Přístupy k rozvíjení čtenářské gramotnosti u dětí v předškolním věku

Motto: „*Napřed musíme umět přečíst svět, než začneme číst slova.“* (Paulo Freire)

Zuzana Maňourová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta

Anotace

Příspěvek má charakter teoretické statě, jež si klade za cíl zmapovat a blíže popsat přístupy k rozvoji gramotnostních dovedností dětí v předškolním věku. Zabývá se otázkou vztahu mezi tzv. přirozenými přístupy k rozvoji gramotnosti a přístupy, které směřují spíše k systematické výuce čtení (a psaní). Nastíněno je také uchopení dané problematiky z hlediska kurikulárních dokumentů a následná komparace pojetí v kurikulárních koncepcích dalších evropských států.

Klíčová slova

Čtenářská gramotnost; gramotnostní dovednosti; koncepce přirozených přístupů k rozvoji gramotnosti; raná alfabetizace

Abstract

The report is a theoretical essay which describes an approach to the development of reading literacy skills of preschool age children. The report solves the problem between new emerging approaches and the approaches which are focused on the systematical instruction of reading (and writing). It also deals with a comparison of this theme within European states´ curriculaes.

Key words

Reading literacy; literacy skills; emerging approaches; learning of reading in early childhood

**Úvod**

Osvojování si psané řeči je stěžejní a dominující složkou elementárního vzdělávání a nezbytnou podmínkou a klíčovým nástrojem dalšího vzdělávání. Dovednost ovládat čtení a psaní na úrovni funkční je jednou z podmínek úspěšného osobního (duševního a duchovního) i profesního života člověka. Jak se ukazuje, úroveň dalšího rozvoje gramotnosti ovlivňují také aspekty, které se přímo váží k předškolnímu věku (Zápotočná, 2001; Wildová, 2002; 2005a; Heinová, 1999; Spittová, 2000; Ulichová, 2001). Jak ukazují a shodně uvádějí naše i zahraniční prameny vycházející z poznatků kognitivní psychologie a aplikující konstruktivistický přístup, děti si již v období předškolního věku začínají vytvářet své koncepce o principech grafického záznamu a o funkci čtení a psaní. Charakter a úroveň těchto dětských koncepcí jsou podmíněny také bohatostí literárního prostředí, ve kterém děti vyrůstají, přímou zkušeností dětí s tištěnými texty a způsobem konfrontace s nimi.

Zabýváme-li se tematikou rozvoje pregramotnosti[[1]](#footnote-1), není možné opominout skutečnost vědeckotechnického vývoje, souběžných společenských změn a jejich dopadu na proměnu životního stylu současných dětí. Velkého důrazu nabývají také multimediální technologie, které obecně „odvádějí děti od četby“ a rozmělňují jejich zájem o tištěné knihy (srov. Reichen, 1990; Zápotočná, 2001). Proměnou prochází také podíl času, který rodiče dětem věnují. Mluví se o „pomyslných“ nůžkách, které ukazují na rozdílnou úroveň gramotnostní vyspělosti a připravenosti dětí na počátku jejich školní docházky. Rozdíly vyvstávají nejen v jejich připravenosti na výuku čtení a psaní, ale také v různé úrovni dětských prekoncepcí[[2]](#footnote-2) z hlediska vhledu do systému a funkcí psaného jazyka. Zřejmé rozdíly jsou také v úrovni rozvoje řečových schopností[[3]](#footnote-3) dětí.

1 Přístupy k rozvoji pregramotnostních dovednost v kontextu různých koncepce

1.1 Koncepce přirozených přístupů k rozvoji gramotnosti

V současných pohledech na pojetí rozvíjení tzv. pregramotnosti (ve vztahu k poznatkům psycholigvistiky a ve vztahu ke konstruktivistickému pojetí[[4]](#footnote-4)) je zdůrazňována především vlastní aktivita dítěte a rozvoj funkcí komunikačních, expresivních, poznávacích, případně dalších funkcí (Zápotočná, 2001, s. 274), které jsou pro dosažení její optimální úrovně důležité (Wildová 2005a, s. 24). Zápotočná (2001, s. 274) ve vztahu k pojetí gramotnosti v předškolním věku odkazuje k obecnému vymezení gramotnosti jako komplexu vzájemně propojených jazykových kompetencí[[5]](#footnote-5) (srov. Šebesta, 2005). Obecně má být pregramotnost (stejně jako počáteční čtenářská gramotnost) rozvíjena komplexně, se zaměřením na všechny její složky. Rozvoj jednotlivých složek (ve vztahu k rozvoji jednotlivých funkcí) by měl probíhat souběžně, ve vzájemné synergii a podpoře, v procesu jejich smysluplného a reálného používání (Doležalová, 2010, s. 17–18). Také Vykoukalová, Wildová (2013, s. 180) navrhují přistupovat k rozvíjení čtenářské gramotnosti jako ke komplexu mnoha složek. Již v předškolním období by mohlo být vhodnou cestou cíleně rozvíjet jednotlivé složky gramotnosti dle aktuálních dovedností dětí, a to také v analogii s postupem, který autorky popisují v případě rozvíjení čtenářské gramotnosti[[6]](#footnote-6) u dětí v primární škole.

Již několik desetiletí je utváření gramotnosti chápáno jako celoživotní děj, přičemž mnoho současných autorů (Brügelmann 1997; Pasa, Ragano, Fijalkow 2006; Sulzby, Teale 1996 aj. in Doležalová, 2010) poukazují na to, že gramotnost nezačíná u dětí až v počátku školní docházky, ale je zakládána již v nejčasnějších fázích lidského života (Doležalová, 2010; Zápotočná, 2001). Tendence posouvat význam gramotnosti do období raného a předškolního věku se objevují v posledních desetiletích pod záhlavím tzv. přirozených způsobů k rozvoji gramotnosti, tj. *„koncepcí emergenčně – spontánně se vytvářející gramotnosti“*[[7]](#footnote-7) nebo *„psychogenetické teorie vývoje psané řeči“[[8]](#footnote-8)*, odvolávajících se na odkaz Piageta, Vygotského a dalších významných osobností z oboru pedagogiky a psychologie. Vývoj osvojování základů čtení a psaní je dáván do analogie s vývojem mluvené řeči (srov. Šebesta, 2005), přičemž důraz je kladen na využití specifického vývojového potenciálu, kterým dítě v raných stádiích ontogeneze disponuje[[9]](#footnote-9) (Zápotočná, 2001; s. 274; Wildová, 2005a, s. 24). Společným jmenovatelem uvedených přístupů je uvědomění si existence vlastní aktivní úlohy dítěte ve zmocňování se světa psané kultury, kdy významnou úlohu sehrává také literárně podnětné (bohaté) prostředí (Zápotočná 2001, s. 274) a vzájemná interakce mezi dospělým a dítětem[[10]](#footnote-10) (Doležalová, 2010, s. 13). Dítě nabývá gramotnostních dovedností *„za chodu“*, v přirozených situacích a prostřednictvím smysluplných činností (Zápotočná, 201, s. 275), přičemž se jedná o ryze individuální záležitost každého dítěte.

Jak již bylo zmíněno, důležitou roli v této koncepci zastupuje podmínka literárně podnětného prostředí, jež podněcuje u dětí přirozený zájem o psanou kulturu. Podle Doležalové (2010, s. 13) děti z podnětného rodinného prostředí disponují podstatnými poznatky o písmu a mají zkušenosti se psanou kulturou. To vidí Doležalová (2010, s. 13) jako důležité pozitivum pro budoucí školní docházku. Doležalová (2010, s. 13) zdůrazňuje také význam bohatých literárních zkušeností[[11]](#footnote-11) s psanou řečí u dětí předškolního věku pro jejich další gramotnostní rozvoj. Doležalová (2010, s. 17), s odkazem na Zápotočnou (2000/2001, s. 74–75), vymezuje konkrétní obsahy a okruhy činností[[12]](#footnote-12), jež podporují rozvoj gramotnostních dovedností dětí předškolního věku, přičemž upozorňuje také na význam experimentování dětí s písemnou produkcí (srov. Spittová, 2000; Menzel, 2000; Junová, 1990; Resnicková, Hamptonová, 2009).

1.2 Koncepce podporující ranou alfabetizaci dětí v předškolním věku

Přestože současné tendence v chápání rozvoje pregramotnosti směřují do oblasti tzv. přirozených přístupů k rozvoji gramotnosti (viz výše), z analýz dalších teoretických materiálů vyvstává otázka, zda ponechat seznamování se s psaným jazykem zcela v kompetenci dětí (při zajištění dostatku vnějších podnětů a literárně podnětného prostředí), anebo zda v tomto období participovat také cíleně volenými metodickými a didaktickými postupy, které budou směřovat k systematické výuce čtení a psaní. Jak shodně uvádějí např. Heinová (1991), Ulichová (2001), Menzel (2000), Spittová (2000), Zápotočná (2001) a jak vyplynulo také z výzkumů např. Ferreirové (Viktorová, 2003; Goodman, 1986), děti dlouho před vstupem do školy projevují přirozený zájem o písmo. Od raného dětství jsou ve svém okolí v přímé interakci s psanými texty. Jejich zájem o psaný jazyk je tak přirozený a vychází z jejich vlastní iniciativy a potřeb. Můžeme říci, že se práce s písmem stává jejich vnitřní vývojovou potřebou (srov. Viktorová, 2003; Menzel, 2000), kdy děti napodobují činnost dospělých a vlastní objevitelskou činností přicházejí (na různé kvantitativní a kvalitativní úrovni) na podstatu kódu psané řeči (Doležalová, 2010; Wildová, 2005a; Spittová, 2000; Viktorová, 2003).

Jak bylo naznačeno v předcházející kapitole, např. Zápotočná (2001, s. 274) uvádí, že by se rozvíjení čtenářské gramotnosti v předškolním věku nemělo dávat do vztahu k formálnímu učení čtení a psaní. S názorem podporovat zájem dětí o písmo a psanou řeč přirozenými způsoby, které vycházejí ze spontánního zájmu dítěte, se ztotožňuje také Křivánek a Sušická (1985). Na druhou stranu však nevylučují možnost seznamovat děti s psanou řečí v mateřské škole také formou řízeného herního zaměstnání s písmeny, kdy tyto aktivity si nekladou primárně za cíl naučit děti číst[[13]](#footnote-13). Budeme-li sledovat názory na problematiku cíleného seznamování dětí s písmem v předškolním věku v delším časovém horizontu, zaznamenáme značnou názorovou nejednotnost[[14]](#footnote-14). Na jedné straně se rekrutují názory, které bychom mohli sjednotit v tvrzení, že systematické seznamování dětí s písmem by nemělo být náplní výchovy a vzdělávání v mateřské škole. Těmto názorům však mohou oponovat studie a práce některých autorů (např. Pačesová, 1992; Liška, 1967; Söderberghová 1971; Heinová, 1991; Resnicková, Hamptonová, 2009), z nichž vyplývá, že existuje dostatek podložených argumentů pro to, aby bylo možné domnívat se, že lze vést dítě v předškolním věku prostřednictvím zaměřených a systematicky plánovaných aktivit k nabývání znalosti grafických znaků a získávání vhledu do grafického systému. Některé zdroje pak také dokladují spíše pozitivní vliv těchto přístupů v rozvíjení gramotnosti ve školním věku (Heinová, 1991). Jak již bylo naznačeno, jedná se o postupy realizující se převážně hrou, i když v některých postupech lze vysledovat již prvky systematického přístupu. Ve vztahu k rozvoji gramotnosti v předškolním věku (spíše také v souvislosti pozitivní odezvy na zájem dítěte o psanou řeč ve smyslu uspokojení zájmu dítěte o grafický systém a jeho funkci) je zmiňován v některých teoretických zdrojích význam tzv. senzitivní fáze pro učení se číst a psát jako jedné z individuálních vývojových potřeb dítěte. Podle Heinové (1991, s. 12–13) se tato fáze objevuje u většiny dětí již v předškolním věku mezi 4.–5. rokem věku dítěte. Heinová (1991, s. 13) upozorňuje na možná úskalí nevyužití této fáze a negativní odraz na vývoji čtenářských kompetencí dítěte v pozdějším věku.

Zaměříme-li se na konkrétní příklady systematické výuky čtení a psaní v předškolním věku (ze zahraničních pramenů), mohli bychom za jeden z pokusů rané alfabetizace považovat výsledky pokusů aplikace metody učení čtení slovních celků pomocí karet se slovy podle Glenna Domana u dětí v raném období věku (Pačesová, 1992). Jak uvádí Pačesová (1992, s. 103–104), Doman (1964) považoval za ideální věk pro učení čtení věk dva roky a doporučoval, aby se dítě učilo číst současně s osvojováním mluveného jazyka. Přes všechny výhrady ze stran široké veřejnosti si našla tato metoda ve Švédsku své příznivce také v řadách badatelů zabývajících se osvojováním jazyka. Přínosem tohoto přístupu bylo, že se začala dále prověřovat možnost nácviku čtení slov jako slovních celků u dětí v předškolním věku (srov. Goodman, 1985). Jak dále uvádí Pačesová (1992), pokusy s Domanovou metodou dělala např. Söderbergová (1971; 1986), která prokázala efektivnost takto pojatého výzkumu v četných teoretických studiích, v praxi pak také skutečností, že její dcera pod jejím vedením zvládla čtení[[15]](#footnote-15) ve věku dva a půl roku. Na základě získaných výsledků Söderbergová vyvozuje závěr, že kreativní přístup dítěte a jeho zasazení do prostředí aktivní gramotnosti vyúsťují ve skutečnost, že dítě zvládá jazyk psaný stejným procesem jako jazyk mluvený, čímž se potvrzuje předpoklad postupu, který doporučuje ve své metodě učení Doman (podle Pačesové 1992, s. 105­106).

Názor, že lze učit děti číst již v raném dětství, vyplynul z pokusů, které v 60. a 70. letech prováděl u dvou a tříletých dětí Josef Liška (Pačesová, 1992, s. 106). Přestože dosahoval kladných výsledků, nečinil si nároky, aby jeho experiment byl uplatněn bezprostředně v praxi. Stejně jako Doman věřil, že u dvou a tříletých dětí se osvojování čtení v předškolním věku dříve či později spontánně prosadí a využije se tak schopnosti dětí osvojit si jazyk, a to jak v mluvené, tak v psané formě v době, kdy k tomu mají nejoptimálnější předpoklady, tj. podle Lišky ve věku tří let (Pačesová, 1992). V souvislosti s využitím vývojového potenciálu v optimálním věku dítěte ve vztahu k senzitivní fázi popisuje Heinová (1991, s. 12–13)[[16]](#footnote-16) konkrétní případ chlapce, který o čtení projevil výrazný zájem v pěti letech, ovšem rodiče tento zájem z důvodu obav možných problémů na počátku školní docházky tlumili a chlapce odmítli učit číst. Tento chlapec nastoupil školní docházku až v osmi letech a vykazoval následně nejen problémy ve čtení, ale také v celkovém chování, přístupu a motivaci k učení.

2 Současné trendy v zaměřenosti předškolní výchovy ve vztahu k rozvíjení pregramotnosti

Současné trendy k rozvoji pregramotnosti ve vztahu k zaměřenosti předškolní přípravy lze sledovat také z analýz kurikulárních dokumentů evropských zemí[[17]](#footnote-17). Jak uvádí ve své studii Wildová (2012, s. 12–13), byly vysledovány rozdíly mezi jednotlivými státy např. ve formě konkretizace cílů předškolní přípravy, a to také z hlediska zahrnutí učení se základům čtení v rámci předškolní přípravy. Různé pojetí se ukázalo také v konkretizaci výukových cílů, kdy v některých státech jsou tyto cíle vymezené spíše obecně (Řecko, Španělsko) oproti např. Velké Británii, kde jsou cíle preprimárního vzdělávání konkretizovány a stanoveny v rámci dvouletého cyklu (tři až pět let věku dítěte). Předškolní systematická výuka čtení se však v kurikulárních dokumentech evropských států objevuje spíše výjimečně[[18]](#footnote-18).

Budeme-li se problematikou zaměřenosti předškolní přípravy zabývat také ve vztahu k výsledkům ve čtení, jež dosahují žáci různých evropských států v rámci mezinárodních srovnávacích výzkumů[[19]](#footnote-19) v delším časovém horizontu, některé z výsledků by mohly vést také k úvahám o možnosti existence souvislosti mezi zaměřeností předškolní přípravy a pozdější úspěšností dětí v oblasti čtenářské gramotnosti. Výsledky mezinárodních srovnávacích výzkumů zaměřených na zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti žáků v primárním vzdělávání pak poukazují spíše na skutečnost, že v zemích, kde se děti setkávají se základy čtení dříve (např. ve Velké Británii se děti již v předškolních zařízeních učí základům čtení[[20]](#footnote-20)), je počet dětí, které selhávají ve čtení, menší než tam, kde přicházejí do styku s písmem až později. Jako příklad odrazu pozitivního působení proměny pojetí předškolní přípravy na rozvoj čtenářských kompetencí žáků uvádějí shodně Pačesová (1992) a Heinová (1991) situaci v 90. letech ve Švédsku. Podle Pačesové (1992, s. 103–104) ve Švédsku na konci 60. let panoval názor, který byl proti systematickému učení čtení dětí v předškolním věku. V tomto období ve Švédsku selhávalo ve čtení zhruba 30 % žáků (Heinová 1991, s. 15). Přes dlouholetou tradici přistupovat ke čtení až v sedmi letech věku se v posledních desetiletích (Heinová, 1991) ve Švédsku prosazují pokusy o čtení v předškolním věku, což může být hypoteticky také jedním z důvodů úspěšnosti Švédska v mezinárodních srovnávacích výzkumech zaměřených na zjišťování úrovně čtenářské gramotnosti[[21]](#footnote-21). Zápotočná (2003) vztahuje výsledky švédských žáků také k vynikající úrovni elementárního školství, které se ve Švédsku v posledním desetiletí stává otevřeným školským systémem – ve smyslu otevřenosti všemu novému, pozitivnímu a užitečnému, co je v počátečním vzdělávání ve světě k dispozici.

V souvislosti s přístupem k rané alfabetizaci popisuje situaci z prostředí mateřských škol s tradičním výukovým programem v Německu také Ulichová (2001). Přestože Ulichová (2001, s. 138–139) zdůrazňuje prokazatelný zájem dětí v předškolním věku o čtení a psaní, označuje současně aktuální přístup k jazykové výuce v Německu (na konci 90. let 20. století) jako přístup naprosté absence přímého kontaktu s psanou řečí. Podle Ulichové (2001) se podpora rozvíjení jazykových kompetencí dětí děje spíše formou vyprávění a předčítání, s důrazem na porozumění a následné interpretace sdělované informace a podpory zájmu o informace. Příčinu určitého despektu k zaměstnáním s písmem v předškolním věku vidí Ulichová (2001) v tom, že je často, poněkud rozpačitě, asociováno s raným tréninkem čtení, který byl v Německu populární v 60. letech 20. století. Také výzkumy zaměřené na rané čtenáře, realizované Heinovou (1991) v Německu, ukázaly na skupinu dětí, které projevovaly zájem o učení se číst již v předškolním věku, přičemž jejich aktuální potřeby zůstaly bez adekvátní odezvy. Mezi těmito dětmi byly vysledovány děti, které se později v průběhu školní docházky potýkaly s problémy naučit se dobře číst (Heinová, 1991).

V České republice jsou požadavky, podmínky a pravidla institucionálního vzdělávání dětí předškolního věku vymezeny Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV)[[22]](#footnote-22). Na základě materiálů zabývajících se komparací zaměřenosti dokumentů vybraných evropských států (Wildová, 2012) bychom mohli říci, že pojetí RVP PV (2005) koresponduje s hlavní linií, jež byla evidována u většiny státních dokumentů vybraných evropských států, tj. v zaměřenosti výchovy a vzdělávání na tzv. předškolní přípravu pro pozdější systematický rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti, a to ve smyslu rozvoje vyjadřování, komunikace, poznávacích procesů a psychických funkcí. Tento program svojí koncepcí navazuje na osobnostně orientovaný model předškolní výchovy (Opravilová, 2001) a některé další inovativní programy předškolní výchovy, tzn., že koresponduje s individualizovaným, osobnostně přirozeným rozvojem dítěte, přičemž zdůrazňuje především význam vytváření podnětného prostředí[[23]](#footnote-23) (Wildová, 2005a). Přístup a pojetí takto (obecně) vymezené koncepce se však může odlišovat v přístupech aplikovaných v předškolním vzdělávání v rámci vzdělávacích programů označovaných jako tradiční a jako inovativní[[24]](#footnote-24).

Nový pohled na možnosti sledování a hodnocení úrovně rozvoje čtenářských dovedností a kompetencí v předškolním věku přinášejí tzv. „vývojová kontinua pro čtení a čtenářství“[[25]](#footnote-25), jež se v anglofonních zemích stávají součástí kurikulárních dokumentů (Košťálová, 2010; Kratochvílová, 2012). Jak uvádí Kratochvílová (2012) s přímým odkazem k australskému vývojovému kontinuu, tento evaluační a diagnostický nástroj poskytuje nejen učiteli, ale také rodičům přehled o aktuálních dovednostech dítěte a vymezuje také oblasti, cíle a obsahy dalšího směřování výchovy a vzdělávání, pokrývající všechny roviny čtenářské gramotnosti.

**Závěr**

Shrneme-li problematiku, současné trendy zaměřenosti předškolní výchovy směřují spíše k podpoře přirozeného (spontánního) rozvoje všech složek gramotnostních dovedností dítěte, a to ve vztahu ke komplexnímu a vyváženému rozvoji celé osobnosti dítěte, kdy je dítě seznamováno s vnějším světem prostřednictvím rozličného spektra činností vycházejících také z přirozených životních situací.

Otevřenou otázkou však nadále zůstává, do jaké míry[[26]](#footnote-26) a současně jakými způsoby seznamovat děti se systémem a funkcí psané řeči v předškolním věku, a to také z hlediska charakteru těchto přístupů. Jak vyplývá z analýzy teoretických zdrojů, volba těchto přístupů by měla respektovat především individualitu dítěte, tj. vycházet z jeho aktuálních potřeb a zájmů. Je zřejmé, že jednou z důležitých podmínek bude dostatečně pestrá nabídka adekvátních a přiměřených podnětů a činností[[27]](#footnote-27), kdy je dítěti umožněn přímý kontakt s tištěnými materiály různého charakteru a různých žánrů[[28]](#footnote-28), dána možnost vlastních pokusů s písmem a psanou řečí, přirozeného objevování principu i funkce psané řeči a také možnost konfrontace se čtenářským a písařským chováním dospělých, také v kontextu ucelených témat, podporujících přirozený rozvoj mluvené řeči a rozvoj širokého spektra kognitivních a afektivních funkcí.

Důležitým prvkem, který se váže k pestré nabídce různých činností, je uplatňování tzv. principu volby. Jedním z klíčových slov se pak stává vlastní zkušenost dítěte. Inspiraci v otázkách přístupů k vlastní práci dítěte s textem (poznávání tvarů písmen, propojování hlásky a písmene, pokusy o psaní písmen a krátkých textů, globální přístup ke čtení slov atd.), jež směřují k herním činnostem, které umožňují dítěti realizovat vlastní objevitelskou činnost a současně respektují jeho individualitu, lze hledat v přístupech v některých z inovativních vzdělávacích programů (např. celostní přístup k rozvoji jazykových a čtenářských kompetencí ve vzdělávacím programu Začít spolu apod.).

**Použité zdroje**

* BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta (2011). Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy. Brno: Computer Press.
* DOGMAN, Glenn (1964). How to Teach Your Baby Read. New York.
* DOLEŽALOVÁ, Jana (2010). Rozvoj grafomotoriky v projektech. Praha: Portál.
* HEIN, Hilke (1991). Spielend lesen lernen. Reinbek bei Hamburk: Rowohlt.
* GAVORA, Peter a KRČMÁRIKOVÁ, Mária (1998). Detske predstavy o gramotnosti. In: MAREŠ, J; SVATOŠ, T. (ed). Novinky v pedagogické a školní psychologii. Zlín: Asociace školní psychologie ČR a SR. Lingua.
* GARDOŠOVÁ, Juliana a DUJKOVÁ, Lenka (2003). Začít spolu – Vzdělávací program. Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání. Praha: Portál.
* GOODMAN, Kenneth. (1985). Comment lire et écrire viennet aux enfants. Perpectives, 15 (1), 66–71.
* HAVLÍNOVÁ, Miluše (1978). Knížka pro rodiče o dětech a čtení. Praha: Albatros.
* JUNA, Johanna, (1990). Kreatives Schreiben statt Abschreiben (Vom Sinn zum Zeichen). In: SANDHASS, B.; SCHNECK, P. (eds). Lesenlernen – Shreibenlernen: sborník příspěvků k interdisciplinární vědecké konferenci při příležitosti Mezinárodního roku alfabetizace. Bregenz, s. 75–85.
* KOŠŤÁLOVÁ, Hana (2010). MUP neboli mapa učebního pokroku. Kritické listy, č. 40, s. 17–19.
* KRATOCHVÍLOVÁ, Ivana (2010). Australské vývojové kontinuum – 1. díl – Úvod. In: Čtenářská gramotnost a projektové vyučování [online]. Jul 20, 2010[cit. 2013-04-18]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-zahranici/australske-kontinuum-cteni-1>
* KRAMPLOVÁ, Iveta a POTUŽNÍKOVÁ, Eva (2005). Jak (se) učí číst. Praha: ÚIV.
* KŘIVÁNEK, Zdeněk a SUŠICKÁ, Iva (1985). Prohloubená předškolní příprava na výuku čtení (Pracovní projekt a teoretická východiska, zahraniční a domácí zkušenosti). Praha: PedF UK.
* KUČERA, Miloš a VIKTOROVÁ, Ida (1998). Čtení/psaní v první třídě. In: Pražská skupina školní etnografie (ed.)*.* První třída. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, s 61–168.
* LIŠKA, Josef (1967). Čítanie a reč dvoj a trojročních detí. In: Logopedický zborník 4–5. Košice, s. 31–127.
* MENZEL, Wolfgang (2000). Lesen lernen – schreiben lernen. Braunschweig: Westermann.
* OPRAVILOVÁ, Eva (2001). Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy. In: KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. (eds.). Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál.
* REICHEN, Jürgen (1990). Plädoyer für einen Paradigmenwechsel in Erstleseunterricht. In: SANDHASS, B.; SCHNECK, P., eds. Lesenlernen – Shreibenlernen: sborník příspěvků k interdisciplinární vědecké konferenci při příležitosti Mezinárodního roku alfabetizace. Bregenz, s. 63–66.
* RESNIC, Lauren a HAUPTON, Sally (2009). Reading and Writing Grade by Grade. New Standards. Pittsburgh: University of Pittsburgh and National Centre on Education and the Economy.
* SPITTA, Gudrun (2000). Kinder Schreiben eigne Text: Klasse 1 und 2. Berlin: Cornelsen Scriptor.
* ŠEBESTA, Karel (2005). Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchovy. Praha: Karolinum.
* ŠUPŠÁKOVÁ, Božena (1991). Detské písmo. Chyby a poruchy učení. Bratislava.
* ULICHOVÁ, Michaela (2001). Mehrsprachigheit: Was bedeutet für Pädagogen und Pädagoginnen? In: BUCHER, A. A. Heimat in einer gobalisierten WELT. Wien: VerlagsgmbH et Co, KG.
* VYKOUKALOVÁ Věra a WILDOVÁ, Radka (2013). Rozvoj čtenářské gramotnosti v primární škole. Praha: PedF UK.
* VIKTOROVÁ, Ida (2003). Psychogenetická teorie Emilie Ferreirové. In: GAVORA, P; ZÁPOTOČNÁ, O. a kol. Gramotnosť. Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovanie. Bratislava: Universita Komenského Bratislava.
* WILDOVÁ, Radka (2002). Současné trendy rozvoje prvopočátečního čtení a psaní v české škole. In: WILDOVÁ, R. (ed). Aktuální problémy didaktiky prvopočátečního čtení a psaní. Praha: PedF UK.
* WILDOVÁ, Radka (2005a). Rozvoj počáteční čtenářské gramotnosti. Praha: PedF UK.
* WILDOVÁ, Radka (2005b). Počáteční čtenářská gramotnost. In: SPILKOVÁ, V. a kol. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha: Portál.
* WILDOVÁ, Radka (2012). Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. Pedagogika. č. 1–2, s. 10–21.
* ZÁPOTOČNÁ, Olga (2001). Rozvoj počiatočnej literárnej gramotnosti: In: KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. Předškolní a primární pedagogika*.* Praha: Portál.

**Kontaktní informace**

PhDr. Ing. Zuzana Maňourová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, Dukelská 9, České Budějovice

zmanourova@pf.jcu.cz

1. Většina autorů v souvislosti a ve vztahu k deskripci kvantitativní a kvalitativní gradace čtenářských dovedností v různých obdobích označuje první etapu jako etapu pregramotnosti. Tato etapa zahrnuje období od 1. roku života do systematické školní výuky čtení (Wildová, 2005a, s. 10). Tato etapa bývá v různých zdrojích označována také jako etapa spontánní gramotnosti (Zápotočná, 2001; Doležalová, 2006) nebo etapa emergentní dětské gramotnosti (Havlínová, 1978; Gavora, Krčmáriková, 1998). Etapa počáteční gramotnosti navazuje bezprostředně na etapu pregramotnosti (Wildová, 2005a). [↑](#footnote-ref-1)
2. Viktorová (2003), s odkazem na práce Ferreirové, pojmenovává tři stádia v úrovni prekonceptů: presylabické, sylabické a alfabetické. [↑](#footnote-ref-2)
3. O řeči uvažujeme jako o komplexní schopnosti, jež zahrnuje rovinu foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně sémantickou a pragmatickou (srov. Bednářová, 2011). [↑](#footnote-ref-3)
4. Tyto koncepce korespondují se socio-psycholingvistickými modely a koncepcemi učení. [↑](#footnote-ref-4)
5. Doležalová (2010, s. 17) hovoří o *„jednotlivých složkách gramotnosti“*. [↑](#footnote-ref-5)
6. Vykoukalová, Wildová (2013) odkazují na definici čtenářské gramotnosti, vymezenou v šesti rovinách panelem čtenářské gramotnosti v materiálu: Gramotnosti ve vzdělávání. Soubor studií. Praha: VÚP, 2011. [↑](#footnote-ref-6)
7. Více o emergenčně kognitivních procesech např. Siebert (2003). [↑](#footnote-ref-7)
8. Více v kapitole Psychogenetická teorie vývoje psaní E. Ferreirové. [↑](#footnote-ref-8)
9. Zápotočná (2001, s. 274) upozorňuje na nebezpečí nevyužití vývojového potenciálu pro další rozvoj gramotnostních dovedností. Helus (2004, s. 94) hovoří o využívání tzv. bohatství potencialit růstu a rozvoje dítěte. [↑](#footnote-ref-9)
10. Wildová (2005a, s. 24) s odkazem na Vygotského (1970) zmiňuje tzv. zónu nejbližšího vývoje. [↑](#footnote-ref-10)
11. Pod pojmem bohaté literární zkušenosti zahrnujeme zkušenosti různého charakteru, korespondující s vymezením obsahu gramotnosti jako *„komplexního rozvoje jazykových kompetencí“.* [↑](#footnote-ref-11)
12. Mezi základní okruhy činností patří činnosti, jež rozvíjejí schopnost porozumění předčítanému textu, vedou děti k předvídání situací a převyprávění, dále činnosti, které napomáhají budovat jejich vztah ke čtení, činnosti, které rozvíjejí jejich vizuálně-percepční a fonologické schopnosti a grafomotorické dovednosti. [↑](#footnote-ref-12)
13. V letech 1983–1984 probíhal paralelně experiment v mateřské škole v Brandýse n. Labem a mateřské škole v Kutné Hoře, jehož cílem bylo ověřit efektivnost tzv. předškolní herní přípravy na čtení. Děti předškolního věku tak byly postupně (řízeným zaměstnáním), v průběhu celého školního roku, seznamovány se základy čtení zhruba v rozsahu učiva Živé abecedy. [↑](#footnote-ref-13)
14. Souhrnný přehled vývoje názorů na pojetí předškolní výchovy ve vztahu k osvojování gramotnosti v souvislosti s různými  teoriemi učení uvádí Wildová (2005a, s. 31–38). [↑](#footnote-ref-14)
15. Myslí se zřejmě rozpoznávání slov jako slovních celků, což vyplývá z popisu dalšího projektu, který Söderbergová realizovala u dvanácti dětí ve věku jeden a půl až čtyři roky ve vybrané mateřské škole. [↑](#footnote-ref-15)
16. Výzkum, který prováděla v 90. letech v Německu Heinová (1991), byl zaměřen na žáky 1. ročníků primární školy (výzkumný vzorek čítal 1008 žáků) a soustředil se na tzv. rané čtenáře (tedy žáky, kteří se naučili číst již v předškolním věku). [↑](#footnote-ref-16)
17. Výsledky analýz a komparací kurikulárních dokumentů vybraných evropských států uvádí Wildová (2012a; 2012b; 2005) [↑](#footnote-ref-17)
18. Wildová (2012, s. 13) upozorňuje na aktuální situaci v Maďarsku, kdy se systematická výuka čtení začleňuje do předškolní přípravy. [↑](#footnote-ref-18)
19. Více např. Kramplová, Potužníková (2005). [↑](#footnote-ref-19)
20. Practice Guidance for the Early Years Foundation Stage. Nottingham: DCSF Publication, 2008.Statutory Framework for EYFS: learning and development. The Nation Strategies [online], 1997 – 2010. [cit. 2010-4-21]. Dostupné z /http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/84020?uc = force\_uj/. [↑](#footnote-ref-20)
21. Podle výsledků mezinárodního srovnávacího výzkumu PIRLS 2001 se švédští žáci umístili na prvních místech na všech pěti základních hodnocených škálách. Výborných výsledků dosáhli také žáci Anglie, kteří obsadili v závěrečném hodnocení vždy některé z prvních pěti míst v hodnocených škálách (podle Kramplové, Potužníkové, 2005, s. 13–14). [↑](#footnote-ref-21)
22. K rozvíjení pregramotnosti dětí předškolního věku se přímo vztahují kapitola „Jazyk a řeč“ (s. 18–19) a kapitola „Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2005). [↑](#footnote-ref-22)
23. RVP PV nepočítá se systematickou výukou počátečního čtení. Jak upozorňuje Wildová (2005a, s. 37), projeví-li dítě zájem o písmo, mělo by být v tomto zájmu podpořeno, přičemž *„zkušenosti ze školní praxe ukazují, že předškolní zájem o počátky čtení a psaní se stává samozřejmostí“.*  [↑](#footnote-ref-23)
24. Např. vzdělávací program Začít spolu nabízí dětem v rámci volitelných činností také aktivity, které děti seznamují s psanou řečí (děti pracují se slovy jako slovními celky, slova poznávají, opisují, přirozenou cestou tak objevují písmo a funkci psané řeči). Děti jsou konfrontovány s dostatkem tištěného materiálu a je jim umožněno vlastního experimentování s psanou řečí (Gardošová, Dujková, 2003). [↑](#footnote-ref-24)
25. Vývojová kontinua bývají označována také jako „mapy učebního pokroku žáků“ (Košťálová, 2010). [↑](#footnote-ref-25)
26. Mají-li tyto činnosti směřovat spíše k propedeutice čtení a psaní, tj. zaměřovat se spíše na podporu rozvoje percepčních předpokladů, nebo již seznamovat děti prostřednictvím herních aktivit se systémem psané řeči. [↑](#footnote-ref-26)
27. Wildová (2005a, s. 38) upozorňuje ovšem na nebezpečí „extrémního“ pojetí koncepce emergentního vývoje, kdy vývoj dítěte je ponechán pouze na jeho zájmu, kdy jsou zavrhovány jakékoliv řízené činnosti podněcující vývoj dítěte. [↑](#footnote-ref-27)
28. Aktivity s dětmi v předškolním věku s různými typy knih, podpora rozvoje jejich metakognitivních funkcí, kdy je dítě vedeno také k vědomé volbě „vlastní“ knihy a kdy je podporován rozvoj širšího spektra gramotnostních dovedností, je obsahem semináře „Čteme s nečtenáři“, realizovaného Kritickým myšlením, o. s. [cit2014-2-13]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/aktuality.php. [↑](#footnote-ref-28)