



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Jazyková a literární gramotnost v předškolním věku

PhDr. Jana Doležalová, Ph.D.



Zlín 2018

POPIS PŘEDMĚTU

Bakalářský studijní program: Učitelství pro mateřské školy

Předmět: Jazyková a literární gramotnost + praxe

Forma studia: kombinovaná

Rozsah distanční výuky: 20 hodin

Zařazení výuky: 2. ročník, zimní semestr

Forma výuky: přednáška, seminář, praxe

Ukončení: zápočet, zkouška

Vyučující: doc. PhDr. Zuzana Petrová, PhD., PhDr. Jana Doležalová, Ph.D.

Stručná anotace předmětu: Cílem předmětu je studium teoretických poznatků a přístupů k vývoji psané řeči, poskytující východiska i argumenty ve prospěch jejího účinného rozvoje v předškolním věku. Seznámit se základními principy, praktickými postupy a metodami rozvoje gramotnosti uplatnitelnými v předškolní pedagogické praxi, přičemž důraz bude kladen na kontinuitu předškolního a elementárního vzdělávání, respektující vývojová specifika a interindividuální variabilitu dětí. Přednášky jsou vedeny interaktivní formou.

Témata:

- Přirozené přístupy k rozvoji gramotnosti, souběžný vývoj jazykových kompetencí, vztah mluvené a psané řeči - vývojové paralely.
- Historické etapy vývoje psané řeči, vývojové a edukační paralely.
- Předkonvenční strategie čtení a psaní.
- Rozvoj gramotnosti v rámci alternativních škol (kritická analýza).
- Vybrané metody účinné stimulace gramotnosti.
- Diagnostikování v MŠ.

OBSAH

OBSAH.....	3
ÚVOD	4
1 GRAMOTNOST	5
1.1 CHARAKTERISTIKA OBECNÉ GRAMOTNOSTI.....	5
1.2 MODEL Y GRAMOTNOSTI.....	6
1.3 GRAMOTNOST A SOUVISEJÍCÍ POJMY	7
1.4 ČTENÁŘSKÁ (LITERÁRNÍ) GRAMOTNOST	8
1.4.1 Funkční a čtenářská gramotnost.....	9
1.4.2 Čtenářská gramotnost a čtení	9
1.5 FAKTORY UTVÁŘENÍ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	10
1.5.1 Endogenní faktory čtenářské gramotnosti	10
1.5.2 Exogenní faktory čtenářské gramotnosti.....	11
1.6 VÝVOJOVÉ HLEDISKO ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI.....	13
2 PŘIROZENÉ PŘÍSTUPY K ROZVOJI GRAMOTNOSTI	16
2.1 STÁDIA RANÉ SPONTÁNNÍ GRAMOTNOSTI.....	16
3 TEORIE A PRAXE OSVOJOVÁNÍ PSANÉ ŘEČI	19
4 HISTORICKÁ A EDUKAČNÍ HLEDISKA VÝVOJE PSANÉ ŘEČI	21
4.1 HISTORICKÉ ETAPY VÝVOJE A VÝVOJOVÉ PARALELY PSANÉ ŘEČI	21
4.2 VÝVOJOVÉ A EDUKAČNÍ PARALELY ETAP VÝVOJE PSANÉ ŘEČI	21
4.3 ROZVOJ MLUVENÉ PODOBY JAZYKA (ŘEČI)	24
MLUVENÁ PODOBA JAZYKA (ŘEČI) SE UPLATŇUJE V NÁSLEDUJÍCÍCH ROVINÁCH.....	24
5 VYBRANÉ METODY ÚČINNÉ STIMULACE GRAMOTNOSTI V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	26
6 METODY NÁCVIKU PRVOPOČÁTEČNÍHO ČTENÍ A PSANÍ.....	29
7 DIAGNOSTIKOVÁNÍ GRAMOTNOSTNÍCH PROJEVŮ DĚTÍ V MŠ.....	31
ZÁVĚR.....	32
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	33
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	39
SEZNAM OBRÁZKŮ	40



ÚVOD

Předkládaná studijní opora se věnuje problematice, která není zcela nová, ale v praxi ještě není šířeji zastoupená nebo není správně pochopená. Rozvoj pregramotnosti si zaslouží pozornost, neboť tvoří základ pro vzdělávací činnost, která děti čeká, až nastoupí do ZŠ.

Text má za úkol zorientovat studující v dané problematice a nasměrovat je ke studiu dalších zdrojů k rozšíření znalostí dané problematiky, k zamyšlení nad svými zkušenostmi i problémy z pedagogické praxe a částečně též k následným aplikacím. Tomu odpovídá struktura textu. Po stručném výkladu problematiky následují otázky a úkoly, za účelem zopakování hlavních pojmů a vztahů, ale též k doplnění problematiky.

Pregramotnost tvoří důležitý základ pro další výuku čtení a psaní. Rozvíjí dítě po stránce rozumové i emoční. Vzhledem k významnosti této problematiky pro dítě i společnost je třeba porozumět podstatě, faktorům a souvislostem, které tento jev ovlivňují. Tento text se snaží podat základní přehled informací k dané problematice, který si studující dalším studiem bude prohlubovat.



1 GRAMOTNOST

Lidé se potřebovali odpradáвна dorozumívát, sdělovat si informace, zanechávat zprávy současníkům nebo zvěčnit odkaz následujícím generacím. Užívali k tomu různé druhy a formy komunikace. V průběhu historického vývoje využívali rozmanitých systémů znaků a symbolů, které odrážely nejen vyspělost a unikátnost jejich duchovní kultury, ale zároveň životní podmínky – především sociální a ekonomické, a to u jednotlivců, celých skupin nebo vrstev obyvatelstva.

Pro fungování v dané společnosti je třeba si osvojit její kulturu, jejímž produktem, ale i znakem, je také její řeč a jazyk. Jejich osvojování představuje proces probíhající od raného dětství, kdy se dítě učí používat kódy a pravidla řeči v expresivní i impresivní podobě, v psané i mluvené formě. Komplex příslušných dovedností je označován jako gramotnost, která je významný předpoklad akulturace (procesu, kdy se jedinec stává sociální a kulturní osobou). V této studijní opoře se zaměříme na osvojování gramotnosti v předškolním období. Nejprve bude stručně naznačena podstata gramotnosti, její proměnlivost v historickém i ontogenetickém vývoji a představeny základní druhy a modely gramotnosti. Dále bude pozornost zúžena na jazykovou a literární gramotnost. Bude zřejmé jejich současné pojetí a nutnost podněcování pregramotnostních kompetencí dětí předškolního věku jako významného základu ovládnutí tohoto fenoménu v průběhu budoucí školní docházky.

1.1 Charakteristika obecné gramotnosti

Gramotnost je sociálně kulturní jev. V naší kultuře představuje komplex vědomostí, dovedností a postojů pro práci s textovými informacemi a pro vykonávání matematických úkonů. Zahrnuje aktivní a funkční dovednosti číst, psát a počítat.

Je jevem komplexním a mnohvrstevným, neboť v sobě zahrnuje několik forem jazyka, v kognitivní oblasti několik úrovní z hlediska náročnosti atp. Je jevem proměnlivým v závislosti na společensko-ekonomických podmínkách. Gramotnost obyvatel je zase zpětně ovlivňuje. Tyto podmínky společnosti mění nejen obsah gramotnosti, ale též požadavek na to, kdo a v jaké kvalitě ji má ovládat. V minulých dobách nebyla např. od prostého lidu požadována dovednost číst, psát a počítat nebo pouze v minimální úrovni. V průběhu historického vývoje se vlivem hospodářského rozmachu rozšiřoval obsah gramotnosti a bylo třeba, aby si ji všichni příslušníci společnosti osvojili. V současnosti jsou na příslušníky společnosti kladeny vysoké nároky na to, co mají ovládat, aby se uplatnili. Avšak ani tento stav gramotnosti není konečný. Je proto také obtížné ji definovat.



Obecná gramotnost je členěna na relativně samostatné oblasti, které získávaly rozlišovací označení. Jeví se to praktické z pedagogických důvodů.

Druhy gramotnosti. V rámci celkové (obecné) gramotnosti jsou tradičně vymezovány čtenářská a matematická gramotnost, v nedávné době také přírodovědná, finanční a počítačová gramotnost. Postupně jsou vymezovány další. Gramotnost v určité oblasti znamená znalost pojmů příslušné sféry, jejich porozumění a pochopení v souvislostech a dovednost využít je všestranně v praktickém životě (kol., 2011).

Poznání gramotnosti se také prohlubuje úhlem pohledu (hlediska pedagogická, psychologická, sociálně kulturní). Pojetí gramotnosti je ovlivňováno vznikem různých teorií nebo novými poznatky a objevy ve vědních oborech. Vývoj náhledů na gramotnost výstižně popisují modely gramotnosti.

1.2 Modely gramotnosti

Jak byla chápána gramotnost, její význam, cíle, obsah a teoretické základy přehledně dokládají tzv. modely gramotnosti. Naznačují nejen vývoj jejího pojetí v minulosti, ale i v současnosti.

Gavora (2002) vymezuje **čtyři modely gramotnosti**. První model gramotnosti, tzv. **bázová gramotnost**, představuje skutečnost, kdy čtenář dekóduje pouze základní význam psaného textu. Druhý model gramotnosti je založen na **zpracování textových informací**. Třetí model považuje gramotnost za **sociálně kulturní jev**, kdy jsou gramotnostní činnosti vykonávány dle potřeb dané sociální skupiny. Pro **e-gramotnost**, čtvrtý model gramotnosti, jsou charakteristické dovednosti týkající se práce s informacemi, jejich zpracovávání, využívání i vyhodnocování a zároveň dovednosti pro práci s počítači (Gavora, 2002).

Je vymezováno několik **dimenzí gramotnosti**, které umožňují především pedagogům chápat její mnohohrstevnost a navozovat činnosti ve všech jejích rozměrech. **Lingvistická** dimenze zahrnuje rozvíjení čtyřech složek komunikace: psaní, čtení, mluvení a naslouchání a osvojování jazyka v sémantické, syntaktické, morfologické, fonologické a ortografické rovině jazyka. **Kognitivní** zaměření pracuje s teoriemi a koncepcemi osvojování si psané řeči. **Sociokulturní** dimenze vede k uvědomění si významu psané řeči ve společnosti a kultuře, jakož i k poznání, že sociální interakce jsou rozhodujícími činiteli kulturního vývoje dítěte. **Emocionální** zaměření gramotnosti sleduje citové a estetické zážitky s texty, a tím i utváření pozitivních postojů a zájmu o čtení knih. Oblast **somatické** dimenze je zaměřena na percepční a motorické aktivity. A konečně **edukační** rozměr gramotnosti syntetizuje všechny



předchozí dimenze, aby byl jedinec schopný zapojit se prostřednictvím gramotnosti do života společnosti a byl v životě spokojený a úspěšný (Zápotočná & Petrová, 2010). V tomto textu budou tato hlediska zapracována.

1.3 Gramotnost a související pojmy

Koncepce kulturní gramotnosti vede ke schopnosti osvojovat si základní oblasti lidského poznání, které by měl kulturní jedinec ovládat, aby rozuměl sociálním situacím (Zápotočná & Petrová, 2010). Gramotnost umožňuje zmocňování se kultury, byť je sama její součástí. Zvládnutí řeči a jazyka ve všech formách je jedním z nejdůležitějších předpokladů úspěšné akulturace jedince.

Literární gramotnost je vymezována jako ta část kulturní gramotnosti, která se týká psaného i mluveného slova, rozvíjení řeči (mluvené i psané) za účelem komunikace a celkové akulturace jedince (Zápotočná In Kolláriková & Pupala, 2001). Bývá též označována jako čtenářská nebo lingvistická gramotnost, avšak existuje mezi nimi rozdíl. Literární gramotnost se týká práce s literaturou uměleckého směru (Ďurošová, 2007). V pojetí výzkumu SIALS se týká především práce se souvislými texty.

Čtenářská gramotnost představuje rozvinuté způsobilosti jedince psaný text vnímat, číst, rozumět jeho obsahu, zaujmout k němu postoj, vyhledávat a zpracovávat potřebné informace a dále je využívat dle svých potřeb v rámci dané kultury. Čtenářská gramotnost může být nesprávně zužována pouze na čtenářské dovednosti.

Jazyková (lingvistická) gramotnost se zaměřuje na otázky jazyka. Bývá také chápána jako schopnost dorozumívat se, případně číst a psát v cizím jazyce. Může tomu přispívat fakt, že vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace v RVP ZV zahrnuje výuku mateřského jazyka a cizích jazyků (RVP ZV, 2017). Pojetí jazykové gramotnosti v tomto textu bude představovat především zvládnutí mateřského jazyka, osvojení systému kódování a pravidel mateřské řeči.

Koncept lingvistické gramotnosti se navrácí k jazykové povaze gramotnosti. Získává-li člověk zkušenosti s různými žánry jazyka, umí kontrolovat výběr komunikačních prostředků (Zápotočná & Petrová, 2010), ale může díky tomu nabývat kvalitnější jazykové dovednosti a zažívat větší uspokojení z četby.



1.4 Čtenářská (literární) gramotnost

Čtenářská (literární) gramotnost byla vyčleněna z komplexu celkové gramotnosti a představuje část jazykových kompetencí. Je důležitá pro jedince i společnost. Stává se prostředkem dalšího vzdělávání a získávání potřebných informací, usnadňuje lidem zapojení do sféry sociálně ekonomického života společnosti a je zdrojem potěšení ve volném čase. Četba je považována za zdroj mnohostranné kultivace člověka. Obohacuje jeho rozumovou, dovednostní a citovou stránku. Uspokojuje lidskou potřebu krásy a pomáhá při obnově sil ve volném čase.

V podkladových materiálech mezinárodního výzkumu PISA je čtenářská gramotnost „...definována jako schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“ (Straková, 2002). Od tradičně pojaté gramotnosti se liší důrazem na myšlení při práci s textem. Toto pojetí předpokládá kompetence pro práci s rozmanitými texty, se kterými čtenář přichází v běžném životě do kontaktu (tzv. autentické texty). Na dovednosti a schopnosti pracovat s různými textovými žánry klade důraz novější definice čtenářské gramotnosti v materiálech o výzkumu PIRLS. Podle nich se jedná o „...schopnost porozumět formám psaného jazyka a používat jej k učení a k účasti na čtenářském životě a pro radost (kol., 2011). Vyzdvihován je i účel tohoto fenoménu.

V obou definicích je zahrnuta konstruktivní povaha čtení (porozumět psané řeči vyžadované společností a používat ji – aktivně utvářet významy psané řeči) a jeho funkčnost (slouží jako nástroj poznání a rozvoje jednotlivce).

Čtenářská gramotnost zahrnuje navíc motivaci, osobní zájem, zkušenost, ale i sociální, lingvistické, psychologické a kulturní dovednosti (Eurydice, 2011).

Čtenářská gramotnost je utvářena všemi čtyřmi, vzájemně se ovlivňujícími **formami komunikace** (jazykově komunikačními kompetencemi): čtením, psaním, mluvením a nasloucháním. Jejich synergií je dosahováno vyšší kvality čtenářské gramotnosti. Jsou bezprostředně spjaté s myšlením, poznáváním, chápáním a porozuměním. Rozvoj jednotlivých složek gramotnosti probíhá souběžně a analogickým způsobem v procesu reálného a smysluplného užívání (Lipnická, 2009).

V současné době je věnována pozornost čtenářské pregramotnosti. Jedná se o soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní od raného dětství do nástupu do základní školy. Konkrétně jde o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných



pro úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech (Kropáčková, Kucharská & Wildová, 2014).

1.4.1 Funkční a čtenářská gramotnost

Funkční gramotnost (FG) je kompetencí pro vyhledávání, vyvozování, hodnocení a tvořivé zpracování informací v souvislém textu (literární gramotnost), pro vyhledávání a využívání informací z nesouvislého, ale na informace bohatého textu, tzv. dokumentu (dokumentová gramotnost) a pro práci s čísly a jejich interpretaci (numerická gramotnost). Účelem těchto tří domén (složek FG) je podílet se na životě společnosti ve všech sférách života a k efektivnímu fungování ve skupině a komunitě (tato koncepce byla využita ve výzkumech SIALS, PIAAC viz Straková et al., 2013).

Čtenářská gramotnost je složkou funkční gramotnosti, představuje užší pojem, i když se zaměřuje na práci s texty souvislými i nesouvislými. Při vymezení obou pojmů hraje roli věkové a ontogenetické hledisko. Čtenářská gramotnost je utvářena do 15 let a po skončení školní docházky se stává součástí funkční gramotnosti. Čtenářskou gramotnost tedy odlišuje od funkční gramotnosti kvalita a rozsah požadovaných dovedností vymezené věkem.

1.4.2 Čtenářská gramotnost a čtení

Tradičně byly a jsou frekventovanými pojmy čtení, četba, čtenářská dovednost, proces čtení. Pro odlišení nově požadované kvality čtení je od poloviny 90. let 20. století používáno slovní spojení čtenářská gramotnost a čtení je jejím základním a výchozím procesem.

Čtení je jeden z druhů řečové činnosti, je komunikačním aktem. Bývá vysvětlováno jako dešifrování grafických znaků a chápání významu slov tištěné a psané řeči. Jedná se o psychický analyticko-syntetický proces, při němž slovo jako optický znak vyvolává myšlenkové pochody (Hartl & Hartlová, 2000). Podobně J. Toman uvádí, že čtení „...předpokládá znalost grafických znaků slov (písmen pro jednotlivé hlásky), dovednost převést je pohotově v řeč mluvenou, vytvořit si adekvátní představy o obsahu čteného.“ Charakteristiku rozšiřuje o přemýšlení čtenáře nad textem a o zaujímání postoje k textu (Toman, 1991), též Křivánek & Wildová (1998). Tyto charakteristiky se již překrývají s pojmem čtenářská gramotnost.

Pojetí čtení a psaní se měnilo v průběhu staletí, jak o tom velmi podrobně informuje Manguel (2007). V současnosti jsou čtení a psaní chápány jako tvořivé procesy, nejsou mechanické procesy ve smyslu zjednodušené psycholingvistické nebo grafomotorické dovednosti. O. Zápotočná (1998, 2001) je charakterizuje následujícím způsobem:



Čtení je interaktivní tvořivý proces konstruování lingvistických významů zahrnujících znalost jazyka, světa i sociální zkušenost.

Psaní je smysluplný a tvořivý proces formulování a vyjadřování významů pro vlastní potřebu nebo pro komunikaci s určitým cílem (je to především osobní výpověď).

Takto pojaté čtení a psaní může být základem funkčně a účelně pojaté gramotnosti využitelné v každodenním životě.

Autorka také odlišuje tradiční přístupy ke čtení od současných. V tradičním jde o jediné „správné porozumění“ významu textu, čemuž odpovídá model čtení „zdola-nahoru“ (učí se číst od nejmenších jednotek textu k větším a smysluplnějším). Nové přístupy rozšiřují a subjektivizují faktory porozumění čtenému textu. Čtení je chápáno jako proces dynamické interakce a komunikace mezi autorovou reprezentací (textem) a čtenářovou aktivně konstruovanou interpretací významu (jak rozumí textu). Model čtení, tzv. „shora-dolů“, je v tomto případě založen na opačném postupu než předchozí. (Podrobněji Zápotočná, 1998, 2001.)

1.5 Faktory utváření čtenářské gramotnosti

Čtenářskou gramotnost formuje celý komplex faktorů. Zaměříme se na ty, které ji nejvíce ovlivňují.

Procesy a výsledky čtení (hlavně porozumění čtenému textu) ovlivňuje dle L. R. Rosenblattové **čtenář** se svými schopnostmi, dovednostmi, motivací a zkušenostmi, **kontexty** a samotný **text** (Rosenblatt In Doležalová, 2014). Faktory čtenářské gramotnosti můžeme členit na endogenní (týkají se čtenáře) a exogenní (kontexty a text).

1.5.1 Endogenní faktory čtenářské gramotnosti

Mezi endogenní faktory čtenářské gramotnosti jsou zahrnovány **vlastnosti a dispozice čtenáře**, které jsou vrozené nebo získané. K psychickým předpokladům čtenářské gramotnosti patří:

- anatomicko-fyziologické základy pro vznik a vývoj čtenářských dovedností (čtenářské gramotnosti), neuropsychické podmínky orgánů, smyslové a psychické funkce,
- zájem, motivace pro čtení, postoje k textům a k četbě,
- představivost, soustředění,
- získané zkušenosti z četných kontaktů s texty,
- životní zkušenosti čtenáře a znalost tématu.



1.5.2 Exogenní faktory čtenářské gramotnosti

Vnější činitelé působí na čtenářskou gramotnost rozdílnou intenzitou, ale všechny v průběhu života čtenáře více či méně zasáhnou. Ovlivňují jej materiální, geografické i demografické podmínky a především sociální faktory.

Rodina ovlivňuje dítě od narození citovými vazbami a bezprostředními kontakty. Působí komunikací a podnětností prostředí. Na čtenářské gramotnosti dětí se odrážejí sociálně ekonomické a kulturní podmínky rodiny, její zájmová a hodnotová orientace. Velmi silnou vazbu na kvalitu čtenářské gramotnosti dítěte má vzdělání rodičů (viz Tamášová In Gavora, 2008).

Škola působí na kvalitu čtenářské gramotnosti žáků pedagogickými cíli, obsahem a didaktickými prostředky (metodami, organizačními formami práce, texty). Za zvlášť významnou je pokládána **osobnost učitele**. Svým zápallem pro četbu a dovednostmi může ovlivňovat kvalitu čtenářské gramotnosti dětí a zájem o knihy.

Ve školních podmínkách jsou podobně jako v rodině vedle sociálních důležité též materiální faktory a podnětnost prostředí. Bylo prokázáno, že dostupnost tiskovin ve škole (i mateřské) jsou významnými faktory úspěšně rozvíjené čtenářské gramotnosti. Významná je spolupráce s rodiči, s místními knihovnami a různými dalšími institucemi nebo sdruženími.

Text je dalším faktorem, který ovlivňuje výsledky práce s textem a zájem o něj. Text je souvislý zápis psaných nebo tištěných symbolů (znaků, číslic, písmen, slov) anebo jeho zvuková, hraná či animovaná verze. Má obsah, formu, autora, účel a adresáta (Miháľechová In Gavora, 2008). Texty se vyznačují vlastnostmi jako je komunikační záměr, koheze a koherence (podrobněji Gavora, 1992).

Existují různé **druhy** textů, např. umělecké a věcné. Každý žánr má svá specifika týkající se formy, jazykových prostředků a náročnosti obsahu, což ovlivňuje porozumění textu. Kontakt s různými žánry má vliv na zkušenosti čtenáře s texty a může také navodit různou intenzitu prožitků. Délka, hustota, obtížnost i vzhled textů rozhodují o motivaci ke čtení, o kvalitě porozumění. Na rozhodování o četbě má vliv také téma knihy, její výtvarné zpracování a velikost. Rozdílné požadavky na knihu vyplývají jednak z věkových možností, ale i z individuálních potřeb a motivace jedinců.

Knihy jsou považovány za základní prostředek čtenářské gramotnosti. Záleží na účelu a způsobu práce s nimi. Když čtou děti celé knihy, často a rády, vykazují výborné výsledky ve

čtení. Délka času a četnost kontaktů s literaturou vede ke kvalitní čtenářské gramotnosti (Garbe, 2008).

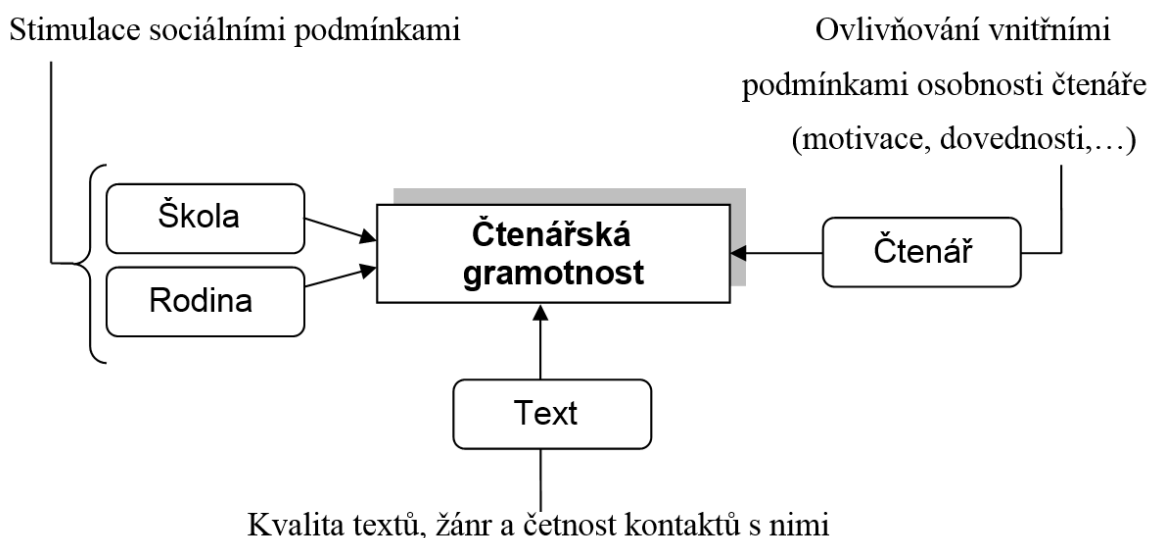
Soudobým trendům a teoriím v oblasti čtenářské gramotnosti odpovídá výchovně vzdělávací působení, v němž jsou využívány různé druhy textů a žánrů. Vedle beletristických textů pomáhají rozvoji čtenářských dovedností a posilování motivace také tzv. autentické texty. Představují písemnosti z běžné životní reality. Prohlubování znalostí a porozumění textu zprostředkovávají knihy doplňující informace (např. slovníky, encyklopedie). Jejich účinek spočívá v navozování účelných a funkčních činností čtenářů, kteří si potřebují něco ověřit nebo zjistit. To platí i pro děti v mateřské škole.

Dětem bychom měli nabízet knihy obsahově přiměřené a esteticky hodnotné, jakož i žánrově pestré. Měly by jim být dostupné, aby si je mohly prohlížet a „číst“, kdykoliv to budou potřebovat.

Pro děti a mládež je velmi přitažlivá práce s **informačními technologiemi**. Doprovází je obraz i zvuk, proto jsou pro některé jedince působivější a více motivující než knihy. Práce s počítačem přináší sice zábavu i poučení, ale způsobuje nesoustředěnost a odebírá čas na knihu. Rozvoj médií však nelze ignorovat, je nutné s multimedialitou počítat (zejména s její audio-vizuální složkou) a zahrnout ji do výuky.

Sledování filmů nepodněcuje představivost tolik jako četba nebo poslech, přesto v rozumné míře je možné díky filmům upoutat pozornost ke knihám.

Faktory čtenářské gramotnosti lze shrnout do následujícího obrázku č. 1.



Obrázek 1: Významné faktory čtenářské gramotnosti



Uvedené faktory se vzájemně ovlivňují a působí jako celek v určitém kontextu. Toto je důležité zohlednit, máme-li efektivně utvářet čtenářskou gramotnost v rodinném i školním prostředí nebo tvořit intervenční programy.

1.6 Vývojové hledisko čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost pojatá jako jazyková a literární gramotnost se vyvíjí v průběhu života v etapách, které odpovídají ontogenetickému vývoji člověka, způsobům osvojování psané řeči, náročným společenským požadavkům na čtenářskou gramotnost a konceptu celoživotního vzdělávání. Přehled fází jsme nazvali **modelem překrývajících se etap rozvoje čtenářské gramotnosti**. Představuje kontinuum vývoje této kompetence, kdy vývojově nižší etapa v sobě již zahrnuje prvky (vědomosti a dovednosti) etapy vyšší a připravuje její základy.

Ve vývoji čtenářské gramotnosti je možné rozlišit pět etap (Doležalová, 2005).

1. Etapa rané spontánní gramotnosti

Spontánní pokusy o zápis nebo čtení nějakého sdělení se u dětí objevují již v předškolním věku. Volí k tomu vlastní strategie, prostředky i způsoby vyjádření, napodobují dospělé. Již v této první etapě je utvářena gramotnost funkčně, neboť se k ní děti dobírají v situacích, kdy ji „potřebují“ použít k praktickým účelům, při hře i v reálných situacích.

Popsané gramotnostní projevy jsou označovány jako raná spontánní gramotnost (early literacy) nebo vynořující se gramotnost (emergent literacy). Byly popsány vývojovými modely v 80. až 90. letech 20. století. O nich ještě později.

2. Etapa elementární čtenářské gramotnosti

Od počátku školní docházky získávají děti ve výuce základy elementární gramotnosti. Cílem je především osvojení písemného kódu. Čtenářské dovednosti (a tím i čtenářská gramotnost) jsou zatím omezené, neautomatizované. Záleží na metodě výuky prvopočátečního čtení a psaní, jak brzy budou číst s porozuměním a psát s vlastním záměrem a účelem, tedy funkčně využívat gramotnostní dovednosti. Efektivní je, navazují-li učitelé na dovednosti dětí získané v předškolním období a rozvíjejí-li všechny čtyři formy komunikace.



3. Etapa základní (bázové) čtenářské gramotnosti

V této etapě zaznamenáváme počátky funkčního využívání gramotnostních dovedností, a proto je označena jako etapa základní (bázové) gramotnosti. Znamená osvojení dovedností číst a psát s porozuměním. Během školní docházky jsou zdokonalovány všechny jazykové kompetence (čtení, psaní, ústní komunikace a naslouchání). Základní čtenářská gramotnost je typická pro druhý a třetí rok výuky. Proto by žáci ve třetím ročníku mohli začít používat tzv. studijní čtení a uplatňovat jej v různých vyučovacích předmětech.

4. Etapa rozvinuté základní (bázové) čtenářské gramotnosti

Rozvinutá základní gramotnost je náročná na vyšší úroveň myšlenkové činnosti při řešení složitějších operací s textem, využívá osobní zkušenosti a vyžaduje i určitou míru poznatků o světě. Dovednosti čtení a psaní jsou automatizovány a čtenář je schopen hlubší interpretace a analyticko-syntetické činnosti s obsahem. Pracuje s textovými informacemi různých druhů textů, je schopen vyvodit závěr a hodnotit obsah i formu textu (Straková, 2002). Důležité je tvořivé zpracování významů (obsahů, informací) v textu. O rozvinuté čtenářské gramotnosti hovoříme v okamžiku, kdy žák funkčně využívá čtenářské dovednosti k řešení různých situací v uvedených úrovních. Doba, kdy k tomu dojde, bývá však velmi individuální.

5. Etapa funkční čtenářské gramotnosti

Po ukončení základní školy v 15 letech by měla čtenářská gramotnost umožňovat jedincům plnit úkoly denního života. Stává se již součástí celkové funkční gramotnosti.

Časové vymezení etap má spíše hypotetický charakter, nemusí být spolehlivé vzhledem k individuálním zvláštostem jedinců a kontextům. Z didaktického hlediska je však členění důležité při plánování cílů, obsahu a didaktických prostředků výchovně vzdělávací činnosti a při diagnostice a evaluaci výsledků vzdělávání. Optimalizuje volbu didaktických prostředků v zájmu individualizace a diferenciaci výuky.

Otázky a úkoly:

1. Co vše ovlivňovalo vaše čtenářské dovednosti a vztah k četbě v průběhu vašeho života? Které faktory převládaly?
2. Co je pojem gramotnost a co čtenářská gramotnost?



3. Charakterizujte modely gramotnosti. Co odrážejí?
4. Vymezte vztah čtenářské gramotnosti k funkční gramotnosti.
5. Vysvětlete působení vlivu různých forem komunikace na kvalitu čtenářské gramotnosti.
6. Které faktory a jakým způsobem ovlivňují gramotnost? Doložte jejich vliv z výsledků výzkumů.
7. Jak může znalost překrývajících se etap osvojování čtenářské gramotnosti ovlivnit práci vychovatelů a učitelů?
8. Úkol: Vyhledejte texty o výzkumech o čtenářské gramotnosti a referujte o jejich výsledcích a příčinách.



2 PŘIROZENÉ PŘÍSTUPY K ROZVOJI GRAMOTNOSTI

Většina dětí se těší na vstup do školy, především na to, že se naučí číst a psát. Tyto činnosti vidí u rodičů a sourozenců, obdivují je a snaží se je napodobovat. Pokouší se o čtení a neúnavně experimentují se psaním. Jsou šťastné, že umí napsat první písmena a hlavně – umí se podepsat. V prvních ročnících však nastává problém - na dovednosti a zkušenosti dětí s psanou řečí se nenavazuje.

Odborníci začali na tento problém reagovat teoriemi o **přirozených přístupech k rozvoji gramotnosti**. Vycházejí z filozofie jazykového vzdělávání **celostním (holistickým) přístupem** k rozvoji jazykově-komunikačních kompetencí. Mají být propojovány a postupně rozvíjeny všechny formy komunikace (čtení, psaní, mluvení a naslouchání) a myšlení ve smysluplných a praktických situacích běžného života.

Jev, kdy děti předškolního věku samy spontánně „objevují“ psaní a čtení a vyvíjejí gramotnostní činnosti v přirozených situacích běžného života, je označován jako raná gramotnost (early literacy) nebo spontánní či vynořující se gramotnost (emergent literacy). Převážně jsou závislé na podnětnosti vnějšího prostředí.

V další části kapitoly bude provedena charakteristika jednotlivých fází – etap vývoje rané spontánní gramotnosti.

2.1 Stádia rané spontánní gramotnosti

Proces spontánního osvojování jazyka a mluvené a psané řeči malými dětmi probíhá postupně. Děti své aktivně získané zkušenosti se psanou řečí krok za krokem zobecňují a využívají v každodenním životě. Rozvíjením těchto procesů docházejí až do stádia konvenční gramotnosti. S. Kikušková (1998) provedla následující charakteristiku jednotlivých etap rané gramotnosti.

Stádia vynořující se gramotnosti

1. **stádium: Projevy gramotnosti jsou spojeny s kreslením**, které je součástí jazyka. Na nejnižší úrovni děti něco výtvarně zobrazí, doplní čmáranicí, kterou však neumí dešifrovat (Anderson In Kikušková, 1998). Napodobují zřejmě psaní jako mechanickou činnost. Později již nakreslený obrázek spojují s vyprávěním, neboť písmena nebo prvky písmen, která doplňují k výtvarnému projevu, následně čtou a doplňují vyprávěním (Ferreiro & Teberosky In Kikušková, 1998). Písemnému záznamu již prisuzují nějaký význam, který se může situačně měnit. Jedná se o *období čmáranice se sdělením*.



Když dítě napodobuje tvary písmen a píše je do řádku, už si uvědomuje, že píše, a následně zápis čte – vypráví. Toto znamená **období lineárního čmárání** (Anderson In Kikušková, 1998).

Když děti „čtou“ samostatně knihy (bez psaní), jedná se o pamětné čtení (případně opakování děje nebo částí textu, pamětné čtení podle ilustrací). Tehdy již mají znalost grafické úpravy knih (tvrdá vazba, stránky) a odlišují ilustrace (obrázky) od textu.

2. stádium: Období počátečního psaní písmen.

Dítě již ví, co chce vyjádřit, a napodobuje při psaní konvenční znaky psané řeči. Nejprve imituje velká tiskací písmena. Důležitý okamžik nastává, když umí napsat své vlastní jméno. Hovoří se o **období objevení tisku jména** (Anderson In Kikušková, 1998). Ze shluku písmen (hlásek) ve slově vnímá první písmeno (hlásku, především souhlásku) a při čtení toto první písmeno vnímá jako celé slovo. Přemýšlí o tom, kolik písmen má slovo obsahovat. Při percepci textu rozliší začátek a konec textu, směr zleva doprava a shora dolů, rozliší řádek. Čtení je jen „jako“. Tato činnost probíhá jen na základě paměti nebo obrázku.

3. stádium: Období vytváření slabiky.

To, že dítě vytváří při „psaní“ slabiku, představuje kvalitativní krok vpřed. Řeší také problém mezi významovým celkem (slovem) a jeho částmi - písmeny (Ferreiro & Teberoski In Kikušková, 1998). Projevuje se i částečně pokus o hláskování.

Při čtení ukazuje prstem směr čtení, uvědomuje si řádkování textu, ukáže jeho začátek a konec. Rozumí textu, ví, že je nositelem nějaké informace. Umí jej reprodukovat, ale doplňuje jej podle vlastní fantazie. U slov poznává, že jsou nositelem nějakého významu, a umí jej vyčlenit a označit v souvislém textu.

4. stádium: Období vytvoření abecední hypotézy.

Dítě píše slova podle pořadí písmen. Jedná se o období využívání konvenčního hláskování (Anderson In Kikušková, 1998). První je schopnost napsat jméno své a blízkých osob – tuto schopnost využívá při psaní jiných slov. Dítě má zájem vědět, jak přesně napsat určité slovo, které zatím nezná. Tím se zlepšují jeho dovednosti komunikovat psanou formou jazyka.

Důležitým mezníkem je rozlišení slova v textu. Když si dítě představí psané slovo v jeho zvukové (mluvené a čtené) a pravopisné podobě, tak se tento moment označuje jako vytvoření pojmu slova. Dítě chápe, že slovo je vyznačená jednotka v textu, skládá se z ustálené



podoby písmen a je ohraničené bílými mezerami (místy). Každé slovo má nějaký zvuk (soustavu zvuků) a tvar, který jde zapsat. Podle celkového tvaru slov, které si dítě zapamatuje, je umí rozlišit a přečíst. Rozšiřuje slova, která umí přečíst na první pohled, a vizuálním zachytáváním (postřehováním) slov dospěje i k objevování složek textu. Proto také může číst i krátký text (Kikušková, 1998).

Tento přehled stádií vývoje spontánní gramotnosti byl zpracován na základě poznatků, které přinesli autoři výzkumníci. S některými se seznámíme v následující kapitole.

Otázky a úkoly:

1. Které písemné projevy mohou děti motivovat ke čtení a psaní?
2. Najděte v RVP PV dílčí cíle, které směřují k rozvíjení čtenářské pregramotnosti.



3 TEORIE A PRAXE OSVOJOVÁNÍ PSANÉ ŘEČI

K objasnění procesu osvojování psané řeči vytvářeli především psychologové své vlastní teorie. Teoretickým východiskem jim jsou konstruktivistické teorie. Podle individuálního konstruktivismu v pojetí **Jean Piageta** si jedinec utváří poznání individuálně, na základě vlastních, především vývojových možností. Při osvojování psané řeči by se dle jeho kognitivně-vývojové koncepce gramotnosti mělo dítě přivést k písmu přirozenou cestou.

Jerome Bruner a **Lev Semjonovič Vygotský** však vidí při zprostředkovávání poznání dítěti významné působení sociálního prostředí. Obzvlášť na osvojování řeči a jazyka má vliv komunikace a interakce s druhými osobami. Teoretickou oporou těchto myšlenek je sociální konstruktivismus.

Proces učení v předškolním věku podle vývojové teorie L. S. Vygotského je poznamenán typem období, kdy k učení dochází. Optimální období pro učení je tzv. senzitivní období. Dítě je schopné se učit dle určitého plánu, ale ten musí být zároveň jeho programem z hlediska zájmů a úrovně myšlení.

Velmi zásadní v jeho teorii je rozlišení dvou úrovní kognitivní rozvinutosti dítěte na zónu (úroveň) aktuálního vývoje a na zónu nejbližšího vývoje. Je názoru, že bychom měli dětem předkládat náročnější úkoly, než které by v daný čas bezpečně a samostatně zvládly. Právě spolupráce s dospělým umožní dítěti vykonat i náročnější úkoly (též v oblasti osvojování řeči a jazyka v době před vstupem do školy), a tím se posouvá jeho vývoj dál a rychleji (srovnej s jeho tezí, že učení táhne vývoj).

L. S. Vygotský požaduje systematickou přípravu dítěte na učení ve škole, na jednotlivé předměty. Pro vyučování čtení a psaní by mělo mít představu o funkci psané řeči, o způsobu grafického vyjádření myšlenky a o jednotkách psané řeči (větách, slovech, písmenech).

Psychogenetická teorie vývoje gramotnosti u dětí **Emilie Ferreirové** vychází z analýzy psané dětské produkce a vývoje konceptualizace psané řeči. Vyslovila v ní názor, že si dítě tvoří nejrůznější hypotézy v procesu interakce se psanou kulturou o tom, co je písmo, k čemu slouží a jak se s ním zachází. Těmito představám a interpretacím velmi napomáhá prostředí, ve kterém se pohybuje. Proto je třeba utvářet takové podmínky, které dětem zajistí bohaté zkušenosti se psanou kulturou. Čím diferencovanější představy nebo koncepce o psané kultuře si dítě utvoří, tím s větším potenciálem vstupuje do následujícího období.



E. Ferreirová stanovila na základě svých výzkumů etapy vývoje gramotnosti, které potvrdily trend vývoje směrem k fonetizaci psané řeči. Etapy pojmenovala 1. presylabická, 2. sylabická etapa, 3. sylabicko-alfabetická etapa a 4. alfabetická etapa. (Podrobněji Viktorová In Gavora & Zápotočná, 2003; Zápotočná, 1998; Zápotočná & Petrová, 2010.)

Anne van Kleeck vytvořila na základě své vědecké činnosti model vývoje pregramotnosti. Potvrdila, že se jazyková a literární gramotnost vyvíjí průběžně s tím, jak se obohacuje zkušenost dítěte s mluvenou a psanou podobou jazyka a s jeho obsahy, které není možné redukovat jen na schopnost kódování a dekodování písma.

Formování jazykové a literární gramotnosti vyžaduje současně sledovat různé typy informací. Kontextová oblast a významová oblast jsou totiž zodpovědné za identifikaci významu jednotlivých slov v textu a souvislostí mezi významem slov v textu a zkušenostmi jedince. Oblast fonologická a oblast ortografická se zase podílejí na rozpoznání a zpracování formálních charakteristik textu a řeči (jedinec identifikuje grafickou stránku textu a jednotky znakové struktury písma). (Podrobněji Petrová & Valášková, 2007).

Uvedené teorie podnítily zájem o tuto oblast a snahu aplikovat tyto vědecké poznatky do pedagogické praxe.

Otázky a úkoly:

1. Se kterými teoriemi ve prospěch pregramotnosti jste se seznámili? Popište je, případně dohledejte podrobnější informace o nich.
2. Co vše utváří prostředí podnětné pro rozvoj pregramotnosti?



4 HISTORICKÁ A EDUKAČNÍ HLEDISKA VÝVOJE PSANÉ ŘEČI

4.1 Historické etapy vývoje a vývojové paralely psané řeči

Historický vývoj písma v Evropě prošel dlouhým obdobím, v němž vedla cesta od zaznamenávání kreseb - symbolů - přes postupnou fonetizaci písma po současnou podobu abecedy. Etapy byly pojmenovány:

1. etapa: semaziografie - kresby „map“ a rituálních symbolů,
2. etapa: logografie - dle míry abstraktnosti jsou rozlišovány piktogramy, diagramy, sémantické komplementy,
3. etapa: fonografická - fonetizace písma od rébusu, přes sylabárie až k současné podobě abecedy.

Dle O. Zápotočné je vývoj gramotnosti jedince z hlediska ontogeneze (v období před vstupem do školy) obdobný historickému vývoji. Prochází od logografie, přes slabičné jednotky až po fonematický koncept abecedy. (Podrobněji Zápotočná In Gavora & Zápotočná, 2003; Manguel, 2007). Tyto předpoklady dokládají rovněž výzkumy E. Ferreirové (viz výše).

4.2 Vývojové a edukační paralely etap vývoje psané řeči

Osvojování jazyka a řeči dítěte směřuje k jejich funkčnímu využívání. V souvislosti s tím se setkáváme s pojmy jazyková gramotnost a komunikační kompetence.

Jazyková gramotnost představuje komplex jazykových dovedností užívat, produkovat a kultivovat sdílenou jazykovou kulturu (Lipnická, 2008).

Komunikační kompetence znamená schopnost používat vyjadřovací prostředky řeči, účelně a funkčně zvládnout různé komunikační situace a sociální dění (Petrová & Valášková, 2007; Zezulková, 2015.).

Pozornost osvojení jazyka a řeči věnujeme proto, že jejich používáním dosahujeme rozvoje duševních sil, porozumění sociálním situacím a jazyk a řeč stojí v základu gramotnostních dovedností.

Jazyková gramotnost u dětí předškolního věku



Od raných stádií dítě napodobuje řeč a hledá způsoby, jak se dorozumět s lidmi kolem sebe. Chce se s nimi zapojit do komunikace, sdělovat i přijímat informace. Postupně zjišťuje, že obsahy lze vyjádřit pohybem, zvuky, kresbou a jinými grafickými znaky. Přebírá za tím účelem jazykové kódy, které sociálně kulturní prostředí (společenství) užívá. Zůstává otázkou, jak si osvojuje řeč, které faktory tento proces determinují. Existuje několik teorií, které osvojování psané a mluvené řeči vysvětlují.

- Basil Bernstein: Jeho teorie sociální a jazykové determinovanosti vzdělávání popisuje, že typ jazykového kódu, kterým jedinec disponuje, je rozvinutý nebo omezený vlivem sociálního prostředí, ve kterém dítě žije.
- Noam Chomsky (1980) ve své teorii shromáždil důkazy pro svoje přesvědčení, že schopnosti osvojení řeči jsou u dětí vrozené.
- Dan Slobin (1985) vybudoval svoji teorii na vnitřní kapacitě tvorby řeči.
- Stan Kuczaj (1982) předpokládá geneticky podmíněné faktory řeči, kvalitu řečového vstupu a reakci prostředí na řeč dítěte.

Podrobněji E. Hájková, 2008; J. Havigerová, 2017 a další.

Rozvoj jazykových a komunikačních způsobilostí dítěte – vlivy, podmínky, obsahy a prostředky

- Utváření a zdokonalování jazykových a komunikačních způsobilostí dítěte je dlouhodobý proces, který probíhá permanentně.
- Verbální projevy v ústní i písemné podobě (formě) si děti osvojují postupně v interakci s okolím. Dítě poznává, že je mluvená řeč zakódována v jistých psaných (grafických znacích), že se řídí určitými pravidly a že existuje souvislost mezi mluvenou a psanou řečí.
- Jazykové a komunikační způsobilosti dětí ovlivňuje jazyková kultura sociálního prostředí, v němž vyrůstají. Jazykové kompetence předškolních dětí jsou rozdílné vlivem sociokulturního prostředí, především rodiny.
- Osvojování si psané řeči probíhá simultánně s mluvenou řečí (srovnej Vygotského tezi o tom, že myšlení je řečí projevováno. In Hájková, 2008).
- Od raných stádií života si dítě osvojuje řeč pozorováním, napodobováním a experimentováním. Proto je potřeba bohatých zkušeností a zážitků dětí se psanou řečí.



- Připravit rozvíjení gramotnosti jako smysluplné a funkční zacházení se psanou kulturou. Děti by měly nejprve vyslovovat a psát vlastní myšlenky. Gramotnost není jen osvojování formální stránky psané řeči, ale jde o sdělení významů, obsahů.

Zaměření rozvoje jazykových a komunikačních schopností:

- Osvojit si pravidla a konvence mluvené a psané řeči - čtou a píší (směrovou orientaci zleva doprava, shora dolů), jak se otáčejí stránky. Poznat základní údaje o knize a práci s knihou.
- Uvědomovat si souvislost mezi mluveným a psaným slovem. Členit slova na úroveň hlásek/písmen. S postupným uvědomováním si prvků řeči rozvíjet fonematické uvědomování.
- Zrakově rozlišovat vizuální podobu celých slov, vyhledávat dvojice tvarově shodných písmen.
- Budovat pozitivní vztah k psané řeči a jazykové a komunikativní způsobilosti.
- Zvládat průpravné grafomotorické aktivity na psaní.
- Rozvíjet poznávací a psychické procesy, které se čtením a psaním souvisí (paměť, představivost, analyticko-syntetické činnosti zrakové a sluchové, diferenční schopnosti, rytmické cítění atp.)

Nabyté dovednosti odborníci označují jako **pregramotnost**. Na základě těchto způsobilostí je dítě následně schopné se učit číst a psát a prostřednictvím psané řeči se dorozumívat (Viktorová In Gavora & Zápotočná, 2003). Přirozený vývoj řeči je označován jako přirozený vývoj gramotnosti. Rozvojový přístup se zaměřuje na budování schopností dítěte využívat aktivně jazyk ve prospěch vlastního intelektového a řečového rozvoje v procesu odhalování a chápání významů světa.



4.3 Rozvoj mluvené podoby jazyka (řeči)

Mluvená podoba jazyka (řeči) se uplatňuje v následujících rovinách.

Lexikálně-sémantická rovina mluvené podoby jazyka (řeči) – slovní zásoba

Cílem je poznávat známé i neznámé oblasti života v domácím nebo mimoškolním prostředí a osvojovat si příslušnou slovní zásobu. Poznávat známé oblasti života v nových souvislostech. Osvojit si pojmy slovo, věta, hláska atp.

Dále rozšiřovat slovní zásobu na základě vztahů mezi slovy (synonyma, homonyma, antonyma, vícevýznamová slova), spisovná slova a slova v nářečí, slova významem nadřazená a podřazená.

Rovina morfologicko-syntaktická

Řečová produkce dítěte se opírá o sémantické a pragmatické faktory. Morfologická a syntaktická pravidla si dítě osvojuje v běžné komunikaci.

Pragmatická pravidla mluvené podoby jazyka (řeči):

Cílem je rozvíjet schopnost rozlišit kontext situace a vhodně na něj reagovat verbálními prostředky.

Aktivity na osvojení pragmatické roviny jazyka:

Osvojení řečově komunikačních norem (konvencí, pravidel), např. učit se formulovat souvislou odpověď, naslouchat, vést dialog (při vhodných tématech), používat různých komunikačních strategií, tj. využívání různých kognitivních operací v komunikaci:

- označení místa, předmětu, jevu,
- popis předmětu, jevu,
- sumarizace, definování, porovnání objektů nebo jevů, řešení problémů.

Foneticko-fonologická rovina mluvené podoby jazyka

Záměrem je rozvíjet orientaci dítěte ve zvukové struktuře řeči a postupně je naučit odlišovat formu řeči od významu řeči (fonemické uvědomování):

- vědomě zacházet se segmenty slov,
- uvědomovat si zvukovou strukturu slov,
- identifikovat pořadí zvuků řeči v plynulém toku řeči,
- uskutečňovat hláskovou analýzu a syntézu



- a provádět složitější manipulaci se zvuky řeči (přidat, odebrat, změnit pořadí hlásek ve slově (Mikulajová, Dujčíková, 2001 In Tomášková, 2015).

Pro osvojování mluvené a psané řeči mají význam (kromě jiného) dvě témata. Je to jednak fonemické uvědomování (pro rozvoj psané řeči) a práce s příběhem (celkově pro všestranný rozvoj dítěte). Uvedeme činnosti, ve kterých mohou být uplatňovány.

Následující činnosti **fonemického uvědomování** jsou řazeny dle jeho úrovní: 1. poznání říkanek, 2. tvorba rýmů, 3. členění slov na slabiky, 4. segmentace slova na hlásky, 5. manipulace s fonémy (schopnost přidat, odebrat, zaměnit nebo nahradit fonémy ve slově).

Příběhy lze uplatnit v následujících činnostech: sdělování, vyprávění, naslouchání, reprodukování příběhů, „čtení“ knih (leporela), dokončování příběhů, vymýšlení příběhů, předvádění, nejdřív, potom, nakonec, práce s obrázkovou osnovou a komiksem, dramatizace a ilustrace příběhů a pohádek. (Také další náměty lze nalézt v příručce I. Tomáškové, 2015, ale též v dalších příručkách o rozvoji řeči a komunikace.)

Otázky a úkoly:

1. V publikacích o vývoji řeči dětí nastudujte etapy vývoje řeči se zaměřením na předškolní a školní období. Využijte autorky M. Vágnerové, E. Hájkové a dalších.
2. Ve kterých rovinách se rozvíjí mluvená podoba jazyka a jakými činnostmi?
3. Jak vysvětlíte tvrzení, že se mluvená a psaná řeč rozvíjí paralelně?
4. Okomentujte následující tvrzení: Řeč odráží myšlenkové poznání, intelektové schopnosti a jazykové zkušenosti (Lipnická, M., 2009).



5 VYBRANÉ METODY ÚČINNÉ STIMULACE GRAMOTNOSTI V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

K rozvoji gramotnosti dojde, když si dítě prostřednictvím jazyka (čtení, psaní) může konstruovat svoje poznání o světě (Strickland, Morrow In Kikušková, 1998). Dojde k tomu za následujících okolností.

Autoři se shodují, že **základními podmínkami** efektivního rozvoje pregramotnosti jsou

- stimulace obou podob jazyka – mluvené a psané,
- smysluplnost a účelnost aktivit,
- hravost nebo problémovost situací,
- autentické, smysluplné a kontextuálně situované učení,
- přirozený zájem dítěte o jazyk,
- použití psané podoby jazyka na základě vlastního rozhodnutí
- a podnětné prostředí bohaté na tištěné texty.

Konkrétní metody, které učitelky a učitelé u dětí v mateřské škole používají, aby rozvíjeli pregramotnost a zároveň podchytili a rozvíjeli přirozený zájem dětí o čtení a psaní, jsou následující:

Tvorba knih s prediktabilním textem – mají jednoduchý a pravidelně se opakující a předvídatelný děj. V textu může být změněno poslední slovo nebo slovní spojení nebo věta. Každý list knihy obsahuje stejný text, ale vždy s jiným obrázkem.

Metoda ranní zpráva – krátká výstižná zpráva se píše dětem, učitelce nebo rodičům.

Slovní banka – nové básničky, napsané velkými tiskacími písmeny, rozstříhané na části a děti je skládají dle vzoru.

Metoda lona – vytváření vlastních velkých knih, kde je obrázek doplněný o text, který vymyslely děti. Zapiše paní učitelka.

Metoda zápisu zážitků – učitelka zapisuje zážitky dětí z různých akcí a názory. Společně mohou vytvářet příběh. Metoda má i individuální formu.

Společné čtení – při společném čtení zpráv ve vymezeném čase. Využívá se na opakování známých básní, na čtení ranních zpráv, dopisu apod.



Řízené čtení – text je rozdělen na části a v místě dějového napětí se učitelka dotazuje, jak bude příběh pokračovat. Dítě vyjadřuje nejen předpoklady, ale též názory a pocity.

Zdroje: Ďurošová (2007); Lopusná, (2007). Další velmi podnětné náměty viz Petrová & Valášková (2007) nebo Valková (2007).

M. Lipnická (2008) zařazuje do přehledu metod pro ranou gramotnost širší spektrum oblastí. Přehledně tyto činnosti člení a označuje jejich zaměření:

1. Metody fonematického uvědomování (předvádění, napodobování, porovnávání, experimentování).
2. Lexikální metody (objasňování významu slov, porovnávání významu slov).
3. Gramatické metody (analogické napodobování, porovnávání, protiklady).
4. Metodická stimulace rozvoje řeči (rozhovory, popis předmětu, hádanky, vyprávění podle obrázku, reprodukce, vymýšlení příběhů, dramatizace, ověřování alternativních otázek aj.).
5. Metody sladěného rozvoje mluvené řeči a psané řeči (čtení textu a obrázkové čtení spojené s rozhovorem, naslouchání, reprodukce a produkce vlastních verzí vyslechnutého textu, imitace, řečová experimentace, prezentace knížky a sledování ukazatelů textů, využívání možností literárně podnětného prostředí s bohatostí textů a žánrů, metody tvorby knih a časopisů, psaní deníků, slovní sekvenční hry, rozhovory, psaní i čtení o společných aktivitách, komunikace s počítačem).
6. Metody stimulace rané gramotnosti (metoda čtení psaním, globální metoda, čtení včetně metodikou, ranní zprávy, metodika jazykových zkušeností, slovní banka, čtenářské dílny, čtení knih s předvídáním aj.).

Podmínky rozvoje pregramotnosti

Podle E. Ďurošové (2007) je důležité při navozování aktivit zohledňovat věkové a individuální zvláštnosti dětí a zároveň využívat jejich zvědavost a touhu něco nového umět, přicházet věcem na kloub. (Chtějí umět číst a zaznamenávat, jak poznamenává M. Vágnerová, 2008). Neměli bychom je učit číst a psát „tradiční“ výukou, ale nechat je samostatně hledat řešení a uchopení psané řeči. Odpovídat na dotazy, jak se co čte, ukazovat, jak se píše, vyžadají-li si to děti.

V rodině lze uplatňovat mnoho činností v různých situacích ve prospěch pregramotnosti. Jsou dětem příkladem – sami čtou a píší v běžných situacích, vyprávějí a čtou dětem. Rodiče



dětem předčítají, doplňují údaje a informace, povídají si o přečteném (Matějček, 2013). Tím rozvíjejí bohatší slovní zásobu a pohotovější vyjadřování dětí.

V rodinném prostředí mají děti přístup k tiskovinám, k materiálům, s nimiž mohou experimentovat a zaznamenávat různé informace.

Rodiče píší dítěti, dítě píše někomu.

Hrají hry, v nichž se setkávají se symboly, s písmem, které rozvíjejí psychické funkce významné pro čtení a psaní.

Děti si buď samy zaznamenávají příběhy, nebo jim je zapisuje dospělý či starší sourozenec (Šupšáková, 1991).

Rodiče dětem ochotně sdělují, co a jak dělají, vyslechnou si dětské příběhy, shlédnou jejich záznam, zapisují jejich myšlenky.

Shodně s autorkou považujeme tyto situace za velmi významné pro intenzitu působení, pro individuální přístup, pro sdílení emocí. Děti z podnětného prostředí jsou vybaveny pozitivními zkušenostmi s písmem, mají poznatky o účelu psaného písma a formálních náležitostech textů. Jsou motivované a po stránce mluvní způsobilé, což představuje velmi dobré předpoklady pro učení.

V mateřské škole by mělo být prostředí rovněž podnětné pro rozvoj gramotnosti dětí. Je jim přístupné vše, co potřebují ke gramotnostním aktivitám. Vedou je odborné pracovnice znalé metod a vybavené dalšími pomůckami. Navíc mohou eliminovat nedostatky dětí v této oblasti, selhává-li v tomto směru rodina.

Otázky a úkoly:

1. Vyzkoušejte v pedagogické praxi některou metodu z první části kapitoly. Jak děti reagovaly?
2. Vymyslete situace, v nichž by si děti potřebovaly něco přečíst nebo napsat.
3. Vyberte si pohádku a k ní navrhnete činnosti s využitím všech čtyřech forem jazyka.



6 METODY NÁCVIKU PRVOPOČÁTEČNÍHO ČTENÍ A PSANÍ

V předškolním období děti rozvíjejí mluvenou a psanou řeč přirozeným způsobem na základě dobrovolnosti a účelnosti, v smysluplném a kontextuálně situovaném učení. V prvním ročníku ZŠ se již učí číst dle specifických postupů. Kritika postupu bez ohledu na zkušenosti dětí, zaměřená pouze na osvojení formální stránky čtení a psaní, již byla vyslovena. Přesto lze sledovat, že některé metody počátečního čtení a psaní mohou být pro děti optimálnější a bližší propojováním smysluplných obsahů.

K nejpoužívanějším současným metodám počátečního čtení a psaní u nás patří metoda analyticko-syntetická (hláskovací), genetická metoda a globální metoda. Další alternativní metodou je splývavé čtení (sfumato) a výuka čtení a psaní ve waldorfských školách aj.

Metoda hlásková (analyticko-syntetická) nebo též zvuková je založena na postupu od osvojování jednotlivých písmen ke čtení vyšších celků (slabik, slov a vět). V počátečním období děti nečtou text, který by byl obsahově bohatý, proto může klesat jejich zájem o čtení a psaní, které postupuje v principu podle postupu ve čtení. Metoda pracuje ve třech etapách:

- a) Etapa jazykové přípravy žáků na čtení - je zaměřena na přípravu smyslového vnímání, psychomotorických dovedností a psychických funkcí.
- b) Etapa slabičně analytického způsobu čtení – po probrání několika písmen děti skládají písmena do slabik a po slabikách čtou slova.
- c) Etapa plynulého čtení slov – v této etapě se děti snaží číst plynule jednoduché a krátké texty.

Metoda genetická (zapisovací) byla původně vytvořena J. Kožíškem, který k ní zpracoval i slabikář Poupata. Autorkou současného pojetí genetické metody je Jarmila Wágnerová. Také podle této metody se pracuje ve třech etapách:

1. etapa - seznámení s velkou tiskací abecedou, kterou děti už většinou znají,
2. etapa - práce s učebnicí Učíme se číst (čtení jednoduchých textů),
3. etapa - přechod ke čtení malými tiskacími písmeny.

Děti čtou podle této metody mnohem dříve než u předcházející metody smysluplný, bohatší text.



Globální metodu sestavil Ovide Decroly, na naše podmínky ji upravil a ve 30. letech propagoval Václav Příhoda. Hlavním krédem bylo čtení s porozuměním od samého počátku výuky. V tomto případě dochází k výuce čtení ve čtyřech etapách:

1. období paměti - dítě si má zapamatovat co nejvíce obrázků a slov či vět k nim napsaných.
2. období analýzy – dítě samostatně dochází k analýze vět na slova a slov na slabiky.
3. období samostatného čtení – poměrně rychle se děti dostávají k četbě souvislých a smysluplných textů.
4. období pokračujícího výcviku čtení a psaní.

Tuto metodu využívají praktické a speciální základní školy, neboť neklade v počátcích výcviku tak velké nároky na analyticko-syntetické činnosti.

Počáteční psaní a čtení ve waldorfské škole

Ve waldorfské škole se děti učí číst a psát specifickým postupem. Nejdříve se učí psát a potom číst. Písmeno se vyvozuje z obrázku na námět zvolené pohádky a jeho postupnou stylizací se z něho vytvoří tiskací písmeno. Psací tvary si osvojují také mnohem později než postupem jiných metod. Číst se děti naučí většinou do poloviny 2. ročníku.

Byl zde předložen pouze velmi stručný výčet a charakteristika metod výuky počátečního čtení. Vzhledem k tomu, že k problematice existuje četná literatura, studující se mohou s podrobnějším výkladem seznámit při samostudiu.

Otázky a úkoly:

1. Na základě prostudované literatury o počátečním čtení a psaní zhodnoťte, která z metod počátečního čtení a psaní navazuje nejvhodněji a nejpřirozeněji na pregramotnost.
2. Čím je výuka počátečního čtení a psaní specifická?



7 DIAGNOSTIKOVÁNÍ GRAMOTNOSTNÍCH PROJEVŮ DĚTÍ V MŠ

Pro zjišťování aktuálního stavu dětí v oblasti pregramotnosti za účelem dalšího rozvíjení komunikačních kompetencí, z důvodu reagování na individuální potřeby dítěte nebo s cílem prevence problémů při osvojování mluvené a psané řeči je třeba realizovat diagnostiku dětí.

Pro diagnostiku předčtenářské gramotnosti lze využít Metodiky pozorování a hodnocení raných projevů gramotnosti v začátcích osvojování si psané řeči v 1. ročníku ZŠ autorky M. M. Clay (Zápotočná & Gavora, 2002). I když je určena pro sledování čtenářských pokroků u dětí v průběhu prvního roku školní docházky, využívají ji učitelé a výzkumníci v pedagogické praxi předškolního období. Baterie testů pokrývá jednak širokou oblast specifických schopností, vědomostí a zkušeností. Skládá se z 6 subtestů: Koncept textu (tisku), Znalost písmen, Psaní, Slovník, Diktát, Průběžný záznam čtení (Zápotočná, 2005). Umožňuje sledovat proměny a pokroky dítěte v oblasti gramotnosti. Na základě toho může být navázáno na dosaženou vývojovou úroveň a navržen individuální přístup k dítěti s cílem rozvíjet optimálně schopnosti dítěte pro pregramotnost.

Otázky a úkoly:

1. V publikaci Bednářové, J. & Šmardové, V. (2011). *Diagnostika dítěte předškolního věku* vyhledejte, jak autorky řeší diagnostiku pregramotnosti. Porovnejte s Metodikou pozorování a hodnocení raných projevů gramotnosti v začátcích osvojování si psané řeči v 1. ročníku ZŠ autorky M. M. Clay (Zápotočná & Gavora, 2002).
2. Zjistěte, které prostředky se využívají při diagnostikování gramotnostních kompetencí dětí předškolního věku v praxi mateřských škol.



ZÁVĚR

V textu byl předložen pouze nástin problematiky jazykové a literární gramotnosti. Od studujících se očekává aktivní prohloubení témat samostudiem. Pro pochopení problematiky bude rovněž žádoucí, propojí-li poznatky s dalšími disciplínami jako je např. obecná a vývojová psychologie.



SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bartošová, I. (2014). *Metody nácviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2011). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press.
- Beers, K. (2003). *When Kids Can't Read, What teachers can do*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Bell, S., M., & McCallum, R., S. et al. (2008). *Handbook of Reading Assessment*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Bubeníčková, P., & Čuřín, M. et al. (2013). *Čtenářství v souvislostech*. Ústí nad Orlicí: Oftis.
- Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost*. Praha: UK. Disertační práce.
- Doležalová, J. (2015). Models of Readership Development – Application of Narrative Methods. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 171*, 16 January 2015 (pp. 503–510).
- Doležalová, J. (2010). *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál.
- Doležalová, J. (2009). Gramotnost. In Průcha, J. (ed.), *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, pp. 223-229.
- Ďurošová, E. (2007). *Metódy začiatočného čítania a písania*. Banská Bystrica: UMB.
- Ďurošová, E. (2007). Možnosti rozvíjania pregramotných čtenářských dovedností a bazální čtenářské gramotnosti In Kasáčová, B., Lipnická, M., & Huřlová, Z., *Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej elementárnej edukácie*. Banská Bystrica: UMB.
- Eurydice. *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*, 2011.
- Garbe, Ch. (2008). Čtení v Německu: aktuální výsledky výzkumu, stav problematiky a koncepty podpory čtenářství. In kol., *Čtenářství a jeho význam a podpora*. Praha: SKIPČR.
- Gavora, P. (2002). Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika, LII* (2), pp. 171-181.
- Gavora et al. (1998). *Komunikácia písanou rečou*. Bratislava: UK.



Gavora, P. (2017). Preschool Children in Book-Reading Situations with Parents: The Perspective of Personal Agency Theory. *Studia paedagogica*, 21(4), pp. 99–116.



- Hájková, E. (2008). *Komunikační činnosti a jejich cíle (z hlediska vyučování mateřskému jazyku na 1. stupni ZŠ)*. Praha: UK.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Havigerová, J. et al. (2013). *Projevy dětské zvědavosti: Získávání informací a kladení otázek dětí od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Praha: Grada.
- Chaloupka, O. (1982). *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros.
- Kikušková, S. (1998). Rozvíjanie gramotnosti dieťaťa v predškolskom veku. In Gavora et al., *Komunikácia písanou rečou*. Bratislava: UK.
- Kol. (2011). Gramotnosti ve vzdělávání. www.vuppraha.cz/wp-content/.../06/Gramotnosti_ve_vzdelavani_soubor_studii1.pdf.
- Kolláriková, Z., & Pupala, B. (2001). *Předškolská a elementárna pedagogika*. Praha, Portál.
- Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období [online]. [cit. 30. 3. 2016]. Dostupný WWW: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/10/P_1az2_2012
- Křivánek, Z., & Wildová, R. *Didaktika prvopočátečního čtení a psaní*. Praha: Univerzita Karlova, 1998,
- Lipnická, M. (2009). *Počiatočné čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov: Robus.
- Lipnická, M. (2008). *Stimulácia rozvoja grafomotoriky a počiatočného písania detí predškolského veku v prevencii poruchy písania*. Banská Bystrica: UMB.
- Lepilová, K. (2014). *Cesty ke čtenářství. Vyprávějte s námi*. Brno: Edika.
- Lopušná, A. (2007). Ako prirodzene stimulovať gramotnosť detí v predškolskom veku. In Kasáčová, B. et al., *Školská pripravenosť detí v kontinuite predškolskej elementárnej edukácie*. Banská Bystrica.
- Manguel, A. (2007). *Dějiny čtení*. Brno: Host.
- Matějček, Z. (2013). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál.
- Petrová, Z., & Valášková, M. (2007). *Jazyková a literárna gramotnosť v materskej škole: Teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania*. Bratislava: Renesans.
- Prázová, I. et al. (2014). *České děti jako čtenáři v roce 2013*. Brno: Host.
- Short, K. G. (1997). *Literature as Way of Knowing*. Los Angeles: The Galef Institute.



- Straková, J., Veselý, A., & Kelblova, L. (2013). *Dovednosti českých dospělých v mezinárodním srovnání Hlavní zjištění výzkumu OECD PIAAC*.
Dostupné z http://www.piaac.cz/attach/vysledky/PIAAC_hlavni_zjisti.pdf.
- Straková, J. (2002). *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- Štutika, M. (2007). *Od obrázků k písmenám*. Bratislava: Renesans.
- Šupšáková, B. (1991). *Dětské písmo: chyby a poruchy*. Bratislava: Bradlo.
- Tamášová, V., & Šulganová, Z. (2016). Promotion of Family Reading in the Context of Children's Early Reading Literacy Development. *Acta Technologica Dubnicae*, 6(2), (pp. 9-28).
- Toman, J. (1991). *Vybrané kapitoly z didaktiky čtení a literární výchovy I*. České Budějovice: Pedagogická fakulta.
- Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Trávníček, J. (2008). *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Brno: Host.
- Vacca, R.T., Vacca, J. L., & Mraz, M. E. (2011). *Content Area Reading*. Boston: Pearson Education.
- Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum,.
- Viktorová, I. (2003). Psychogenetická teorie Emilie Ferreirové. In Gavora, P., & Zápotočná, O. *Gramotnosť - vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. Bratislava: KU.
- Wildová, R. (2012). Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika*, 61(1-2), pp. 10-21.
- Zápotočná, O. (1998). Antropogenetické a ontogenetické paralely vývinu komunikácie písanou rečou. In Kučera, M. (ed.), *Transmise kultury a škola*. Praha: Francouzský ústav pro výzkum ve společenských vědách.
- Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.
- Zápotočná, O., & Gavora, P. (2002). *Metodika pozorovania a hodnotenia raných prejavov gramotnosti*. Bratislava: KVS BK SAV.



Zápotočná, O., & Hošková, Ľ. (2000/2001). Možnosti stimulácie gramotnosti detí predškolského veku. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, 47 (3).



Zápotočná, O. (2005). Diagnostika počiatočného čítania podľa M. M. Clayovej: Kvantitatívne spracovanie. *Slovenský jazyk a literatúra v škole*. pp. 65-75.

Zezulková, E. (2015). *Vybrané faktory komunikační kompetence žáků v primárním vzdělávání*. Opava: Slezská univerzita v Opavě.



SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

FG Funkční gramotnost.

SIALS Second International Adult Literacy Survey

Druhý mezinárodní výzkum funkční gramotnosti dospělých.

PIAAC Programme for the International Assessment of Adult Competencies)

Program pro mezinárodní výzkum vědomostí a dovedností dospělých.



SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Významné faktory čtenářské gramotnosti.....	13
--	----