

# **Používání digitálních technologií při podpoře gramotnosti dětí**

Zuzana Smočková

---

Bakalářská práce



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

# Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Zuzana Smočková**  
Osobní číslo: **H17758**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Používání digitálních technologií při podpoře gramotnosti dětí**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o využívání digitálních technologií v předškolním vzdělávání.  
Vymezení teoretických východisek o možnostech uplatňování digitálních technologií při podpoře čtenářské gramotnosti dítěte předškolního věku.  
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení výzkumného cíle a stanovení výzkumných otázek.  
Realizace kvalitativního výzkumu metodou pozorování v mateřské škole.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Závěry výzkumu a návrh doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam doporučené literatury:

- Carr, N. (2017). *Nebezpečná měřičina: Jak internet mění náš mozek*. Praha: Dauphin.
- Chaudron, S. (2015). *Young Children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupné z: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC93239>
- Kalaš, I. (2011). *Spoznávame potenciál digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva.
- Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488-509.
- Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita & Nakladatelství Georgetown.

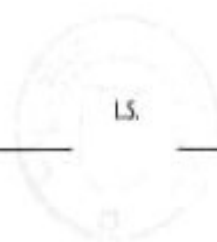
Vedoucí bakalářské práce:

**doc. PhDr. Zuzana Petrová, PhD.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: 4. října 2019  
Termín odevzdání bakalářské práce: 30. dubna 2020

---

Mgr. Libor Marek, Ph.D.  
děkan



---

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.  
ředitelka ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně .....

.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce je teoreticko-praktického charakteru. Zaměřuje se na využívání digitálních technologií při podpoře gramotnosti dětí předškolního věku. V teoretické části jsou vymezena teoretická východiska, vymezeny pojmy související s gramotností a digitálními technologiemi a popsána následná implementace digitálních technologií do edukačního procesu mateřské školy se zaměřením na čtenářskou pregramotnost. V praktické části je provedena analýza dat získaných kvalitativně orientovaným výzkumem, metodami participačního pozorování a interview. Cílem bakalářské práce je zaznamenat, jakým způsobem mohou digitální technologie ovlivnit rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním vzdělávání

Klíčová slova: digitální technologie, gramotnost, čtenářská pregramotnost

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis is of theoretical and practical character. It focuses on the use of digital technologies to support the literacy of preschool children. The theoretical part defines the theoretical background, the terms related to literacy and digital technologies and describes the subsequent implementation of digital technologies in the educational process of kindergarten with a focus on reader preliteracy. In the practical part there is an analysis of data obtained by qualitative oriented research, methods of participatory observation and interview. The aim of this thesis is to record how digital technologies can influence the development of reading preliteracy in pre-school education.

Keywords: digital technology, literacy, reading preliteracy

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

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

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>13</b>
<b>1 GRAMOTNOST</b> .....	<b>14</b>
1.1 FUNKČNÍ GRAMOTNOST.....	15
1.2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	17
1.3 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST.....	18
<b>2 DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE PŘI ROZVOJI ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI</b> .....	<b>21</b>
2.1 IMPLEMENTACE DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ PŘI ROZVOJI ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI .....	24
2.1.1 Zásady při implementaci digitálních technologií do výchovně vzdělávací činnosti v MŠ .....	28
2.2 HARDWAROVÉ VYBAVENÍ MŠ.....	29
2.2.1 Televize, DVD přehrávače, CD přehrávače.....	29
2.2.2 Stolní počítač, notebook.....	29
2.2.3 Tablet.....	30
2.2.4 Interaktivní tabule, interaktivní dotykový panel .....	30
2.2.5 Magic box.....	31
2.2.6 Programovatelné robotické hračky.....	31
2.2.7 Interaktivní knihy .....	32
2.2.8 Virtuální realita .....	32
2.3 SOFTWAREOVÉ VYBAVENÍ .....	33
2.3.1 Komerční aplikace .....	33
2.3.2 On-line výukové materiály.....	36
2.3.3 Digitální učební materiály.....	36
2.3.4 Vlastní výukové programy .....	37
<b>3 UKOTVENÍ V KURIKULU</b> .....	<b>38</b>
3.1 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST V RVP PV .....	38
3.2 DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE V RVP PV .....	39



<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>40</b>
<b>4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A OTÁZKY</b> .....	<b>41</b>
4.1 CÍL VÝZKUMU .....	41
4.2 DÍLČÍ VÝZKUMNÉ CÍLE .....	41
4.3 HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA .....	42
4.4 DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	42
<b>5 VÝZKUMNÉ METODY</b> .....	<b>43</b>
5.1 POZOROVÁNÍ.....	43
5.2 INTERVIEW .....	43
<b>6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU</b> .....	<b>45</b>
<b>7 REALIZACE VÝZKUMU</b> .....	<b>46</b>
<b>8 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT ZÍSKANÝCH POZOROVÁNÍM</b> .....	<b>47</b>
8.1 KULTURNÍ KONTEXT .....	48
8.1.1 Výběr programů při samostatné práci .....	48
8.1.2 Důvod výběru.....	50
8.2 FUNKČNÍ KONTEXT.....	50
8.2.1 Téma.....	51
8.2.2 Činnosti dle aktivit .....	52
8.2.3 Oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti .....	53
8.2.4 Digitální technologie .....	55
8.2.5 Délka aktivit s digitálními technologiemi .....	55
8.3 KRITICKÝ KONTEXT .....	56
<b>9 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT ZÍSKANÝCH ROZHOVOREM</b> .....	<b>57</b>
<b>10 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU</b> .....	<b>60</b>
10.1 JAK VNÍMÁ UČITELKA PŘEDŠKOLNÍHO ZAŘÍZENÍ DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE A JAK JE VYUŽÍVÁ V OSOBNÍM A PROFESNÍM ŽIVOTĚ?.....	60
10.2 JAKÉ DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE VYUŽÍVÁ UČITELKA PŘI AKTIVITÁCH ROZVÍJEJÍCÍCH ČTENÁŘSKOU PREGRAMOTNOST DĚTÍ A JAKÝM ZPŮSOBEM JE DĚTI POUŽÍVAJÍ? .....	61

10.3	ČÍM JSOU DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE Z POHLEDU UČITELKY MŠ PŘÍNOSEM PŘI ROZVOJI ČTENÁŘSKÉ PŘEGRAMOTNOSTI DĚTÍ? .....	61
10.4	JAK DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE MĚNÍ ÚLOHU UČITELKY PŘI ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSKÉ PŘEGRAMOTNOSTI? .....	62
10.5	HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA .....	62
10.6	DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL .....	64
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>65</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>67</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>70</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>71</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>72</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>73</b>

## ÚVOD

*„Cílem naší didaktiky budiž od začátku až do konce: hledati a nalézati způsob jak by měli učit méně ti, kteří vyučují, ale jak by se naučili více ti, kteří se učí.“*

*Jan Amos Komenský, Velká didaktika*

V současném školství je čtenářská pregramotnost a čtenářská gramotnost oblíbeným tématem. Způsoby, jak pracovat s informacemi, jak je účelně zpracovávat a následně efektivně využívat, jsou propírány nejen ve školských kruzích, ale často se o nich diskutuje i v dalších institucích, jako například na půdách knihoven, v knižních vydavatelstvích, ale samozřejmě také na rodičovských platformách. Žijeme v době, kdy je snadné získat téměř jakékoli informace několika kliky myši. To, co jsme museli dříve složitě vyhledávat, dokáží dnešní děti vyhledat v několika okamžicích. Jak ale s lehce získanými informacemi dále pracovat, to už tak snadné není ani pro dospělé, natož pro děti.

V souslovích čtenářská gramotnost a čtenářská pregramotnost je základním slovem čtenářství. A co čteme? Čteme knihy, časopisy, noviny. Tedy dříve byly zdrojem informací především tiskoviny. Děti knihy četly a těm menším je četli rodiče. Podporovala a rozvíjela se představivost, vizualizoval se čtený text prostřednictvím fantazie. Dnešní děti mají ale velice zaměstnané rodiče, a snad proto je často samotné čtení vytlačeno sledováním pohádek v televizi, nebo na počítači.

Čtenářská pregramotnost je základním klíčem k úspěšnému zvládnutí čtenářské gramotnosti. Proto je v současném předškolním a školním vzdělávání kladen velký důraz na zvládnutí technik, které cíleně povedou k získání předčtenářských dovedností již v raném dětství. Dnešní děti již v raném věku přicházejí do styku s digitálními technologiemi, je proto velice výhodné využít těchto již dříve nabytých dovedností k edukačním činnostem, které budou naplňovat cíle rozvoje čtenářské pregramotnosti.

Pracuji jako asistent pedagoga na základní škole, dříve jsem působila v tzv. přípravné třídě, jsem matka chlapce v pubertě, témata digitálních technologií a čtenářské gramotnosti jsou mi tedy blízka jak v rovině osobní, tak v rovině profesní. V praxi jsem se setkala s různými přístupy k tomuto tématu, a proto jsem si jako cíl stanovila zjistit, jak a s jakou efektivitou lze propojit čtenářskou pregramotnost s digitálními technologiemi, které jsou dětem již v předškolním vzdělávání mnohdy bližší než sebelepší kniha.

Práce bude rozdělena na dvě části. V teoretické části se zaměřím na vymezení pojmů čtenářská gramotnost a pregramotnost, protože ze své pedagogické praxe vím, že definice těchto pojmů často nejsou jednotné. Dále se zaměřím na to, proč je vlastně dnes čtenářská pregramotnost považována za klíč k dalšímu učení, jak ji u dětí rozvíjet za pomoci digitálních technologií a k jakým účelům slouží. V praktické části bude proveden kvalitativní výzkum – pozorování a rozhovor. Sledováno bude využití digitálních technologií k rozvoji čtenářské pregramotnosti v konkrétní mateřské škole na území města Havířov. Pozorování bude doplněno rozhovorem s učitelkou v dané mateřské škole.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 GRAMOTNOST

Práce je zaměřena na využívání digitálních technologií při rozvoji čtenářské pregramotnosti. Vzdělávání v této oblasti je klíčové pro další vzdělávací cíle. Gramotnost hraje velkou roli v edukačním procesu, je jakýmsi odrazovým můstkem dalšího vzdělávání. Předškolní období je tedy nesmírně důležité pro rozvoj předčtenářských dovedností tak, aby ve školním věku dítě neselhávalo právě v oblasti gramotnosti. Je třeba si ale uvědomit, že pokud tato cesta má vést správným směrem, je třeba vymezit i další pojmy, které úzce s danou problematikou souvisí. Nemůžeme hovořit o čtenářské pregramotnosti, pokud nevymezíme pojmy jako gramotnost obecně, čtenářská gramotnost, ale samozřejmě i funkční gramotnost. Všechny tyto pojmy jsou spolu úzce propojeny a pouze pokud je na ně nahlíženo komplexně, podaří se dosáhnout cíle, tedy vychovat a vzdělat osobu funkčně gramotnou. A právě taková osoba může být v současné společnosti považována za plnohodnotnou.

Velkým vynálezem byl svého času Guttenbergův tiskařský lis, který pomohl distribuovat knihy mezi širší populaci, než tomu bylo v éře ručně psaných knih. Po půl století vstoupily do života lidí jiné technologie, rozhlas, kino, televize a gramofon, a tisk byl potlačen, ale stále zůstával na piedestalu kultury. Tyto technologie mohly knihu vytlačit, ale nedokázaly ji nahradit (Carr, 2017, s. 109). Ve 21. století se ale objevily technologie, které již tištěnou knihu nahradit dokáží.

Elektronická revoluce se blíží ke svému vrcholu s tím, jak se počítač – stolní počítač, laptop, tablet – stává naším nepřetržitým společníkem a internet vybraným médiem pro ukládání, zpracování a sdílení všech druhů informací včetně textu. Nový svět samozřejmě zůstane gramotným světem zabaleným do známých znaků abecedy. (Carr, 2011, s. 110)

Znalost trivia, tedy schopnost číst, psát a počítat, byla dříve považována za základní atributy gramotnosti. Gramotnost byla v historii výsadou bohatých. Postupně se ale rozšiřovala do všech společenských vrstev. Podle Průchy (2000) bylo na našem území (tedy v Čechách a na Moravě) v roce 1921 97% gramotných osob. Jednalo se o osoby, které ovládaly elementární počty, četly a psaly, a proto byly považovány za gramotné. Tato myšlenka byla již ale dávno překonána. Dnes existuje řada výkladů tohoto pojmu. „Výklad pojmu gramotnost není zcela jednoznačný. Neexistuje žádná definice, která by byla univerzální a využívala se všude. Její vymezení je komplikovanou záležitostí z mnoha příčin. Jedná se o proměny společensko-ekonomické, politické i kulturní podmínky státu.“ (Košek Bartošová, 2014, s. 5). Je tedy zřejmé, že význam pojmu gramotnost souvisí úzce s kulturní, politickou

a ekonomickou úroveň společnosti a stále se vyvíjí. Významnou roli hraje také geografická poloha či náboženství. Obecně tedy platí, že úroveň gramotnosti je odrazem vyspělosti společnosti. Nestací tedy jen číst, psát a počítat. Je nutné interpretovat text, analyzovat jeho obsah, odpovídat na otázky, klást otázky, zaujmout k textu postoj, zhodnotit jeho obsahovou stránku a samozřejmě nalézt efektivní využití takto získaných informací v běžném životě.

Gramotnost se neváže jen na schopnost číst a psát, resp. zručnost čtení a psaní. Pod tímto pojmem se myslí komplex neoddelitelných, souběžně a ve vzájemné synergii se rozvíjejících jazykových kompetencí (čtení, psaní, mluvení a poslouchání), které jsou bezprostředně spjaté s myšlením, poznáváním, chápáním a porozuměním. (Košek & Bartošová, 2014, s. 6)

Současná digitální společnost prochází překotnými změnami, dosud etablované koncepty gramotnosti se tedy mění právě s ohledem na tyto možnosti. Dříve byly prostředkem předškolního vzdělávání především tištěné materiály, knihy, leporela, pracovní sešity, dnešní předškoláci mají ale výrazně jiné možnosti, které jim přináší právě digitalizace společnosti. Děti od narození jsou obklopeny technologiemi, některé z nich dokáží ovládat a využívat již od raného dětství. Marsh (2016) uvádí, že narůstá množství důkazů o tom, že děti žijí od narození v prostředí prostoupeném digitálními technologiemi. Studie ukazují, že již předškoláci využívají chytrých telefonů, tabletů. Tyto technické prostředky ale nejsou pouze nástrojem k hraní her či sledování oblíbených pohádek. Rozprostírají před dítětem mnohem větší obzory. Umožňují setkání s písmeny, obrázky, podporují tedy prohlížení, potažmo budoucí čtení.

Digitální doba tedy razantně mění koncepty v přístupu i výsledkům vzdělávání. Dříve stačila znalost trivia, práce s tištěnými materiály, dnes ale digitální technologie ve vzdělávání umožňují využívat nové postupy, pracovat jinými metodami, ale především naplňovat vyšší kompetence. Gramotná osoba musí tedy umět nejen číst, psát, počítat, porozumět, ale také vyslovit názor a získané vědomosti a dovednosti aplikovat v běžném životě a využívat k tomu digitálních zdrojů.

## 1.1 Funkční gramotnost

Ve spojení s pojmem gramotnost se často objevují i různé přívlastky, např. školní gramotnost, počítačová gramotnost, kulturní gramotnost, funkční gramotnost aj. Velmi důležitý se jeví funkční pohled na gramotnost. Pedagogický slovník charakterizuje funkční gramotnost jako „vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit vyžadovaných současnou

civilizací. Je to např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, zformulovat písemnou žádost apod.“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2001, s. 67). Česká školní inspekce se opírá o následující definici funkční gramotnosti:

Funkční gramotnost je v tomto případě pojímána dvěma způsoby:

1. Znalosti, dovednosti a postoje, které jsou potřebné k plnému zapojení a účasti člověka v hospodářském, společenském a kulturním životě společnosti, ve které žije. Označení určitého způsobu chování, jmenovitě schopnost rozumět tištěným informacím a využívat je v každodenních činnostech, v osobním životě, v zaměstnání a v komunitě k tomu, aby jednotlivec dosáhl svých cílů, rozvinul svoje znalosti a potenciál.
2. V užším pojetí: schopnosti, znalosti a dovednosti potřebné k úspěšnému vykonávání pracovní činnosti (funkce). (Česká školní inspekce, 2016)

Rabušicová (2002, s. 19) shrnula různé definice a zaznamenala několik odlišností od klasického vymezení gramotnosti (prosté schopnosti číst a psát). Uvádí, že:

- funkční gramotnost je přizpůsobena kulturnímu kontextu,
- existuje rozdíl mezi individuální a funkční gramotností – individuální gramotnost nemusí být dostatečná pro fungování jedince ve společnosti,
- funkční gramotnost předpokládá náročnější dovednosti, než jen zvládnutí techniky čtení a psaní,
- funkční gramotnost bývá chápána jako schopnost komunikovat,
- funkční gramotnost je kontinuální jev,
- funkční gramotnost může být měřena přímo (nemusí se odhadovat na základně jiných ukazatelů),
- funkční gramotnost není totožná se školní gramotností,
- funkční gramotností se rozumí gramotnost dospělých - obvykle populace starší 15 let,
- funkční gramotnost je obvykle dávana do souvislosti s vyspělými zeměmi.

Funkční gramotnost je výsledkem celoživotního vzdělávání a úzce souvisí s úrovní vyspělosti společnosti. Platí tedy přímá úměra: čím vyšší vzdělání, tím vyšší funkční gramotnost. Funkční gramotnost můžeme tedy považovat za pomyslný vrchol edukační pyramidy. Současná společnost vyžaduje, aby lidé byli funkčně gramotní, tedy dokázali aplikovat nejen čtenářské dovednosti v osobním i pracovním životě. K tomu směřujeme



výchovně vzdělávací proces již v raném dětství. Funkční gramotnost úzce souvisí nejen s gramotností čtenářskou, ale především s gramotností digitální. Lidé čím dál častěji vyhledávají informace na internetu než v tištěných publikacích, místo jízdnicích řádů používají mobilní aplikace, korespondence probíhá formou e-mailu, formuláře se vyplňují elektronicky. V současném světě je důležité, aby člověk získal dovednosti a kompetence, které z něj udělají osobu funkčně gramotnou. Tento proces je celoživotní a jeho základy jsou položeny v raném dětství, tedy z našeho pohledu v předškolním vzdělávání. Pokud správně nastavíme edukační proces již v rámci předškolního vzdělávání, máme velkou šanci, že z dítěte vyrostе člověk skutečně funkčně gramotný.

## 1.2 Čtenářská gramotnost

Funkční gramotnost staví na čtenářské gramotnosti. Čtenářská gramotnost je základním kamenem žákova vzdělávání. Po nástupu do základní školy si žák osvojuje základy čtenářských technik, na kterých buduje základy čtenářské gramotnosti, ty pak využívá ve všech vzdělávacích oblastech. „Čtenářská gramotnost je základem funkční gramotnosti, ovlivňuje školní kariéru i uplatnění jedince ve společnosti. Bez čtenářské gramotnosti by se nemohly formovat gramotnosti jiné, např. přírodovědná, počítačová“ (Kucharská & Seidlová Málková, 2012, s. 3). Na konci povinné školní docházky, tedy zhruba v patnácti letech žáka, by měl být proces budování čtenářské gramotnosti naplněn. Tím se liší od gramotnosti funkční, která se formuje v průběhu celého lidského života.

Čtenářská gramotnost je obecně vnímána jako komplex schopností a dovedností využívat psanou řeč pro komunikaci, zábavu, vzdělání atd. Její podstatou není pouze schopnost psanou řeč technicky správně přečíst, ale také jí porozumět, dále s ní pracovat, kriticky zhodnotit a využít potřebné informace (tzv. funkční využitelnost čtení a psaní) a zároveň rozvíjet pozitivní a aktivní vztah k psané řeči. Právě tyto čtenářské strategie podporující aktivní a autonomní práci s texty usnadňují porozumění textu a jsou základem čtenářské gramotnosti. (Kropáčková, Wildová & Kucharská, 2014, s. 492)

Ve fázi počátečního čtení, tedy v prvním a druhém ročníku se zaměřujeme především na zvládnutí techniky čtení. Čtením textů ale nácvik čtenářské gramotnosti nekončí. Následně nacvičujeme čtení s pochopením. Jakmile žák zvládne i tuto dovednost, následuje fáze další: kriticky posoudit text, vyvodit závěry a využít je k dalšímu učení.

V Pedagogickém slovníku je čtenářská gramotnost vysvětlována jako „komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdnicí řád, návod k zacházení

s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Průcha, Mareš & Walterová, 2001, s. 42). V metodické příručce Čtenářská gramotnost ve výuce je čtenářská gramotnost vymezena takto:

Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech. Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná:

- Vztah ke čtení - Předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.
- Doslovné porozumění - Čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekodovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.
- Vysuzování a hodnocení - Čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat (kriticky hodnotit) texty z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.
- Metakognice - Součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.
- Sdílení - Čtenářsky gramotný člověk je připraven sdílet své prožitky, porozumění a pochopení s dalšími čtenáři. Svě pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.
- Aplikace - Čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě. (Altmanová, J. et al., 2011, s. 8)

Čtenářskou gramotností tedy rozumíme nejen schopnost číst, ale také rozumět čtenému textu, hodnotit obsah čteného, zaujmout k němu stanovisko, sdílet své postřehy a dojmy z četby a v neposlední řadě aplikovat informace získané četbou v běžném životě, a to jak v rovině školní (pracovní), tak v rovině osobní.

### 1.3 Čtenářská pregramotnost

Rozvoj čtenářské gramotnosti nezačíná až s nástupem dítěte do základního vzdělávání. Velice důležité pro rozvoj této gramotnosti je předškolní vzdělávání. U dětí v mateřských školách budujeme především vztah ke knize, a to nejen prostřednictvím tištěné knihy, ale také za pomoci digitálních médií, trénujeme dovednosti, které předcházejí čtení a psaní. „Úkolem předškolního vzdělávání v tradičním modelu je zajistit, aby se u dítěte rozvíjely

potřebné předpoklady a dispozice tak, aby bylo na osvojení si psané řeči vývojově zralé a připravené.“ (Zápotočná & Petrová, 2010, s. 6). Vytváření předčtenářských představ v sobě skrývá mnoho dalších úkolů. Klíčovým se jeví budování si pozitivního vztahu ke knihám, potažmo k psanému textu. Dnes již nelpíme pouze na tištěných materiálech, ale můžeme hojně využívat digitálních technologií i v předškolním období. Jak práce s tištěnými materiály, tak práce s digitálními technologiemi umožňují rozvoj slovní zásoby, trénink zrakového a sluchového vnímání, orientaci v prostoru a rozvoj grafomotoriky. Již v předškolním období vzdělávání se dítě pokouší o čtení a psaní prostřednictvím nápodoby.

V předškolním období nehovoříme o čtenářské gramotnosti jako takové, protože děti ještě neumí plynule číst, i když mnohé již znají jednotlivá písmena, dokážou napsat své jméno tiskacím písmem. V mateřské škole hovoříme pouze o předčtenářské gramotnosti, protože u dítěte rozvíjíme schopnosti, dovednosti a vědomosti, trénujeme paměť, koncentraci pozornosti a soustředěnost, které při samotném čtení bude potřebovat. (Tomášková, 2015, s. 17)

Obecně lze tedy říci, že tvorba a rozvoj předčtenářských představ a dovedností jsou stavebními kameny k rozvoji gramotností obecně. Děti se v mateřských školách učí pochopit zákonitosti světa, který je obklopuje, tak, aby při přechodu do základního školství snáze pochopily principy učení. Rozvoj čtenářské gramotnosti, potažmo pregramotnosti, je startovací metou k rozvoji dalších gramotností. Tomášková uvádí, že vztah ke knihám se utváří již v útlém dětském věku, obecně lze říci, že již od narození. V předškolním věku se rozvíjí u dětí všechny potřebné kompetence, které bude využívat nejen ve věku školní docházky, ale hlavně v dospělém životě. Jedná se především o utváření veškerých pracovních návyků, buduje se vztah ke čtení a ke vzdělávání v obecné rovině, dále vztah k ostatním lidem, smysl pro povinnost dokončit započatou práci. Právě prostor mateřské školy hraje v tomto stejnou roli, jako prostředí rodiny pro rozvoj čtenářské pregramotnosti (Tomášková, 2015).

Smyslem čtenářské pregramotnosti není naučit dítě číst a psát, ale jedná se především o rozvoj pozitivního vztahu dítěte k psané řeči, ale také o rozvoj schopností a dovedností, které dítěti umožní v budoucnu optimálně se rozvíjet ve čtení a psaní.

Wildová (2012) uvádí, že je nutné u dětí předškolního věku rozvíjet:

- receptivní jazykové dovednosti, jako je aktivní naslouchání, porozumění slyšenému textu,

- produktivní jazykové dovednosti, jako je správná výslovnost, celkový mluvený projev,
- poznávací a psychické procesy, které úzce souvisí se čtením – zrakové a sluchové vnímání, hrubá i jemná motorika, pozornost, paměť apod.,
- pozitivní vztah ke čtení, mluvené i psané řeči.

Klíčový se jeví rozvoj smyslového vnímání, především zrakového a sluchového. Kvalitní zrakové a sluchové vnímání je předpokladem k zdárnému zvládnutí čtení. U dětí v předškolním vzdělávání trénujeme především schopnost rozlišit figuru a pozadí, sluchové a zrakové diferenciaci, zrakové i sluchové analýzy a syntézy a zrakové i sluchové paměti. Právě rozvoj těchto schopností můžeme podpořit využitím digitálních technologií v edukačním procesu u dětí v předškolním vzdělávání.

## 2 DIGITÁLNÍ TECHNOLOGIE PŘI ROZVOJI ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI

Digitální technologie jsou fenoménem dnešní doby a sehrávají významnou roli v současné společnosti. Často jsou představy veřejnosti o používání digitálních technologií zúženy pouze na počítač či notebook, laická veřejnost si ale neuvědomuje, že těchto technologií nabízí trh nepřehledné množství. V rámci této práce se zaměříme na digitální technologie, které je možno účelně využívat ve výchovně vzdělávacím procesu k rozvoji předčtenářských dovedností.

Digitální technologie v kontextu vzdělávání charakterizujeme jako široký soubor prostředků, nástrojů, prostředí a postupů přicházejících z oblasti počítačů a komunikace, které využíváme na podporu učení a učení se, komunikace a kolaborace, vyjadřování se, tvorby apod., tedy na komplexní podporu všech vývojových domén dětí, žáků a studujících každého věku. Je to synonymum pro informační a komunikační technologie – ICT. (Kalaš, 2011, s. 130)

Kalaš (2011) dále klasifikuje digitální technologie ze dvou různých úhlů pohledu, a to z pohledu standardního – rozlišuje hardware a software a z pohledu účelu, který technologie plní. Z hlediska účelu rozděluje digitální technologie na nástroje ke zkoumání a objevování, konstruování, zaznamenávání, komunikaci, hraní rolí a na podporu speciálních výchovně-vzdělávacích potřeb. Digitální technologie v současném školství mají tedy různé funkce. Pro samotný rozvoj čtenářství ve všech výše uvedených stupních je ale klíčový právě účel, tedy využívání těchto technologií k objevování, zkoumání a komunikaci. Nestačí tedy, abychom dětem informace předkládali, popřípadě aby si samy vyhledávaly informace k požadovanému tématu, ale musíme dítě aktivizovat a nechat mu dostatečný prostor k samostatnému konstruování a objevování i s ohledem na oblast rozvoje čtenářské pregramotnosti.

V souvislosti s digitálními technologiemi je nutné vymezit další pojem, a to digitální gramotnost. Jen digitálně gramotný člověk umí tyto technologie nejen ovládat, ale i smysluplně využívat. „Digitálně gramotní lidé tak mají být schopni jakýchkoliv aktivit s digitálními technologiemi, které musí řešit v rámci různých životních aktivit, ať už máme na mysli práci, učení, volný čas, nebo i další aspekty každodenního života.“ (Neumajer, Rohlíková & Zounek, 2015, s. 18). Současná moderní společnost vyžaduje občany digitálně gramotné. Digitální gramotnost je tedy atributem funkční gramotnosti, která, jak již bylo výše uvedeno, je výsledkem celoživotního vzdělávání. Stejně tak, jako budujeme vztah ke

čtení již v raném dětství, tak i s digitálními médii je třeba děti seznamovat od útlého věku. Vést děti ke skutečnosti, že média nejsou pouze hračkou, ale prostředkem jejich vzdělávání, komunikace nebo zdrojem informací. Marsh (2016) hovoří o třech kontextech, které hrají významnou roli v procesu využívání digitálních technologií dětmi. Konkrétně se jedná o kontext kulturní (rodinné prostředí, etnické prostředí, vrstevnické prostředí), funkční (tvořit a chápat psaný text) a kritický (zapojení kritického myšlení jak při čtení, tak při tvorbě textu). Je ale nutné si uvědomit, že: „Děti by měly být připravovány na nutnost využívání technologií v jejich každodenním životě tím, že budou využívat počítačů, programovatelných hraček i elektroniky tak, aby byly později schopny využívat prostředky k podpoře učení a komunikaci.“ (Božik 2018, s. 21). Pokud chceme u dětí rozvíjet čtenářskou pregramotnost pomocí digitálních technologií, důležitým aspektem je digitálně gramotný pedagog. Právě jednou z překážek používání digitálních technologií v mateřských školách může být nedostatečná znalost práce s digitálními technologiemi ze strany učitelů. Do českého školství proudí velké množství prostředků z Evropských strukturálních fondů, které slouží k inovaci digitálních technologií ve všech typech škol, mnohdy ale narážíme na neznalost a neochotu k práci s těmito prostředky.

Děti se s digitálními technologiemi setkávají již před nástupem do mateřské školy. Technologie vidí v rodinném prostředí, rodiče s nimi denně manipulují a přirozeně se tak stávají předmětem jejich zájmu. Je důležité, aby se děti již v raném věku naučily využívat techniky a elektroniky tak, aby je ve školním věku uměly využívat jako prostředek podpory komunikace a učení. Digitální technologie by neměly plnit funkci pasivního sledování pořadů či k hrám. Na téma malé děti a digitální technologie byla vytvořena explorativní studie. Studie poskytuje pohled na využívání digitálních technologií v rodinném prostředí z pohledu dětí a jejich rodičů. Jedním ze závěrů je, že dotazované děti vedou aktivní a různorodé životy, ve kterých technologie hrají podstatnou, ne však nejdůležitější roli. Používání technologií je vybalancováno mnoha dalšími aktivitami, včetně hraní si s klasickými hračkami, či pobytu venku. Úskalím se však jeví, že si děti neuvědomují rizika spojená s používáním digitálních technologií, zejména pak nebezpečí spojené s používáním internetu. Dále se ukazuje, že rodiče často nevědí, jak dítě technologii používá, popřípadě nevědí, jak omezit přístup dítěte k závadnému obsahu. Nejvhodnější technologií pro malé děti se jeví tablet, popřípadě chytrý telefon, a to hlavně díky svému intuitivnímu dotykovému rozhraní, které děti dokáží snadno používat pro své potřeby (Chaudron, 2015). Dalším rizikem digitálních technologií při užívání dětmi je jejich možné nevratné poškození.

Prioritní využití technologií k edukaci je namístě, ale v případě samotného čtení, a to jak znaků, tak obrázků, je jistě výhodnější a bezpečnější využití knihy tištěné. I přes tato rizika bychom měli dětem poskytovat přístup k digitálním technologiím, neboť technologie hýbou současným světem a nemohou být v edukačním procesu opomíjeny.

Knihu si můžete vzít na pláž a nemusíte se bát, že zrnka písku poškodí její mechanismus. Můžete si ji vzít do postele, aniž byste se nervovali, že vám spadne na zem, když usnete. Můžete na ni vylít kávu. Sednout si na ni. Můžete ji položit na stůl, otevřít na rozečtené stránce, a když ji za pár dní vezmete do rukou, najdete ji ležet přesně tak, jak jste ji nechali. Nikdy se nemusíte trápit dobíjením baterie. (Carr, 2017, s. 139)

Je třeba si uvědomit, že přestože jsou děti digitálními technologiemi obklopeny od útlého dětství, prakticky od narození, reálný kontakt jako první zažívají s knihou v různých formátech – textilní knihy, omyvatelné plastové knihy, leporela a jiné. S tištěnými obrázky a písmeny se tedy dítě setkává již mnohem dříve, než se mu dostanou do rukou jakékoli digitální technologie. Vztah ke knize si proto dítě tvoří dřív, než může získat vztah k technologiím. Je ale velice obtížné nastavit dítěti vztah k technologiím tak, aby byl prospěšný k jeho dalšímu rozvoji, v našem případě k rozvoji čtenářské pregramotnosti.

Tématem využití digitálních technologií při rozvoji čtenářské pregramotnosti se zabývá pouze minimum odborníků. V odborné literatuře česky psané se s tématem téměř nesetkáme, lépe je na tom literatura cizojazyčná, především anglická, ale hodně se tomuto tématu věnují slovenští autoři. Kalaš (2011, s. 33) v kapitole Digitální technologie a vývoj gramotnosti uvádí, že „Gramotnost je oblast učení se, jejíž rozvoj mohou digitální technologie skutečně podpořit. Kromě toho rozvoj digitálních technologií změnil povahu tradiční gramotnosti založené na tisku a vedl k uznání dalších gramotností.“ Je tedy nutné zmínit, že současný pohled na gramotnost jako celek již ztrácí svou neměnnou hodnotu, především díky rychlému rozvoji on-line a síťových digitálních technologií, a je tedy nutné přehodnotit představy o tom, jak k rozvoji čtenářské pregramotnosti přistupovat. Kalaš (2011, s. 34) dále uvádí, že potenciál digitálních technologií můžeme využít k rozvoji gramotnosti u většiny aktivit, které vedou k rozvoji dané gramotnosti. Digitální technologie tedy pomáhají dětem:

- pozorovat,
- upevňovat,
- pamatovat si,

- popisovat a sdílet dojmy v rámci vrstevnické skupiny i mimo ni,
- nacházet odpovědi na otázky.

Pozitivní dopad využívání digitálních technologií při rozvoji čtenářské pregramotnosti lze vidět i na reálných příkladech, které uvedla Chaudron (2015) ve své studii. Jedním z příkladů je pětiletý chlapec, který se sám naučil číst instrukce k mobilní hře, aby mu to nemuseli neustále předčítat rodiče. Další pětiletá holčička pracovala s rodiči ve Wordu a naučila se rozpoznávat jednotlivá písmena. Ukazuje se také, že jakmile se dítě naučí číst, slouží digitální technologie jako nástroj k procvičování této nově nabyté dovednosti, neboť jsou pro děti mnohem atraktivnější než tištěné materiály. Lze tedy říci, že digitální technologie mají ve výchovně vzdělávacím procesu své místo, neboť prokazatelně napomáhají dětem při rozvoji a formování gramotností, včetně gramotnosti čtenářské.

Existuje celá řada digitálních technologií, které je možno využít ve výuce při rozvoji čtenářské pregramotnosti. Nedílnou součástí moderního edukačního procesu jsou například televize, DVD přehrávač, CD přehrávač, dataprojektor, interaktivní tabule, počítač, notebook. Kopecký & Szotkowski (2018, s. 2) uvádějí, že k novinkám, které si teprve hledají místo ve výchovně vzdělávacím procesu patří například interaktivní dotykový panel, tablet, interaktivní a programovatelná technika, virtuální a rozšířená realita. V současné době existuje velké množství digitálních technologií využitelných pro edukaci. Přestože k jejich nákupu z velké části mohou školy a školky využít financí z ESF, některé jsou pro svou finanční náročnost nedostupné. Tato didaktická technika a její efektivní využití nejen v mateřských školách by mohla v budoucnu ještě posunout pohled na edukaci v oblasti čtenářské pregramotnosti do nových dimenzí.

## **2.1 Implementace digitálních technologií při rozvoji čtenářské pregramotnosti**

*„Jestliže připravujeme děti pro život ve 21. století, je dobře, když mají i odpovídající pomůcky.“*

*PhDr. Václav Mertin, dětský psycholog*

Digitální technologie hrají významnou roli v edukačním procesu čtenářské pregramotnosti. Nestačí ale pouze umožnit dítěti přístup ke stále modernějším technologickým zařízením a



pomůckám, ale je nutné ho naučit využívat je ke vzdělávání nejen v rovině obecné, ale především v rovině čtenářství, protože čtenářská rovina je základním stavebním kamenem dalšího vzdělávání. V souvislosti s nástupem digitálních technologií do škol všech stupňů, je však nutné zamýšlet se nad pozitivy i negativy jejich využívání ve vzdělávacím procesu.

Mangen (2010) ve své studii rozebírá vliv digitálních technologií na rozvoj dítěte předškolního věku. Zamýšlí se nad dlouhodobými dopady vlivu digitálních technologií na dítě, pokud nahradíme senzomotorickou interakci s reálným prostředím něčím virtuálním – nehmotným, a uvažuje o možných důsledcích této nehmotnosti pro rozvoj učení a gramotnosti. Zatímco technologie umí poskytnout dítěti mnoho zajímavých informací, u kterých udrží pozornost, mají děti tendenci se více naučit a pamatovat si při práci s reálnými předměty. Toto je podle Mangen způsobeno tím, že většina technologií aktuálně poskytuje informace pouze audio-vizuálně, hmatové a motorické vjemy jsou však odsunuty do ústraní. Spíše se tak autorka textu přiklání k učení s využitím všech smyslů a interakcí s reálnými objekty, nicméně neztrácuje ani využití digitálních technologií, pokud jejich využití správně uchopíme. Podobný názor sdílí taktéž Kršňák (2018).

Změny, kterými prochází digitalizovaná společnost, jsou příliš rychlé a jen velmi pozvolna (možná vůbec) s sebou přinášejí změny samotného člověka. Lidské tělo, emoce, které procházejí nervovou soustavou, vědomí, bolest, radost, strach, smutek, zvědavost či lidská představitost jsou výsledkem dlouhého evolučního procesu a i v následujících desítkách let budou bezesporu hrát svou roli. Poznávání přirozených vlastností a schopností člověka má tedy své místo i v digitalizovaném prostředí. Proto zejména v mateřských školkách a na prvním stupni ZŠ nemusí mít technologie žádný výrazný vliv na vyučování. Rozhýbávání prstů, například při zacházení s nožem, je pro rozvoj mozku, pozornosti i logického myšlení, zásadnější než výukové aplikace. V raném dětství jde mnohem více o poznávání sama sebe než o poznávání společnosti. Nejdůležitějším kouskem světa je pro každého ostatně jeho vlastní tělo. (Kršňák, 2018, s. 37)

Výsledky studie Chaudron (2015), která byla popsána výše, ukazují, že jsou tyto názory sdíleny i laickou veřejností. Většina dotazovaných rodičů si uvědomuje, že technologie rozvíjí kognitivní schopnosti dítěte jako je představitost a logické myšlení a čtenářské dovednosti, ale stále si myslí, že by si děti měly hrát rukama, aby si procvičovaly motorické schopnosti a vnímání reálného světa. Výše uvedené studie mají totožný postoj, preferují u dětí předškolního věku interakci dítěte s reálným prostředím před jednostranným využíváním digitálních technologií. Technologie vnímají pouze jako okrajový podpůrný prostředek edukačního procesu. V raném dětství by se dítě mělo cíleně zaměřovat na uchopení reality smysly, tak jak to odpovídá ontogenezi dítěte předškolního věku.

Někteří autoři ale naopak využívání technologií v předškolním vzdělávání preferují. Božik (2018) na rozdíl od Kršňáka (2018) a Mangen (2010) pojmenovává výhody technologií a jejich pozitivní vliv na edukační proces ve všech oblastech, tedy i v oblasti čtenářské pregramotnosti. Božik (2018) hovoří o motivační a efektivizační úrovni využívání digitálních technologií v předškolním vzdělávání. V oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti jsou tyto úrovně také nesmírně důležité. Stejně jako Kalaš (2011) spatřuje v digitálních technologiích prostředky nejen k získávání dat, ale také k modelování, experimentům či studiu jevů a souvislostí. V současném předškolním vzdělávání platí tyto myšlenky jak v rovině obecné edukace, tak v oblasti sledované, tedy oblasti čtenářské pregramotnosti. Díky digitálním technologiím je dítě motivováno ke čtení, práci s textem, k rozvíjení dovedností potřebných k čtenářství a výsledky edukačního procesu mohou díky nim dosahovat vyššího efektu, než u metod klasických.

Technologie nenahradí, ale výborně doplňují, stávající metody. Má-li být předávaná informace co nejjednodušší, nejvizuálnější a nejsrozumitelnější dětskému chápání, je multimediální zařízení nejlépe ovládané dotykem tou nejlepší cestou, jak ji předat. Učitelé mohou využít ICT při prezentaci učiva pro větší názornost, představivost. Dále mohou používat vytvořené elektronické výukové materiály, pracovat s interaktivní tabulí, která při správném použití může být velmi aktivizujícím prvkem při výuce. ICT umožňují využívání interaktivních výukových programů, online pracovních materiálů, testů, autotestů, vyhledávání informací apod. (Božik, 2018, s. 23)

I tyto myšlenky jsou pro edukační proces nesmírně podnětné. Digitální technologie jsou dětem blízké, motivují je k učení, jsou demonstrativní a usnadňují učiteli práci. Ucelený vhled do problematiky využívání digitálních technologií v předškolním vzdělávání přinesl Kalaš, který na základě pověření Institutu UNESCO pro informační technologie ve vzdělávání vypracoval studii *Spoznávame potenciál digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní*. V odborné literatuře, která zkoumá používání digitálních technologií v předškolním vzdělávání, se uvádí: „Když se tyto technologie používají přiměřeným způsobem, mohou se stát produktivním prostředkem na podporu poznávacího procesu vývinu dítěte.“ (Kalaš, 2011. s. 12). Dále uvádí, že programovatelné hračky a jiné digitální technologie přispívají taktéž k rozvoji tvořivosti, pomáhají řešit problémy způsoby, kterými to doposud nebylo možné, mají mimořádně motivující úlohu a mohou být tedy přínosem i v oblasti rozvoje předčtenářských dovedností. Někteří odborníci však vyjadřují obavy o bezpečnost dětí při využívání digitálních technologií v předškolním vzdělávání a varují před různými riziky. Jsou to například škodlivý vliv na zdraví dítěte při dlouhém používání počítače, negativní dopad na sociální vývoj, používání digitálních technologií na

úkor jiných důležitých učebních a herních aktivit, obavy z nevhodného obsahu (Kalaš, 2011, s. 26). Zde sehrává důležitou roli učitel.

Výzkumy ukazují, že pedagog musí vědět, jaké učební interakce se mohou v kontextu digitálních technologií vyskytnout a jakými didaktickými postupy je může podpořit. Z toho vyplývá, že základním a nutným požadavkem, jak produktivně a bezpečně integrovat digitální technologie do mateřských škol, je profesní rozvoj pedagogů předškolního vzdělávání. (Kalaš, 2011, s. 27)

Rizika plynoucí z užívání digitálních technologií jako edukačního prostředku jsou tedy zřejmá. Za předpokladu, že učitel dodrží základní implementační pravidla, jsou tato rizika vzniklá při užívání didaktické digitální techniky v mateřské škole minimální. Důležité je si ale uvědomit, že velkou roli hraje i rodinné prostředí. Pokud rodiče důsledně nedodržují výše uvedená pravidla, mohou být tato rizika naplňována. Takovými riziky shledáváme u dětí nejen předškolního věku špatné držení těla, obezitu, jednostranné přetěžování organismu, narušení sociální interakce nebo narušení soustředění.

Kalaš (2011) zkoumal, jak se v mateřských školách využívají různé digitální technologie, a došel ke dvěma závěrům:

- „efektivní a zřejmě jediný způsob, jak minimalizovat případná rizika související s oblastí našeho zájmu v předškolním vzdělávání, je integrace vícero digitálních technologií do běžných výchovně-vzdělávacích aktivit,
- z pestré palety různých kategorií digitálních technologií se v mateřských školách v praxi využívají jen některé – další zajímavé kategorie či typy nástrojů jsou zatím prakticky neznámé a nevyužívané. K nejpoužívanějším patří počítač a edukační programy, často zprostředkované přes interaktivní tabuli.“ (Kalaš, 2011, s. 12)

Stejná situace je i v našich mateřských školách, neboť se k účelům edukace využívá pouze malé množství digitálních technologií. Mezi některými pedagogy také stále přetrvávají postoje o neefektivnosti práce s digitálními technologiemi a o nekompetentnosti předškolních dětí k jejich ovládnutí. Převládá názor, že se technologie snadno zničí, nebo že se jedná pouze o „drahé hračky“. Při rozvoji pregramotnosti preferují knihy, časopisy, prostě tištěné materiály se kterými mohou děti manipulovat, listovat jimi. Školky jsou těmito materiály plně vybaveny, proto mohou být využívány k individuální práci dítěte. Z již uvedených studií vyplývá, že účelné využívání digitálních technologií v procesu edukace vede k zefektivnění výuky a dosažení lepších výsledků tím, že jsou žáci více motivováni k práci v oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti, ale samozřejmě i v oblastech jiných. Je

tedy třeba nastavit cestu k efektivnímu a účelnému využívání technologií v edukačním procesu, tak aby byly ku prospěchu jak dětem, tak učitelům. Jako podpora učitelům celého světa slouží Institut UNESCO pro informační technologie ve vzdělávání, který vznikl již v roce 1997.

### **2.1.1 Zásady při implementaci digitálních technologií do výchovně vzdělávací činnosti v MŠ**

Při využívání digitálních technologií v oblasti čtenářské pregramotnosti, ale samozřejmě také ve všech dalších oblastech edukace, je nutné předem si nastavit pravidla a řídit se jimi. Lynch & Vargová (2016, s. 4–5) uvádí tyto zásady:

- počítačový koutek musíme vnímat jako rovnocenný s ostatními centry aktivit ve třídě,
- počítač nemá být odměnou,
- poskytnout dětem dostatek času k prozkoumání, jak s technologiemi pracovat,
- nepřečeňovat práci s digitálními technologiemi,
- přímý kontakt s realitou nenahrazovat zprostředkovanou zkušeností prostřednictvím monitoru,
- pečlivě prozkoumat edukační software, než ho poskytneme dětem,
- digitální technologie využívat především k objevování nových poznatků dětmi,
- zabezpečit internet před nevhodným obsahem.

Každé předškolní zařízení si zásady a pravidla užívání digitálních technologií nastavuje samo. Obecně lze ale říci, že tyto prostředky mají účelně, cíleně a smysluplně podpořit výchovně vzdělávací činnost MŠ tak, aby byly naplňovány cíle dané ŠVP PV a rozvíjeny kompetence, a to nejen v oblasti rozvoje čtenářství. Digitální technologie by neměly být cílem výchovně vzdělávacího procesu, ale pouze ukazatelem správného směru. Důležité je si ale uvědomit, že klíčovou roli hraje rodinné prostředí. Často se stává, že pravidla, která má dítě nastavena z rodiny, nekorespondují s pravidly daného předškolního zařízení. Záleží tedy na erudici učitele, jeho osobnostních a profesních dovednostech, jak tuto situaci vyřešit jak na úrovni učitel – dítě, tak na úrovni učitel – rodič. Dodržování nastavených pravidel jak ze strany dětí, tak ze strany pedagoga vede k efektivizaci edukace nejen ve sledované oblasti, tedy oblasti čtenářské pregramotnosti, ale obecně v celém edukačním procesu.

## 2.2 Hardwarové vybavení MŠ

### 2.2.1 Televize, DVD přehrávače, CD přehrávače

Neodmyslitelnou součástí edukačního procesu v MŠ jsou tradiční audiovizuální prostředky – televize, a přehrávače DVD a CD. Televizní přijímač nevyužívají mateřské školy k pasivnímu sledování pořadů, tak jak je dítě zvyklé z domácího prostředí, s výjimkou edukačních pořadů určených dětem předškolního věku, například Kouzelná školka, Kostičky. Často bývá televize užívána ve spojení s DVD přehrávačem či internetem. K rozvoji čtenářské pregramotnosti může sloužit například seriál Od Andulky po žízalu. Seriál učí děti poznávat písmena zábavnou formou a zároveň rozvíjí jejich slovní zásobu. Seriál existuje i ve stejnojmenné knižní podobě. Knihu připravila Marie Kšajtová a obrázky ji doplnil Radek Pilař. Podobným programem je seriál Ábécédé s Michalem, ve kterém se kromě písmen seznámí děti s jednoduchými piktogramy, principem skládání slabik a jednoduchých slov. Velké množství materiálů vhodných pro děti nalezneme na webu Děčko česká televize, <https://decko.ceskatelevize.cz/>, například videa, hry, soutěže, písničky.

CD přehrávač slouží prioritně k tréninku sluchové paměti, což je důležitá oblast rozvoje čtenářské pregramotnosti. V procesu edukace slouží k poslechu pohádek, říkanek, příběhů, písniček a jako podpora pohybových aktivit. Součástí CD přehrávačů je zabudovaný mikrofon, který umožňuje nahrávání hlasu dětí. Práce s nahrávkou slouží dítěti nejen jako zpětná vazba, ale především podporuje rozvoj sluchového vnímání.

### 2.2.2 Stolní počítač, notebook

Počítač a notebook v MŠ primárně obsluhuje učitelka, připravuje dětem vhodné programy. Děti mohou následně počítač využívat jako jedno z center aktivit ve třídě. Moravcová (2005) uvádí, že pod hranicí 4 let musí s dítětem pracovat dospělý, protože takto malé dítě není schopno samostatně obsluhovat klávesnici ani manipulovat s myší. Dále doporučuje v mateřské škole umožnit kontakt s počítačem dětem starším 4 let, kdy jsou již schopny pracovat s některými výukovými programy a chápat souvislosti. Počítač a notebook musíme ale v edukačním procesu mateřských škol vnímat pouze jako nástroj k aplikaci výukového software. Sám o sobě nemůže žádným způsobem pomáhat v procesu rozvoje čtenářské pregramotnosti. Právě výukový software je nositelem edukačních principů, ale o tom více v následující kapitole.

### 2.2.3 Tablet

Jak již bylo výše uvedeno, pro malé děti je vhodnější práce dotykem, než obtížná manipulace klávesnicí a myší. Proto se velice často můžeme setkat v mateřských školách s tablety. Důkazem tohoto tvrzení je již dříve zmíněný výzkum (Chaudron, 2015). Taktéž Božik (2018, s. 20) uvádí: „Má-li být předávaná informace co nejjednodušší, nejvizuálnější a nejsrozumitelnější dětskému chápání, je multimediální zařízení ovládané dotykem tou nejlepší cestou, jak ji předat.“ Tablet poskytuje dětem zrakovou a sluchovou podporu v procesu rozvoje předčtenářských dovedností. Na děti myslí také výrobci tabletů, kteří uvedli na trh dětské počítačové tablety. Tyto tablety jsou určeny pro nejmenší děti a pro domácí využití. Mají atraktivní barevný design a uzpůsobené uživatelské rozhraní. Některé výrobky jsou vybaveny i ochranou proti poničení v podobě gumových rohů. V dětských tabletech mohou být předinstalovány hry, výukové programy, filmy či elektronické knihy (Neumajer, Rohlíková & Zounek, 2015, s. 45). Tablet je tedy v začátcích učení předčtenářským dovednostem nevhodnější digitální technologií. Je dostupný cenou, výhodný svou mobilitou a především intuitivním ovládním, které umožňuje práci s ním i tříletým dítětem. Ideální je, když je školka vybavena tablety v takovém množství, aby s ním mohlo pracovat každé dítě individuálně. Tablet je ideálním pomocníkem při seznamování dítěte s psaným slovem, které doprovází obraz statický či pohyblivý a doprovázet jej může také zvuk. Dochází pak ke komplexnímu rozvoji čtenářství – informace jsou zachyceny více smysly než při klasické výuce. Stejně jako počítač může být prostředkem k aplikaci dalších výukových software.

### 2.2.4 Interaktivní tabule, interaktivní dotykový panel

K nejpoužívanějším digitálním technologiím v mateřských školách patří především počítač s výukovými programy, často zprostředkovanými přes interaktivní tabuli (Kalaš, 2011, s. 12). Hovoříme-li o interaktivní tabuli, hovoříme pak o tabuli ovládané dotykem a řízené počítačem, notebookem, nebo tabletem. Nutností je také projektor, který promítá obraz na tabuli. Tu můžeme ovládat prstem nebo speciálním perem, jedná se tedy o druh dotykového displeje, tedy o prostředí dětem blízké. Nejnovějším typem tabule jsou interaktivní dotykové panely, které jsou na rozdíl od interaktivní tabule přenosné. Další výhodou je, že je přímo v nich obsažen výkonný minipočítač, jedná se tedy o jakýsi velký tablet. V procesu rozvoje pregramotnosti slouží především k promítání pohádek a obrázků, které doprovází čtený text, realizaci výukových programů a rozvoji grafomotoriky. Stejně jako výše uvedené

technologie rozvíjí sluchové i zrakové vnímání, což jsou klíčové atributy sledované oblasti předčtenářských dovedností. Nevýhodou práce s interaktivní tabulí je skutečnost, že může aktivně pracovat pouze jedno dítě a ostatní pasivně přihlíží, na rozdíl od práce s tabletem.

### 2.2.5 Magic box

Magic box je interaktivní podlahový projektor, jehož výhodou je, na rozdíl od interaktivní tabule, že umožňuje kooperativní činnost dětí. Jedná se o mobilní skříňku, která v sobě ukrývá interaktivní projektor a malý počítač s wi-fi a ozvučením. Dítě ovládá magic box pomocí interaktivní tužky, která reaguje s podložkou. Promítá se na zem, což je pro děti nejpřirozenější herní prostředí. Magic box komunikuje s dětmi i hlasem – pochválí, ocení, pomůže. Magic box patří mezi interaktivní technologie, které ve spojení s výukovým programem podporujícím oblast čtenářství u dětí v mateřských školách rozvíjí logický úsudek, paměť, postřeh, kooperaci, koncentraci a v neposlední míře také rozhodnost, všechny tyto schopnosti a dovednosti pak dítě aplikuje při rozvoji čtenářských dovedností.

### 2.2.6 Programovatelné robotické hračky

Kalaš (2011, s. 12) podporuje využívání programovatelných hraček v MŠ, protože umožňují rozvíjet schopnosti řešit problémy, spolupráci a vývoj vyšších kognitivních funkcí. Jednou z robotických hraček, které nabízí trh a která je vhodná k rozvoji předčtenářských dovedností v předškolním, je včelka Bee-bot.

Hračka je předmět, který podporuje základní dětskou potřebu – hru. Robotická hračka Bee-bot představuje velmi jednoduchého robota, kterého je nutné naprogramovat. Program se tvoří stisknutím základních tlačítek na hřbetě hračky, následně se ukládá do paměti robota a dalším příkazem se spustí. Robot pak vykoná sled zadaných příkazů. (Maněnová & Pekárková, 2019)

Bee-bot se pohybuje po plastové průhledné podložce s dvaceti čtvercovými poli. Pod tuto podložku můžeme vložit originální tematické podložky dodávané výrobcem – abeceda, části lidského těla, dopravní prostředky, nebo podložky vlastní výroby. Nakladatelství Goodboog nabízí pro mateřské školy také dva díly CD Bee-bot podložky. Na každém CD nalezneme 20 podložek k různým tématům, které je nutno vytisknout na velké tiskárně. Druhý díl CD Bee-bot podložky je zaměřen na rozvoj komunikativních kompetencí. Většina podložek na tomto CD se vztahuje k pohádkám. Děti se seznamují s pohádkou pomocí obrázků na podložce Bee-bot, programují včelku po obrázcích podložky podle posloupnosti děje

pohádky, mohou vyprávět děj podle obrázků. Pokud využijeme podložku s abecedou, seznamují se prostřednictvím této technologie s jednotlivými písmeny abecedy.

Primárně je tato didaktická pomůcka určena k rozvoji logického myšlení, prostorové orientace a předmatematických představ, sekundárně ale slouží k rozvoji všech pregramotností, tedy i čtenářské, záleží na typu zvolené podložky. Dítě si procvičuje řeč a jazyk ve vztahu k informatickému myšlení.

### **2.2.7 Interaktivní knihy**

K rozvoji pregramotnosti v mateřských školách i v domácím prostředí mohou sloužit interaktivní mluvicí knihy z edice Kouzelné čtení. Elektronická tužka, která slouží jako čtečka kódu, předčítá text, který je v knize vytištěn, i ten, který je skryt pod obrázky, proto mohou knihy využívat i předškolní děti, které ještě neumí číst. Samy si tak mohou „přečíst“ pohádku nebo se hravou formou naučit poznávat barvy, čísla, písmena či nejrůznější tvary. Získané znalosti a dovednosti si pak mohou trénovat v zábavných edukativních hrách. V mateřské škole můžeme interaktivní knihy využít jako jedno z center aktivit či pracovních koutků.

### **2.2.8 Virtuální realita**

Systemy virtuální reality patří mezi novinky, které si teprve hledají místo ve vzdělávacím procesu. Umožňují prostřednictvím speciálních brýlí (tzv. headsetů), které jsou propojeny s počítačem, vstoupit do interaktivního trojrozměrného prostředí. VR je dále doplněna o senzory, které sledují pozici a polohu hlavy, a o senzory rukou, které umožňují interaktivně 3D svět ovládat (Kopecký & Szotkowski, 2018, s. 7).

V mateřských školách by se dala využít aplikace Tilt Brush, což je vlastně malování v prostoru s virtuální realitou. Výrobce uvádí, že je tato aplikace vhodná pro děti od 12 let, protože aplikace má složitější ovládání – výběr barev z palety, výběr štětců různých velikostí, výběr různých tvarů. Dle mého názoru je možno tuto aplikaci využít i u předškolních dětí na rozvíjení prostorové orientace, nebo jako grafomotorická cvičení na uvolnění ruky. Předpokladem je, že učitelka přednastaví barvu i velikost štětce. Dítě maluje v prostoru pohybem ruky a stiskem tlačítka.



## 2.3 Softwarové vybavení

Pro většinu uvedených zařízení existuje velké množství software, ze kterého může učitel vybírat. Předškolní zařízení mohou zakoupit hotové komerční vzdělávací programy, dále mohou čerpat z volně dostupných materiálů, které jsou na webu k dispozici on-line, a v neposlední řadě z portálu Dumy, případně si pedagogové mohou vytvořit programy vlastní.

Ve školských zařízeních se využívá pro edukaci dětí zejména výukových software. „Výukový software je jakékoliv vybavení počítače, které je určeno k výukovým účelům a dokáže plnit alespoň některou z didaktických funkcí.“ (Dostál, 2009, s. 23). Dostál (2009, s. 25) hovoří o čtyřech didaktických funkcích, které by měl výukový software splňovat:

1. Motivační funkce – nejčastěji tuto funkci naplňuje forma hry, jejímž účelem, je především navodit u dítěte zájem k dalšímu učení.
2. Expoziční funkce – například výklad, popis, instruktáž. Dítě je pouze pasivním příjemcem poskytovaných informací.
3. Fixační funkce – procvičování. Dítě se aktivně účastní edukačního procesu, fixuje získané vědomosti. Za podpůrný prostředek můžeme považovat interaktivitu výukového programu.
4. Verifikační funkce - testování.

Pokud hovoříme o didaktickém software, musí tento software splňovat alespoň jednu z výše uvedených funkcí. Samozřejmě, že mnohé výukové programy splňují více funkcí souběžně. Programů s jednou funkcí je minimum, v praxi se setkáváme především s programy multifunkčními. Je třeba si ale uvědomit, že sebelepší výukový program, nemůže plně kompenzovat osobnost pedagoga v edukačním procesu. Tyto software jsou tedy velmi užitečnou, ale pouze sekundární učební pomůckou vhodnou k edukaci dětí předškolního věku.

### 2.3.1 Komerční aplikace

Na trhu je několik vydavatelství, které produkují vzdělávací software. Předškolnímu vzdělávání se věnuje především vydavatelství Pachner a Terasoft. K rozvoji čtenářské gramotnosti slouží především ediční řady Chytré dítě a TS Dětský koutek. Vydavatelství

nabízí také ediční řadu, která je určena dětem s handicapem PETIT. I tyto řady lze využít v běžné mateřské škole právě k rozvoji předčtenářských dovedností.

Další možností je webový portál pro realizaci Rámcového vzdělávacího programu pro PV. Zde můžeme nalézt publikace a pomůcky do výuky, ale také 16 interaktivních programů z ediční řady Barevné kamínky, které se snaží pomocí interaktivních programů obohatit vzdělávání dítěte v oblasti ICT a dalších vzdělávacích oblastech, včetně sledované oblasti čtenářské pregramotnosti hravými činnostmi, při kterých je provází animovaná postavička. Programy jsou rozděleny do integrovaných bloků dle ŠVP – jaro, léto, podzim, zima. Programy slouží k rozvoji slovní zásoby – Hrajeme si a učíme se: zvířata na statku, les; poznávání písmen – Hrajeme si se slovy a písmenky: Písmáčkovy úkoly.

Další ediční řadou, kterou lze v předškolních zařízeních využít, je řada INTERACTIVE SCHOOL, která nabízí například DVD Alfíček, které obsahuje více než 3000 úloh, cvičení a her a je určen především dětem v mateřských školách. K rozvoji čtenářské pregramotnosti využijeme cvičení Slovní zásoba – český jazyk. Děti si mohou vybrat z různých tematických oblastí, například.: doprava, povolání, příroda, jídlo, tělo a další. Program Alf je určen především pro vlastní tvorbu materiálů pomocí různých šablon, například popis obrázku, tvoření dvojic, pexeso. Oba programy slouží také jako podpora rozvoje zrakového a sluchového vnímání.

### **Edice Barevné kamínky**

Jak již bylo výše uvedeno, tato edice výukového software úzce souvisí s RVP PV, je tedy vhodná k využití v mateřských školách během celého školního roku. K rozvoji čtenářské pregramotnosti lze využít všechny programy z této ediční řady. Obsahují činnosti předcházející čtení a psaní, jako je rozvoj sluchového a zrakového vnímání, vyjadřovacích schopností či nácvik správné výslovnosti. Tyto činnosti naplňují fixační funkci. Výukové programy jsou tematicky zaměřeny, podobně jako je mají mateřské školy zapracovány ve svých školních vzdělávacích programech. Jak již bylo výše uvedeno, průvodcem dítěte při práci s programem je animovaná postavička, která vyjadřuje pozitivní emoce při zdárném splnění zadaného úkolu. Animovaná postavička plní prioritně motivační funkci. Motivační funkci mají také říkanky a písničky, které jsou nedílnou součástí těchto výukových programů. Přestože programy postrádají testovací část, plní také funkci verifikační, a to bezprostředně po dokončení zadaného úkolu, činnosti.

### **Edice Chytré dítě**

K rozvoji čtenářské pregramotnosti mohou sloužit výukové programy Naslouchej a hrej si, Pro nejmenší a využít můžeme také program Hry pro rozvoj myšlení a řeči. Všechny programy jsou určeny dětem předškolního věku, tedy od tří do sedmi let, podporují psychický vývoj dítěte a usnadňují dítěti přechod z mateřské školy do základního vzdělávání. Hry pro rozvoj myšlení a řeči jsou prioritně určeny k rozvoji zrakového vnímání dětí, sekundárně rozvíjí také řeč, motoriku, paměť a myšlení, jelikož zrakové vnímání není možno rozvíjet izolovaně. Naslouchej a hrej si je zaměřen na rozvoj sluchového vnímání, sluchové paměti a diferenciaci zvuku. Program Pro nejmenší je zaměřen na rozvoj slovní zásoby v tematických celcích – roční období, oblečení aj. Program obsahuje také didaktickou hru Myška chce sýr, která učí dítě manipulovat s myší a zkoordinovat ruku s kurzorem na monitoru. Programy plní motivační funkci, protože jsou zpracovány tak, aby byly dětmi vnímány jako hra, a dále, jak bylo výše uvedeno, funkci fixační a průběžně verifikační.

### **Edice TS Dětský koutek**

Ediční řada firmy Terasoft nabízí pět CD-ROM určené dětem od tří let věku. Jednotlivé software se liší obsahem, a ne stupňující obtížností. K rozvoji čtenářské pregramotnosti jsou určeny všechny programy této ediční řady. Na rozdíl od výše uvedených edičních řad Terasoft obsahuje všechny edukační funkce. Motivační funkci mají především edukační hry. Expoziční funkci v oblasti čtenářské pregramotnosti plní například pohádky, které jsou namluveny a dítěti se zobrazí ve formě knihy, nebo obrázků. Součástí třetího CD-ROM je Knížka plná písmenek, ve které je ke každému písmenu přiřazeno několik doprovodných obrázků a básnička. Na pátém CD-ROM zastupuje tuto funkci část Zvířátka se představují. Každé zvíře je vyobrazeno na fotografii a k obrázku je přiřazena audiostopa s jeho popisem. Na expoziční funkci bezprostředně navazují aktivity, které naplňují cíle fixační edukační funkce – procvičování. Jak již bylo výše uvedeno společnost Terasoft ve svých výukových programech naplňuje i funkci verifikační, formou testování metodou zábavného zkoušení.

### **Edice PETIT**

Jedná se o ediční řadu určenou prioritně dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, je však dobře využitelná i v podmínkách běžné mateřské školy. Kromě edukačních forem obsahuje také formy diagnostické a reedukační. K rozvoji čtenářské pregramotnosti lze využít několik programů z této edice. Program Brepta je zaměřen na rozvoj komunikativních

dovedností, ABC do školy cílí na technické dovednosti potřebné k rozvoji gramotností, Média a obrázek podporuje zrakové vnímání. Tato ediční řada neobsahuje expoziční a verifikační funkci. Naplňuje ale funkce motivační a fixační. Přestože součástí programu není samostatné testování, slouží programy jako diagnostické, tedy jako testovací nástroj v rukách pedagoga.

### **Edice Interactive school**

Interaktivní úlohy pro mateřské školy Alfíček slouží k rozvoji slovní zásoby a vědomostí v různých tematických oblastech. Pro účely rozvoje čtenářské pregramotnosti poslouží oddíl Slovní zásoba – český jazyk. Jelikož se jedná o cvičení a hry, splňuje tento software pouze motivační a fixační funkce. Nevýhodou tohoto programu je nedostatečná interaktivita. Dítě pouze přiřazuje obrázek k audiostopě.

Motivační a fixační funkce software pro předškolní děti jsou velmi důležité. Děti je třeba k práci motivovat a pro uchopení problematiky čtenářské pregramotnosti je nutné všechny oblasti neustále procvičovat. Právě proto se tyto funkce objevují ve všech popsaných edukačních software. Samozřejmě ale nelze opomíjet i funkce další, ale ty mohou být nahrazeny jinými, i nedigitálními, prostředky.

### **2.3.2 On-line výukové materiály**

On-line materiály jsou volně dostupné prostřednictvím internetu. Výhodou těchto materiálů je jejich snadná dostupnost a samozřejmě také skutečnost, že je můžeme využívat zdarma. Těchto materiálů ale pro předškoláky není mnoho a velkou nevýhodou také spatřuji v nemožnosti jejich úpravy. Materiály můžeme získávat například z webových stránek Dětský-web.cz, Škola hrou a Učení v pohodě.

### **2.3.3 Digitální učební materiály**

Velké množství výukových programů nalezneme na portálu DUMy, digitální materiály pro výuku. Pro předškolní vzdělávání je jich na webu 1139. Většinu je možno využít i při rozvoji pregramotnosti, především DUMy z oddílu Vnímání.

#### **2.3.4 Vlastní výukové programy**

Učitelé MŠ si často vytváří vlastní výukové programy, které nepublikují a využívají je pouze pro potřeby své a svých kolegů. Nejčastěji jsou programy tvořeny v programu SMART NOTEBOOK, který podporuje většina interaktivních tabulí, počítačů a tabletů.

### 3 UKOTVENÍ V KURIKULU

V předcházejících kapitolách jsme vymezili základní pojmy vztahující se k tématu práce. V této kapitole se zaměříme na jejich legislativní uchopení a samozřejmě také ukotvení. Základním pedagogickým dokumentem, jenž obsahuje požadavky na výchovně vzdělávací proces v mateřských školách, je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Poslední úprava tohoto dokumentu byla provedena v roce 2017 a účinnosti nabyla 01.01.2018. V RVP PV jsou ukotveny cíle, kterých má být v předškolním vzdělávání dosaženo, a kompetence, které mají být v předškolním vzdělávání u dětí rozvinuty. RVP PV vymezuje pět základních vzdělávacích oblastí: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. Tento dokument slouží jednotlivým mateřským školám jako podklad k vytvoření školních vzdělávacích programů.

#### 3.1 Čtenářská pregramotnost v RVP PV

Termín čtenářská pregramotnost se v RVP PV neobjevuje, ale přesto jeho obsahem jsou všechny klíčové kompetence obsažené v tomto dokumentu, které mají být v průběhu předškolního vzdělávání rozvíjeny, a ty úzce souvisí se čtenářskou pregramotností. Klíčovými se ale jeví především komunikativní kompetence (RVP PV, 2018):

- dítě ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog,
- dítě se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.),
- dítě se domlouvá gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci,
- dítě komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou,
- dítě ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní,
- dítě průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím,
- dítě dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.),
- dítě ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku. (RVP PV, 2018, s. 12)

Dále jsou v RVP PV definovány vzdělávací oblasti, v nichž jsou obsaženy dílčí vzdělávací cíle, tedy to, co učitel u dítěte podporuje, vzdělávací nabídka, tedy to, co učitel dítěti nabízí, očekávané výstupy, tedy to, co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže, a rizika, která ohrožují úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga. Součástí vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika je podoblast Jazyk a řeč, která úzce souvisí právě s rozvojem předčtenářských dovedností, přestože čtenářská pregramotnost prolíná všemi ostatními oblastmi.

### **3.2 Digitální technologie v RVP PV**

Stejně jako pojem čtenářská pregramotnost se v RVP PV neobjevuje pojem digitální technologie. Skromný výčet technologií se objevuje pouze ve výše uvedené komunikativní kompetenci - dítě dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.). Dále se v oblasti rizik objevuje v RVP PV riziko časově a obsahově nepřiměřené využívání audiovizuální, popř. počítačové techniky, nabídka nevhodných programů (nevhodná volba či časté a dlouhodobé sledování pořadů televize, videa apod.). Je tedy zřejmé, že digitální technologie a jejich využití v předškolním vzdělávání jsou pouze podpůrnými prostředky k naplňování cílů RVP PV.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST



## 4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍLE A OTÁZKY

V bakalářské práci se zabírám tématem Používání digitálních technologií při podpoře gramotnosti dětí. Práci jsem cílila na děti předškolního věku a jako klíčovou gramotnost jsem si stanovila čtenářskou pregramotnost. Selektováním odborných informací v teoretické části jsem zjistila, že toto téma je v českých odborných podmínkách zkoumáno velice okrajově, zdrojem informací k tomuto tématu mohou být studie a publikace cizojazyčné, v mém případě především slovenské a anglické. Téma mne zaujalo, protože výzkumy dokazují, že pokud žák selhává ve čtenářské gramotnosti, odráží se tyto nedostatky ve všech ostatních oblastech vzdělávání. Pracuji jako asistent pedagoga na základní škole a zaznamenala jsem, že skutečně tento problém trápí velkou část českých školáků. Pro mou budoucí praxi učitelky v mateřské škole je tedy velmi přínosné zjistit, jakými metodami a formami práce za podpory digitálních technologií s dětmi pracovat tak, aby byla v rámci jejich individuálních možností rozvinuta čtenářská pregramotnost na takové úrovni, aby při přechodu do základního vzdělávání neselhávaly právě v této oblasti. Pro zkoumání jsem si zvolila výzkum kvalitativní – pozorování a interview. Prostřednictvím výzkumu jsem zjišťovala vztah učitelů k technologiím a jejich využívání k rozvoji čtenářské pregramotnosti ve výuce v mateřské škole.

### 4.1 Cíl výzkumu

Cílem mé práce bude zaznamenat, jakým způsobem mohou digitální technologie ovlivnit rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním vzdělávání.

### 4.2 Dílčí výzkumné cíle

Objasnit, jak vnímá učitelka předškolního zařízení digitální technologie a jak je využívá v osobním i profesním životě.

Identifikovat, jak digitální technologie využívá učitelka při aktivitách rozvíjejících čtenářskou pregramotnost dětí a jakým způsobem je děti používají.

Zjistit, čím jsou digitální technologie z pohledu učitelky MŠ přínosem při rozvoji čtenářské pregramotnosti dětí.

Vysledovat, jak digitální technologie mění úlohu učitelky při rozvíjení čtenářské pregramotnosti.

### 4.3 Hlavní výzkumná otázka

Jak používání digitálních technologií podporuje rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku?

### 4.4 Dílčí výzkumné otázky

Jak vnímá učitelka předškolního zařízení digitální technologie a jak je využívá v osobním i profesním životě?

Jaké digitální technologie využívá učitelka při aktivitách rozvíjejících čtenářskou pregramotnost dětí a jakým způsobem je děti používají?

Čím jsou digitální technologie z pohledu učitelky MŠ přínosem při rozvoji čtenářské pregramotnosti dětí?

Jak digitální technologie mění úlohu učitelky při rozvíjení čtenářské pregramotnosti?

## 5 VÝZKUMNÉ METODY

Jak již bylo výše uvedeno, výzkum jsem realizovala metodami kvalitativními. Jako metodu hlavní jsem použila participační pozorování. Doplnkovou metodou je pak strukturované interview s učitelkou MŠ, ve kterém jsem pozorování prováděla.

### 5.1 Pozorování

Metodu pozorování jsem si vybrala pro svou práci proto, že se jedná o metodu naprosto přirozenou, se kterou běžně pracuji ve své profesní praxi. Přestože v praxi ji využívám spíše jako nástroj diagnostický, v práci mi posloužila jako nástroj zkoumání. Výhodou této metody je skutečnost, že se jedná o metodu tužka – papír, tedy neklade na pozorovatele velké materiální nároky. Aby bylo mé pozorování validní, musela jsem zajistit objektivnost – zcela se oprostít od jakékoli subjektivnosti, pozorování jsem prováděla systematicky – v daném čase a prostoru a vše jsem měla předem připraveno. K pozorování jsem použila kategorizační systém, který vytvořila v rámci svého empirického výzkumu Marsh (2016) a zaměřila jsem se v něm na tři základní aspekty:

- kulturní – v jakých kontextech děti využívají nabízené aplikace a důvody jejich výběru,
- funkční – jak využívají digitální technologie k rozvoji čtenářské pregramotnosti,
- kritický – jak za pomoci digitálních technologií rozvíjet kritické myšlení.

Jednalo se o participační pozorování, tedy zúčastněné. Pokud se mi to zdálo účelné, aktivně jsem se účastnila výuky a zároveň stále sledovala její průběh. Během pozorování jsem prováděla fotodokumentaci.

### 5.2 Interview

Jako doplnkovou metodu jsem využila metodu strukturovaného rozhovoru s učitelkou mateřské školy, ve které jsem prováděla pozorování. V pozorované třídě působí dvě učitelky, ale k rozhovoru jsem využila pouze tu, která implementuje digitální technologie do výuky, a to nejen v oblasti čtenářské pregramotnosti. Otázky k rozhovoru jsem si předem připravila, splňuje tedy atribut systematickosti. Při koncipování struktury interview jsem vycházela z koncepce, kterou vypracovala Kontovourki. Otázky jsem rozdělila do dvou oblastí – Vnímání a využívání digitálních technologií učitelem mimo kontext vzdělávání a Vnímání a využívání digitálních technologií ve vzdělávání při podpoře čtenářské

pregramotnosti (Kontovourki & Tafa, 2019). V první oblasti jsem položila 5 otázek a v druhé oblasti 15 otázek. Interview předcházet sběr všeobecných informací o respondentovi.

## 6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Pro účely mé práce jsem si vybrala třídu v jedné z havířovských mateřských škol, ve které jsem prováděla souvislou pedagogickou praxi. Výhodou bylo, že jsem výzkum prováděla ve známém prostředí a děti i učitelky mne již znaly a tudíž jsem nepůsobila jako rušivý element. Jednalo se tedy o dostupný výběr.

Výzkum jsem realizovala v běžné třídě Berušky. Jedná se o smíšenou heterogenní třídu pro děti od dvou do šesti let a pro děti s odloženou školní docházkou, kterou navštěvuje 28 dětí. Ve třídě působí dvě učitelky a asistent pedagoga. K samostatné práci dětí jsou ve třídě určena centra aktivit, například Pokusy a objevy, Dílna, Knihy a písmena, Interaktivní koutek. Celkem se ve třídě nachází osm center aktivit. Ve třídě jsou umístěny následující digitální technologie: televize, CD a DVD přehrávač, elektronická tabule, notebook.



Obrázek 1 Interaktivní koutek

## 7 REALIZACE VÝZKUMU

Výzkum jsem realizovala ve výše uvedené třídě mateřské školy v měsících prosinec 2019 a leden, únor 2020, pozorování tedy probíhalo 3 měsíce, konkrétně 30 dní, s frekvencí 2krát až 3krát týdně. K realizaci jsem získala souhlas ředitelky mateřské školy. Podmínkou bylo, že můj výzkum nenaruší plánované aktivity mateřské školy.

Při pozorování jsem si psala terénní zápisky, které jsem následně překlopila do záznamového archu kategorií a podkategorií, do kterého jsem zaznamenávala výskyt jednotlivých činností. Každý pozorovaný den jsem zapsala do nového záznamového archu, což mi usnadnilo situaci, neboť jsem získala lepší a přehlednější strukturu vyselektovaných dat. Doplnkovou metodou byla metoda interview. Rozhovor s vybranou učitelkou jsem s jejím souhlasem zaznamenala prostřednictvím záznamového zařízení a následně transkribovala. Získaná data jsem porovnávala s daty, která vyplynula z pozorování.

## 8 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT ZÍSKANÝCH POZOROVÁNÍM

Informace získané pozorováním a zachycené v záznamových arších jsem analyzovala metodou otevřeného kódování a následně hledala souvislosti mezi získanými daty. Prostřednictvím metody otevřeného kódování je analyzovaný text rozčleněn na kategorie a každé kategorii je následně přiřazen kód, se kterým poté výzkumník pracuje (Švaříček & Šedřová, 2014). Získala jsem touto cestou snadno uchopitelný kategorizační systém. Otevřeným kódováním jsem vymezila 3 základní kategorie aspektů používání digitálních technologií – kulturní, funkční a kritický. V průběhu pozorování jsem tyto kategorie ještě rozčlenila do podkategorií.

Tabulka 1 Přehled kategorizace kontextů

Kategorie	Podkategorie
Kulturní kontext	Výběr programů při samostatné práci.
	Důvod výběru.
Funkční kontext	Téma.
	Činnost dle aktivity.
	Oblasti rozvoje ČP.
	Digitální technologie.
	Délka aktivity s DT.
Kritický kontext	Metody kritického myšlení.

Pozornost jsem zaměřila především na ty činnosti, které prostřednictvím digitálních technologií rozvíjí u dětí čtenářskou pregramotnost. Pozorovala jsem jak děti při samostatné práci, tak při pracích řízených učitelkou. Samozřejmě jsem pozorovala také samotnou učitelku, především jsem své pozorování zaměřila na to, jaké technologie k rozvoji čtenářské pregramotnosti využívá, jaké oblasti pregramotnosti díky těmto technologiím rozvíjí a jakým způsobem je v praxi využívá.

## 8.1 Kulturní kontext

Kulturní rozměr digitální gramotnosti popisuje, jak tvůrce/čtenáře ovlivňuje sociokulturní kontext při vytváření/čtení textu. Vytváření, nebo přijímání textového obsahu se vždy odehrávají v přítomnosti specifické kultury. Sociokulturní teorie říkají, že texty nemohou být nikdy plně pochopeny, pokud neznáme podmínky, ve kterých vznikaly (Marsh, 2016). V případě dětí je tedy klíčové rodinné prostředí a jeho sociokulturní úroveň.

### 8.1.1 Výběr programů při samostatné práci

Pozorované děti při ranním příchodu do mateřské školy mají možnost výběru činnosti. Jedná se o činnost pouze částečně řízenou učitelkou, děti si mohou vybrat z různých center aktivit. Pro účely mého výzkumu jsem pozorování prováděla v interaktivním koutku. Děti měly k dispozici notebook a interaktivní tabuli. Samy si mohly zvolit aplikaci, se kterou chtějí pracovat:

1. výukový program, se kterým pracovaly v předcházejících dnech v rámci řízené činnosti,
2. pohádku, nebo písničky na Youtube,
3. pexeso a jiné hry připravené učitelkou v programu SmartNotebook,
4. kreslení na elektronické tabuli.

Děti si mohou samy vybrat aplikaci, ale o spuštění musí požádat učitelku. Děti tedy samostatně pracují pouze s vybraným programem prostřednictvím dotykem ovládané elektronické tabule. Pozorováním jsem zjistila, že děti ovládají techniku práce s daným aplikacemi, nečiní jim žádné obtíže jejich užívání. Dodržují také nastavená pravidla – samy nemanipulují s notebookem, ani nespouští žádné jiné aplikace, než ty „povolené“, každé dítě může vybírat pouze jednu, Nastaveny jsou také sankce – pokud se děti při výběru nepohodnou, učitelka eliminuje centrum aktivit z výběru. Bylo zřejmé, že děti mají tyto



činnosti i pravidla zažitá. Otevřeným kódováním vyšlo najevo, že děti využívají při ranních činnostech interaktivní koutek nejčastěji k sledování pohádek a poslechu písni, nebo ke kreslení. Tyto aktivity podporují rozvoj předčtenářských dovedností, aniž by si to děti uvědomovaly.



Obrázek 2 Kreslení na interaktivní tabuli

Pohádky si děti mohly přepínat prostřednictvím elektronické tabule samy, nevybíraly si je podle názvu, ale podle obrázků. V případě, že chtěly sledovat konkrétní pohádku, zadala její název do aplikace učitelka prostřednictvím notebooku. Chlapci volili nejčastěji animované pohádky, ve kterých figurovala auta a stavební stroje. Děvčata volila spíše animované pohádky o princeznách a zvířátkách. Společně pak děti sledovaly animovaný seriál Králíček Bing. Zajímavé bylo pozorovat, jak chlapci akceptují „princeznovské“ pohádky. Někteří sledovali děj společně s dívkami, jiní s opovržením odcházeli do jiných center aktivit. Pokud byla spuštěna „klučičí“ pohádka, dívky hned po příchodu do třídy vyhledaly jiná centra aktivit. Zajímavé také bylo, že dětem bylo naprosto jedno, jakým jazykem pohádkové postavy mluví, jak již bylo výše uvedeno, výběr prováděly podle obrázků, tedy Máša mluvila někdy česky, někdy rusky a jindy anglicky.

Písničky si stejně jako pohádky mohly děti přepínat na tabuli samy, nebo požádat o spuštění učitelku. Písničky si častěji pouštěly dívky a doprovázely písničku pohybem, zpívaly spolu s interpretem. Vybíraly si nejčastěji z písni, které znají ze školky, nebo pohádek. Velmi mě při pozorování překvapilo, že jeden chlapec opakovaně žádal paní učitelku o spuštění písničky Karla Gotta, což není typické pro věkový průměr sledovaného vzorku.

Někdy děti využívaly herní aplikace ve SmartNotebooku, především pexeso. Z nabídky vybíraly nejčastěji pexeso s obrázky zvířat a pohádkových postav. Pexeso mohla hrát pouze čtveřice dětí. Vzhledem k nastaveným pravidlům to ale nevadilo, jakmile dohrály, mohly je vystřídat jiné děti s jinými aktivitami.

Děvčata také volila práci v kreslicím modulu, který je součástí výukových programů ediční řady Barevné kamínky. Prstem volila barvu a tloušťku čáry a malovala také prstem. Při těchto aktivitách procvičovaly děti grafomotoriku, ale také komunikativní dovednosti, protože měly potřebu sdělit ostatním, co nakreslily. Nevýhodou jsem spatřovala v tom, že této aktivitu se mohla aktivně účastnit pouze jedna dívka, ostatní pouze pasivně přihlížely. Dívky trpělivě čekaly, až na ně vyjde řada. Zajímavé také bylo, že se této aktivitu v době pozorování neúčastnil žádný chlapec.

V době pozorování jsem nezaznamenala žádný pokus o spuštění výukového programu v rámci ranních aktivit.

### 8.1.2 Důvod výběru

V průběhu pozorování jsem zjistila, že bude vhodné se dětí doptávat na důvody jejich výběru. Nejčastěji děti odpovídaly: „*Protože mě to baví. Zajímá mě to. Je to super!*“ Tyto odpovědi nebyly příliš konkrétní, proto jsem cítila potřebu se dětí ještě doptávat, co je tedy na konkrétní činnosti baví. Z odpovědí dětí vybírám nejtypičtější. Chlapec 1 (výběr pohádek s auty a stavebními stroji): „*Bo mě baví auta a bagry a jeřáby a princezna je blbost pro holky. Tatínek má auto, oktávku, a já ji s ním jezdím mýt na myčku a dost mě to baví.*“ Chlapec 2 (výběr písniček Karla Gotta): „*Když jsem u babičky, tak si ho pouštím, vlastně furt... tak si ho pouštím taky... A umím něco i zpívat.*“ Dále jsem se chlapců ptala, proč si raději místo pohádky/písničky nepustí výukový program. „*To děláme pořád... nechci to dělat znovu*“, řekl chlapec 1. Chlapec 2: „*A mě baví radši písničky, je to zábava.*“ Dívka (výběr kreslicího modulu v programu Barevné kamínky): „*Ráda maluju a baví mě, že nemám špinavou ruku. Doma maluju taky, s fixama, a mamka říká, že jsem jako čuně, ale stejně si ho dá na lednici...obrázek...máme už plnou.*“ Je tedy zřejmé, že sociokulturní prostředí, u dětí nejčastěji prostředí rodinné, úzce souvisí s jejich preferencemi.

## 8.2 Funkční kontext

Funkční rozměr zahrnuje schopnost člověka číst a psát. Získat takovou schopnost vyžaduje i například umět vytvářet či pochopit význam textu, což vyžaduje například znalost abecedy,

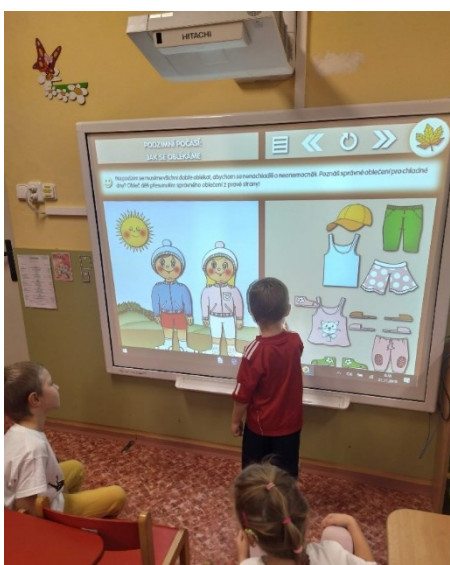
nebo porozumění ustáleným zvykům (Marsh, 2016). Pozorování jsem zaměřila na rozvoj předčtenářských dovedností, neboť právě ty jsou stavebními kameny všech ostatních gramotností a vedou k utváření funkčně gramotného jedince. Sledovala jsem témata, prostřednictvím kterých učitelka naplňovala stanovené cíle, zda děti na řízených činnostech participovaly aktivně, či jen pasivně přihlížely, které oblasti čtenářské pregramotnosti byly danými aktivitami rozvíjeny, jaké digitální technologie byly při těchto aktivitách využívány a v jaké časovém horizontu. Atributy funkčního kontextu jsem pozorovala při řízené dopolední činnosti dětí.

### 8.2.1 Téma

V době pozorování probíhala řízená dopolední činnost v tematických blocích. Nejčastějšími integrovanými bloky byly roční období. Z těchto bloků vycházela témata jednotlivých lekcí:

- Prosinec - Zima, Zdraví, Mikuláš, Vánoce.
- Leden - Zima, Počasí, Zdraví, Zimní sporty, Tři králové.
- Únor - Těšíme se do školy.

Paní učitelka využívala program Barevné kamínky, který je vytvořen v souladu s RVP pro PV, měla tak usnadněnou práci, neboť programy jsou kompletně připraveny k praktickému využití v mateřských školách. Taktéž využívala vlastní výukové materiály, a to jak v tištěné, tak v digitální podobě.



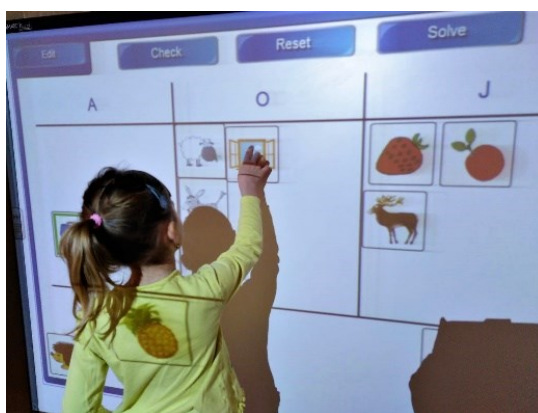
Obrázek 3 Výukový program Barevné kamínky

### 8.2.2 Činnosti dle aktivit

V průběhu pozorování děti vyvíjely různé činnosti, aktivní i pasivní. Nejčastěji se při podpoře rozvoje čtenářské pregramotnosti objevovaly tyto aktivity: práce s textem, práce s obrázky, práce s hůlkovými písmeny, práce s výukovým programem Barevné kamínky, vyplňování pracovních listů a nácvik říkadel, básniček a písniček.

Paní učitelka dětem předčítala pohádky, děti seděly na koberci kolem ní, mohly si lehnout, naslouchaly čtenému. Jindy pohádky promítala na elektronické tabuli, nebo z DVD přehrávače do televize. Čtení doprovázelo promítání obrázků, týkajících se pohádky, na elektronickou tabuli. Jakmile učitelka dočetla, změnila se role dětí: z pasivní do aktivní. Několik dětí (většinou předškoláci) řadily obrázky na elektronické tabuli dle dějové posloupnosti. Zbytek třídy rozdělila učitelka do několika skupin, skupiny dostaly stejné obrázky v tištěné podobě a na koberci je skládaly dle totožného zadání. Sledovanou činnost prováděly děti kooperativně, kooperace probíhala jak na úrovni domovské skupiny, tak mezi jednotlivými skupinami. Poslech audio pohádek byl také součástí odpoledního klidu.

Jindy byla aktivní činnost zaměřena účelově na předškoláky. Předškoláci dostaly kartičky s obrázky, např. pohádkových postav, předmětů, se kterými se již setkali při poslechu pohádky. Jejich úkolem bylo obrázek pojmenovat, vyslovit jeho první a poslední hlásku a následně přiřadit k obrázku počáteční písmeno – velké hůlkové. Dále děti určovaly počet slabik ve slově vytleskáváním a k obrázku kreslily daný počet teček. Všechny aktivity měla učitelka připraveny jak v podobě elektronické, tak v podobě kartiček. Menší děti pracovaly s asistentkou na jiných úkolech. Většinou se jednalo o aktivity výtvarné s podporou grafomotoriky.



Obrázek 4 Přiřazování obrázků k písmenu

Pokud se učitelka věnovala tématům měsíců, využívala materiály ediční řady Barevné kamínky. Mezi nejčastěji využívané činnosti patřilo vytleskávání slov s danou tematikou, doplňování rýmů, tvoření zdobnělin, určování barev, pojmenovávání tvarů a první a poslední hlásky slova. Děti při práci využívaly jak digitálních materiálů prostřednictvím elektronické tabule, tak pracovních listů, které jsou součástí programu Písmáčkovy úkoly. V rámci těchto aktivit hojně využívaly elektronickou tabuli, přiřazovaly přetahováním prstem, spojovaly prstem i čarou, klikaly na „ozvučené“ obrázky a dokreslovaly chybějící části obrázků, sestavovaly z geometrických tvarů jednoduché obrázky a také spojovaly tvarově totožné znaky.



Obrázek 5 Přiřazování objektů přetahováním

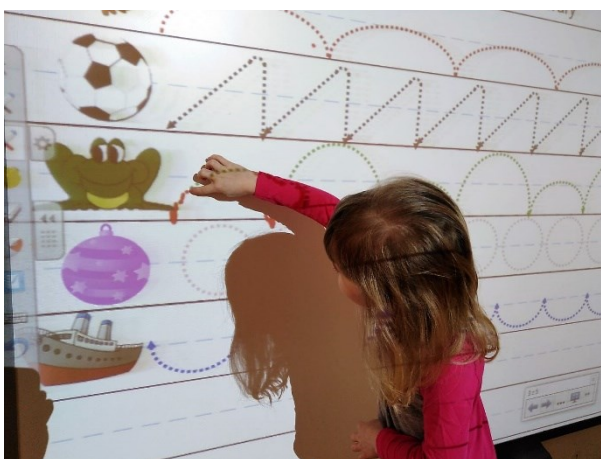
Velice často také učitelka pracovala s písničkami a motivačními říkankami. Těmito aktivitami učitelka navozovala jednotlivá témata. Děti nejprve opakovaly jednoduché verše, v případě obtížnějších slov i jednotlivá slova. Pro snadné uchopení obsahu sloužily dětem opět obrázky na elektronické tabuli. Děti slabikovaly a slabiky vytleskávaly, také vytleskávaly rytmus říkanky a písničky. Písničky zpívaly za doprovodu CD přehrávače, nebo výukového programu.

### 8.2.3 Oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti

Z pozorování vyplynulo, že učitelka cíleně sleduje a rozvíjí u dětí tyto oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti: sluchové a zrakové vnímání, komunikační dovednosti, orientace v čase a prostoru a grafomotoriku. Jak jsem již výše uvedla, k rozvoji všech těchto oblastí využívá paní učitelka jak digitální materiály, tak materiály tištěné.

Sluchové vnímání nejčastěji rozvíjela prostřednictvím CD přehrávače, nebo zvukového výukového programu. Děti se učily pozorně naslouchat, učitelka střídala činnosti (čtení x poslech). Dále rozvíjela sluchovou diferenciaci. U menších dětí se zaměřovala na rozpoznání základních zvuků – zvuky dopravních prostředků, hlasy zvířat, tóny vysoké a nízké, u předškoláků pak na rozlišování slov, která se liší první, později i poslední hláskou (pes x les x ves). V rámci rozvoje sluchové diferenciaci trénovaly děti také rozlišení měkkých a tvrdých slabik. Sluchovou paměť následně rozvíjely memorováním říkadel, básniček a zpěvu písní. Při rozvoji sluchové analýzy a syntézy se zaměřovaly na vytleskávání slabik, vyslovení poslední a první hlásky slova a tvoření rýmů jsem již popsala výše. Veškeré tyto aktivity byly v rámci pozorování podporovány digitálními technologiemi – CD přehrávač a výukový program zprostředkovaný prostřednictvím elektronické tabule.

K rozvoji zrakového vnímání využívala učitelka výukové programy a pracovní listy. Nejčastějšími aktivitami bylo vnímání barev, rozlišení figury a pozadí, rozvoj zrakové diferenciaci a zrakové paměti. Děti přiřazovaly různé obrázky stejné barvy a předškoláci barvu pojmenovávaly, nebo vyhledávaly obrázky dle barvy podle pokynu učitelky. Dále řadily objekty podle velikosti, hledaly rozdíly, hledaly v řadě stejných obrázků obrázků odlišný. Zrakovou paměť trénovaly děti prostřednictvím pexesa, a to jak v elektronické podobě, tak v podobě klasické stolní hry. Ke stejnému účelu využívala učitelka tzv. Kimovu hru. K rozvoji zrakové analýzy a syntézy sloužilo dětem především puzzle klasické, ale i sestavování obrázků z dílků na elektronické tabuli či dokreslování chybějících částí obrázků.



Obrázek 6 Grafomotorická cvičení

Rozvoj komunikačních dovedností probíhal v průběhu celého dne, nejen v době řízené činnosti. V komunitním kruhu si děti denně sdělovaly nejen své zážitky, ale také si povídaly

o tématu, kterému se budou v řízené činnosti daný den věnovat, formou brainstormingu. Jak jsem již výše uvedla, děti sestavily obrázkovou osnovu příběhu a dle osnovy vlastními slovy příběh převyprávěly. Vzájemně se doplňovaly. Často také paní učitelka promítla dějový obrázek na elektronickou tabuli a děti vymýšlely příběh. Děti také někdy dokončovaly příběh, který jim paní učitelka četla, nebo vyprávěla.

Orientaci v čase a prostoru trénovaly děti v rámci rozvoje zrakového vnímání a grafomotoriku v rámci všech výše uvedených činností.

#### **8.2.4 Digitální technologie**

Z pozorování vyplynulo, že nejčastěji využívanou technologií je spojení edukačního programu, elektronické tabule a notebooku. Často je také využíván audio formát prostřednictvím CD přehrávače. Nejméně byla v době mého pozorování využívána televize. Funkci „velké“ televize plně kompenzuje elektronická tabule. Jiné technologie nemohly být využívány, neboť jimi třída nedisponuje.

Učitelka využívala ediční řadu Barevné kamínky, konkrétně programy Prosinec, Leden a Písmáčkovy úkoly. Dále využívala audio nahrávek a velice často internetových zdrojů – písničky a pohádky. Dále využívala vlastní výukové programy, především k tématu Pohádky. Opakovaně pracovala také s volně dostupnými výukovými materiály z portálu DUMy, digitální materiály pro výuku.

#### **8.2.5 Délka aktivit s digitálními technologiemi**

Digitální technologie mají děti volně k dispozici v době od 7:00 do 8:30. Jak jsem již výše uvedla, jedná se o jedno z center aktivit, které si děti mohou vybrat po příchodu do mateřské školy. Učitelka pouze dohlíží na dodržování pravidel. Děti mají zavedený řád.

Dále jsou digitální činnosti využívány při řízené činnosti, tedy v době od 9:00 do 10:00. Samotná aktivita s technologiemi probíhala přibližně 20 minut řízeného bloku. Aktivně ale s technologiemi pracovala vždy jen určitá skupina dětí, skupiny se pravidelně střídaly. Při poslechu, nebo sledování pohádky trvala ukázka vždy do 10 minut. V každém řízeném bloku byla i část, kdy učitelka vysvětlovala dětem, jak s programem pracovat. Tato, pro děti pasivní činnost, trvala vždy zhruba 5 minut. Ve zbytku bloku byly využívány jiné než digitální technologie.



V době pozorování převažovaly dny, kdy učitelka i děti aktivně při řízené činnosti využívaly digitální technologie, pouze v pěti pozorovaných dnech nebyla v řízené činnosti využívána žádná z výše uvedených technologií.

### 8.3 Kritický kontext

Kritický rozměr gramotností ukazuje, jakým způsobem autor/čtenář textu zapojuje při tvorbě/čtení textu kritické myšlení a analytické schopnosti (Marsh, 2016). K rozvoji kritického myšlení slouží metody RWCT. Z pozorování ale vyplynulo, že v realitě MŠ jsou tyto metody využívány pouze v náznacích. Z metod, které jsem měla možnost pozorovat, byla metoda dokončení příběhu vlastními slovy a každodenní brainstorming. Bylo zajímavé pozorovat rozdílnost přístupu k vyprávění/dokončení příběhu. Přestože paní učitelka nevyužívala metody RWCT, pozorované děti intuitivně využívaly postupy kritického myšlení, např.:

- Při kresbě na tabuli dívka opakovaně smazala části nakresleného obrázku, kriticky zhodnotila, že její práce neodpovídá zadání.
- V rámci vrstevnického sdílení si děti předávaly vyselektované informace.
- Chlapec se opakovaně díval na videa z her, po několika dnech přisedl do interaktivního koutku, kde kamarád sledoval pohádku Bob a Bobek. Kriticky zhodnotil: „*To je pěkná pohádka...a já se dívám na takovou blbost.*“
- Při řízené činnosti dívka nedokázala přiřadit správné písmeno k obrázku. Chvilí se pokoušela nalézt správný algoritmus, ale nakonec předala činnost dalšímu ze skupiny: „*Nejde mi to.*“

Lze tedy říci, že za přispění digitálních technologií a správně zvolených metod (s ohledem na věk a zralost dětí) již v době předškolního vzdělávání můžeme rozvíjet také kritický kontext i bez využití všech metod RWCT jako takových.



## 9 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT ZÍSKANÝCH ROZHOVOREM

Dalším zdrojem informací byla doplňková výzkumná metoda rozhovoru s učitelkou MŠ. Ve třídě působily učitelky dvě, k rozhovoru jsem si ale vybrala tu, která s digitálními technologiemi ve výuce pracuje. Dotazovaná učitelka pracuje v předškolním vzdělávání již 37 let, je tedy dostatečně erudovaná, aby její odpovědi měly požadovanou validitu. Informace získané rozhovorem s učitelkou mateřské školy jsem porovnála s informacemi, které vyplynuly z pozorování v mateřské škole. Stejně tak jako výsledky pozorování jsem se také výstupy rozhovoru snažila třídit do stejných kategorií, tedy kulturní kontext, funkční kontext a kontext kritický.

První část rozhovoru byla zaměřena na využívání digitálních technologií v osobním životě. Kulturní kontext můžeme tedy ve vztahu k dospělé osobě vnímat částečně odlišně, než je tomu dětí. Děti přijímají dospělé vzory, mnohdy nemají vybudovaný názor, naopak u paní učitelky bylo zřejmé, že má postoje a názory v dané oblasti jasně stanovené. Z pozorování i následného rozhovoru vyplynulo, že v našem sociokulturním prostředí je typické využití digitálních technologií k získávání informací, pro zábavu a komunikaci s přáteli. Učitelka v rozhovoru uvedla: „*A jako proč to dělám? No, abych věděla, co se kolem mě děje, taky pro zábavu a komunikuji s přáteli... No a někdy hledám inspiraci do práce...*“ Děti ve školce ve stejném kontextu využívaly digitálních technologií především k zábavě. Vyplynulo to z pozorování a následného dotazování. To, že digitální technologie mohou být také zdrojem informací a komunikačním prostředkem, zatím nevnímají. Jak již bylo uvedeno v teoretické části, děti jsou digitálními technologiemi obklopeny již od raného dětství. Není tedy divu, že již při vstupu do mateřské školy dokáží s některými technologiemi manipulovat. Nelze tedy porovnat digitální technologie, které se využívaly v době, kdy byla dotazovaná učitelka v dětském věku, se současností. Sama učitelka uvádí: „*Jako dítě jsme měli jen televizi a rádio... Dnes si nedokážu představit život bez laptopu a mobilu.*“ Dovednost využívat digitální technologie a kladný vztah k nim v osobním životě, podporuje pozitivní měrou jejich využívání v profesní rovině. Učitelka to vnímá stejně: „*No, tak myslím si, že kdybych nedokázala manipulovat s technikou v životě, nedokázala bych je asi používat ani v pracovním.*“ Dnešní děti mají tedy velmi usnadněnou práci, neboť ony mají kladný vztah k technologiím i dovednost jejich obsluhy nastaveny již z rodinného prostředí. U dětí navštěvujících MŠ se jedná především o manipulaci s dotykovými zařízeními, jako jsou

mobilní telefony nebo tablety. Božik (2018) uvádí, pro děti jsou technologie ovládané dotykem nevhodnější technologií.

Druhá část rozhovoru byla zaměřena na využívání digitálních technologií ve vzdělávání při podpoře čtenářské pregramotnosti, proto tedy obsahově koresponduje s funkčním kontextem. Učitelka v rozhovoru uvádí: *„Většinou každý den pouštím písničky dětem k úklidu, k pohybu, při ranních aktivitách pracují děti v centrech aktivit, takže i v interaktivním koutku. Dětem zapínám program, se kterým jsme předcházející dny pracovali. Někdy si malují na interaktivce, nebo hrají hry...pexeso, domino, a tak. Technologie využívám většinou i při hlavní činnosti.“* Informace získané od učitelky jsou tedy v naprostém souladu s pozorováním. Digitální technologie provází děti při většině aktivit, tedy nejen při rozvoji předčtenářských dovedností. V souvislosti s rozvojem čtenářské pregramotnosti učitelka specifikovala četnost využití digitálních technologií: *„A jak často? No vždy, když s programem pracujeme. Vlastně téměř denně.“* Z pozorování vyplynulo, že z 30 pozorovaných jednotek bylo 25 s použitím digitálních technologií. Je tedy zřejmé, že digitální technologie hrají při rozvoji čtenářské pregramotnosti významnou roli. Paní učitelka uvedla, že k výuce využívá: *„Televizi, počítač, smartku, CD a DVD.“* I toto tvrzení je v souladu s pozorováním, přestože využití televize a DVD bylo minimální. Je třeba si uvědomit, že využívání televize a DVD přehrávače je na ústupu, jedná se o technologie zastaralé v souvislosti s edukačním procesem. Role těchto technologií plně kompenzuje notebook/počítač a k němu připojená elektronická tabule.

Sledovala jsem také, jaké oblasti čtenářské pregramotnosti učitelka v edukačním procesu rozvíjí. Sama uvedla: *„Zrakové vnímání a taky sluchové, myslím. A na ty slabiky, no, vytleskávání slabik ve slovech. Jo a taky když vidí obrázek, řekne slovo a rozvíjí slovní zásobu, kterou děti nemají.“* Z pozorování vyplynulo, že kromě sluchového a zrakového vnímání, rozvíjí učitelka pomocí technologií u dětí také komunikační dovednosti, orientaci v čase a prostoru a také grafomotoriku. K tomuto účelu učitelka ediční řadu Barevné kamínky, vlastní materiály a volně dostupné digitální materiály z internetových úložišť. Z rozhovoru s učitelkou jsem zjistila, že i v případě využití licencovaného programu, je nutná příprava ze strany učitelky: *„Když se rozhodnu pro kamínky, musím se na to doma podívat, abych věděla, co budeme dělat.“* Vlastní přípravy, a to jak digitální, tak nedigitální jsou ale mnohem náročnější: *„Když se rozhodnu udělat si vlastní přípravu, strávím nad ní celý večer, no, je to náročné. Ale vlastně když stříhám a lepím kartičky a obrázky, tak to vlastně stojí taky dost času.“*

Dostál (2009) hovoří o didaktických funkcích výukového software. Z analýzy dostupných edukačních software vyplynulo, že všechny bez rozdílu naplňují motivační a fixační funkce. Tyto myšlenky nevědomě potvrdila i učitelka: „*No vedou k samostatnosti, baví je a jsou zajímavé. Jo a tím, že je baví, je motivují. A je super, že děti chtějí a navíc je to i baví. Skoro bych řekla, že ani neví, že se učí.*”

Digitální technologie tedy hrají velkou roli v edukačním procesu při naplňování vzdělávacích cílů v oblasti čtenářské pregramotnosti, ale samozřejmě i v obecně vzdělávací rovině. Je třeba si ale uvědomit rozdílnost chápání využitelnosti technologií v rodinném a školním prostředí. Z odpovědi učitelky to jednoznačně vyplývá: „*Doma tlemí na pohádky a hrají střílečky. Rodiče je nechají, hlavně když mají klid. To ve školce to nemůžou. Ve školce máme pravidla, děti ví, že si nemůžou samy nic pouštět, takže pokud chtějí na smartce pracovat, musí si vystačit s tím, co jim zapnu. A nemyslím si, že by s tím měly nějaký problém.*“ Školka je tedy z mého pohledu bezpečným prostředím, protože kvalifikovaný učitel dokáže rizika minimalizovat. Kalaš (2011) uvádí, že pedagog musí ke kvalitní a bezpečné integraci technologií do mateřských škol splňovat kritéria profesního růstu. Učitelka ale uvádí: „*A to existuje? Máme nabídky na gramotnosti, to jo, a i na techniku, ale dohromady... Asi ne.*“ Z její odpovědi vyvozují, že cítí potřebu propojit vzdělávání v oblasti digitálních technologií s oblastí čtenářské pregramotnosti.

## 10 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Cílem praktické části mé bakalářské práce bylo zaznamenat, jakým způsobem mohou digitální technologie ovlivnit rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním vzdělávání.

Potřebné informace k výzkumu jsem získala metodou participačního pozorování dětí a učitelky při činnostech rozvíjejících čtenářskou pregramotnost v běžné třídě mateřské školy. Pozorování probíhalo 30 dní v období tří měsíců (prosinec, leden, únor). Doplňkovou metodou byla metoda interview s učitelkou.

Na základě cíle jsem stanovila hlavní výzkumnou otázku: **Jak používání digitálních technologií podporuje rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku?** Pro snadnější uchopení sledované problematiky jsem rozčlenila otázku na čtyři dílčí výzkumné otázky.

### 10.1 Jak vnímá učitelka předškolního zařízení digitální technologie a jak je využívá v osobním a profesním životě?

Učitelka, která byla objektem výzkumu, má kladný vztah k technologiím. Z pozorování vyplynulo, že digitální technologie jsou sledované učitelce blízké jak v profesním, tak osobním životě. Učitelka využívala v době pozorování všechny digitální technologie, které měla na pracovišti k dispozici. Přestože je využívala často, nenásilně jimi prokládala všechny aktivity, kterých se děti účastnily. Na výuku prostřednictvím technologií byla vždy připravena, ale samozřejmě jsem měla možnost pozorovat i spontánní, nepřipravené využití technologií v prostředí třídy mateřské školy.

V osobní rovině jsem měla možnost učitelku pozorovat před začátkem pracovní doby, kdy si vyřizovala osobní záležitosti prostřednictvím notebooku a mobilního telefonu. Osobní rovinu jsem doplnila pomocí doplňkové metody rozhovoru s učitelkou, ze kterého vyplynulo, že výsledky mého pozorování jsou totožné s postoji pozorované učitelky. Dnešní trh nabízí velké množství technologií, sledovaný subjekt ale využívá v osobním životě pouze některé z nich, mobilní telefon, notebook, televizi. Z mobilních aplikací využívá především WhatsApp, messenger, mobilní bankovníctví, fit aplikaci. Mobilní telefon využívá jako digitální diář a fotoaparát. Výše uvedené technologie využívá jako informační zdroj, dále ke komunikaci a jako zdroj zábavy. Vztah k technologiím si budovala postupně, protože v době dětství a profesní přípravy mnohé digitální technologie ještě neexistovaly. S vzestupem

techniky obecně se pro ni staly technologie nutností jak v osobním životě, tak v životě profesním, tak jak to koresponduje s naším sociokulturním prostředím. Zde je tedy patrné využívání digitálních technologií ve vazbě na kulturní kontext.

## **10.2 Jaké digitální technologie využívá učitelka při aktivitách rozvíjejících čtenářskou pregramotnost dětí a jakým způsobem je děti používají?**

Třída disponuje televizí, CD a DVD přehrávačem, elektronickou tabulí a notebookem, který je propojen s tabulí. Učitelka v době výzkumu využívala všechny uvedené technologie při řízených i neřízených aktivitách s dětmi i sama to v rozhovoru potvrdila. Nejčastěji využívala při práci CD přehrávač a elektronickou tabuli napojenou na notebook, minimálně televizi a DVD přehrávač. K naplňování vzdělávacích cílů využívala software Barevné kamínky, DUMy a vlastní digitální materiály, což vyplynulo jak z pozorování, tak z rozhovoru s učitelkou. Děti využívaly technologie aktivně i pasivně. V aktivní rovině využívaly výukové programy zprostředkované prostřednictvím elektronické tabule k rozvoji čtenářské pregramotnosti. K nejčastějším činnostem patřilo: přiřazování, přetahování objektů (skládání obrázků, tvoření dvojic, kategorií...), klikání na „zvukové“ objekty, spojování prstem i fixem, kreslení či dokreslování částí obrázků. V rovině pasivní sledovaly děti příběhy, pohádky, poslouchaly písničky, básničky, říkadla a dále je využívaly jako zrakovou oporu čtenému textu. Učitelka také uvedla, že v interaktivním koutku využívají děti digitální technologie ke hře – nejčastěji pexeso a kreslení prstem na elektronickou tabuli. Právě těmito aktivitami rozvíjí děti dovednosti související s pozdějším čtením a psaním a pozorování tak probíhala prioritně v rovině funkčního kontextu.

## **10.3 Čím jsou digitální technologie z pohledu učitelky MŠ přínosem při rozvoji čtenářské pregramotnosti dětí?**

Z pozorování vyplynulo, že digitální technologie plní motivační funkci edukačního procesu. Jsou pro děti zajímavé, motivují je k dalšímu učení. I učitelka v rozhovoru uvedla, že děti technologie baví, jsou pro ně zajímavé a vedou je k samostatnosti. Během pozorování jsem měla možnost sledovat, že digitální technologie umožňují rozvoj sluchového a zrakového vnímání současně, dítě vidí obrázek a současně slyší mluvené slovo. Použitý výukový software nabízel množství témat, aktivit a činností, které podporovaly rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí v MŠ, čímž se učitelka vyhnula stereotypnosti. Aktivity byly

různorodé – naplňovaly všechny funkce (motivační, verifikační, expoziční a fixační). Umožňovaly opakování, návrat k neupevněnému. Výukové CD ROMY obsahoval také pracovní listy a omalovánky k tisku, které učitelka využívala k samostatné práci dětí. Vzhledem k rozměrům elektronické tabule a jejímu umístění se u dětí rozvíjela při práci s ní také grafomotorika.

#### **10.4 Jak digitální technologie mění úlohu učitelky při rozvíjení čtenářské pregramotnosti?**

Z pozorování vyplynulo, výuka s digitálními technologiemi změní roli učitele. Učitelka byla při práci s výukovým software pouze průvodcem dítěte na cestě k naplňování edukačních cílů. Při přípravě se většinou zaměřovala na vyhledávání vhodných výukových materiálů, které budou odpovídat zadaným kritériím. Takže práce autorská se změnila na práci koordinační. Nelze ale říci, že taková práce je snadnější. Z rozhoru vyplynulo, že příprava na práci s digitálními materiály je pro učitelku stejně náročná, jako příprava běžné hodiny. Při realizaci pak učitelka stanovila pravidla a kritéria nezbytná pro kvalitně provedený vzdělávací proces. Digitální technologie výrazně usnadňovaly její práci především v průběhu verifikace. Děti nepotřebovaly ke kontrole učitelku, výukový program vyhodnotil práci sám, bez jejího dalšího vstupu. Děti byly tímto motivovány k další práci, samy se pokoušely práci opravit tak, aby ji program vyhodnotil lépe. Učitelka v průběhu verifikace ale volila i formu tištěného materiálu určeného k práci individuální, nebo skupinové. Vyzpozovala jsem taktéž, že učitelka tvoří vlastní výukové materiály. Sama uvedla, že je to časově náročné. Z mého pohledu vytváření vlastních výukových materiálů vyžaduje velkou míru profesní zdatnosti v oblasti digitální gramotnosti a dostatek času. Pokud se učitelka rozhodla pro výuku bez využití digitálních technologií, stál a padal celý edukační proces na ní. Hovořím o stanovení výukových cílů, přípravě a následné implementaci do edukačního procesu.

#### **10.5 Hlavní výzkumná otázka**

##### **Jak používání digitálních technologií podporuje rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku?**

Digitální technologie jsou prostředkem k dosažení edukačních cílů a prostředkem rozvoje kompetencí. Nemohou nahradit úlohu knihy při budování předčtenářských představ, potažmo čtenářství. Aktivita s digitálními technologiemi však mohou efektivně doplnit a

významně podpořit rozvíjení předčtenářských dovedností. Pomocí výukového software rozvíjí zrakové a sluchové vnímání, podporují komunikační dovednosti dětí, rozvíjí slovní zásobu a podporují rozvoj grafomotoriky. Digitální technologie také pomáhají při tréninku pozornosti, rychlého úsudku, postřehu či obrazného myšlení. V době mého pozorování skutečně učitelka využívala technologie k dosažení cílů a rozvíjení kompetencí u dětí, a to nejen v oblasti čtenářské pregramotnosti. Z pozorování dále vyplynulo, že v rámci svého pracoviště využívala efektivně všechny dostupné technologie. Digitální technologie lze v mateřské škole využít jak pro hlavní řízenou činnost, v rámci našeho pozorování prioritně k rozvoji čtenářské pregramotnosti, tak v neřízených činnostech, kdy ponecháváme dětem prostor k samostatné práci. Učitelka v pozorované třídě digitální technologie využívala pravidelně ve stanovených časech – ranní neřízené aktivity, dopolední řízené aktivity a někdy v odpoledním klidu. Digitální technologie vnímala jako pomoc, ale ne nezbytnou. Řízené aktivity souvisely právě s rozvojem předčtenářských dovedností. Učitelka je využívala při cvičení zrakového a sluchového vnímání, prostorové orientace, nácviku grafomotoriky. Četbu doplňovala promítáním obrázků, často využívala i obrázky dějové k rozvoji slovní zásoby a vyjadřovacích schopností. Činnosti s technologiemi prokládala jinými aktivitami, často manipulačními.

Technologie jsou pro děti vysoce motivační a podporují jejich samostatnost. V rámci pozorování jsem zaznamenala, že technologie zvyšovaly u dětí chuť vzdělávat se a vedly je k samostatnosti, což uvedla shodně i učitelka v rozhovoru. Pokud zvládly práci s programem, dokázaly s ním pracovat samy bez pomoci ze strany učitele, program jim poskytoval dostatečnou zpětnou vazbu. Zaznamenala jsem, že děti pracovaly s programem tak dlouho, dokud nedosáhly úspěšnosti. Byly motivovány vlastní vůlí dosáhnout výborných výsledků.

Technologie posuzujeme v kontextu vzdělávání ze dvou úhlů pohledu: technologie jako informační médium a technologie jako konstrukční médium. Kalaš (2011) uvádí, že konstrukční stránka vzdělávání se často podceňuje. Z mého šetření plyne, že je tomu skutečně tak. Z pozorování vyplynulo, že v edukačním procesu vnímala učitelka digitální technologie především jako informační médium a konstrukční stránku opomíjela, děti neobjevovaly, nezkoumaly, pouze pracovaly s výukovým programem. Po celou dobu pozorování jsem se zaměřovala na využívání digitálních technologií při rozvoji čtenářské pregramotnosti ve třech kontextech. Pozorovala jsem jejich využívání v kontextu kulturním a funkčním, méně pak byl zastoupen kontext kritický. Tentýž závěr uveřejnila ve své studii Marsh (2016).

## 10.6 Doporučení pro praxi mateřských škol

Na základě výsledků mého výzkumu se domnívám, že pro účely edukace učitelů mateřských škol nestačí učitele vzdělávat pouze v izolované oblasti digitálních technologií a jejich obsluhy, ale je nutné propojení digitální gramotnosti učitele s myšlenkami čtenářské pregramotnosti. Jedině tak může učitel v mateřské škole efektivně za podpory technologií rozvíjet jednotlivé oblasti čtenářské pregramotnosti tak, aby dítě při přechodu do základního vzdělávání mělo všechny tyto oblasti rozvinuty v co největší míře. Takový jedinec se potom snadno orientuje v prostoru čtenářské gramotnosti a v dospělosti o něm můžeme hovořit jako o funkčně gramotném. A funkčně gramotná osoba je cílem edukačního procesu kvalitního školského systému.

Jak jsem již výše uvedla, Kalaš (2011, s. 15) uvádí konstruktivistické možnosti využívání digitálních technologií. Z mého šetření vyplynulo, že pozorovaná učitelka tyto možnosti plně nevyužívá. Potvrdila se tak tedy Kalašova teorie, že tato stránka technologií v edukaci bývá opomíjena. Učitelé v předškolních zařízeních by se tedy měli zamyslet jak využít média k objevování a zkoumání, hraní rolí. Stejně zásady stanovili Lynch & Vargová (2016, s. 5). Z pozorování také vyplynulo, že mateřská škola disponuje malým digitálním fondem. Platí tedy Kalašovo zjištění (2011, s. 12), že se ve školkách prioritně využívají vzdělávací programy prostřednictvím elektronických tabulí a počítače. Domnívám se, že by tedy bylo vhodné doplnit digitální fond dalšími technologiemi – robotickými hračkami, které, jak Kalaš uvádí (2011, s. 12), vedou k rozvoji tvořivosti, řešení problémů a konstruktivismu v edukaci. Kopecký & Szotkowski (2018, s. 2) uvádí, že významným pomocníkem by také mohl být interaktivní dotykový panel, tablet a interaktivní a programovatelná technika. Myslím si tedy, že robotické hračky by podpořily také kritický kontext, který hraje klíčovou úlohu v komplexním rozvoji dítěte.

Pozorovaná učitelka využívala kromě digitálních technologií také nedigitálních prostředků. Potvrdila se tedy Božikova teorie (2018, s. 23) o tom, že tyto prostředky se mohou doplňovat, není ale v možnostech digitálních technologií některé činnosti nahradit. Přesto Božik (2018, s. 17) hovoří o efektivnosti výuky za přispění digitálních technologií a jejich aktivizační a motivační funkci. Jednoznačně tedy můžeme říci, že digitální technologie jsou pro dnešní předškolní vzdělávání nevyhnutelným nástrojem a je nutné jejich využívání podporovat ve všech oblastech edukace.



## ZÁVĚR

Čtenářská pregramotnost je základem pro budoucí čtenářskou gramotnost žáků. Mateřské školy hrají v procesu rozvoje velkou roli, neboť jsou vybaveny nejen didakticky podnětným prostředím, ale také mohou poskytnout dětem dostatek prostoru pro aktivity, které povedou k naplňování didaktických cílů tak, aby v této oblasti neměly děti problémy ani při přechodu do základního vzdělávání, ani v dospělém životě. Významným pomocníkem při naplňování edukačních cílů předškolního vzdělávání jsou v dnešní době bezesporu digitální technologie. Digitální technologie provází děti od raného dětství, jsou jim tedy blízké a plní aktivizační a motivační funkce v procesu elementárního učení. Významnou roli také hrají na úrovni konstruktivistické a v kritickém kontextu. Je třeba si ale uvědomit, že sebelepší technologie jsou pouze nástrojem v rukou pedagoga a záleží, zda je dokáže uchopit v procesu vzdělávání tak, aby byly přínosem pro proces samotný. K těmto účelům je možno využívat celou škálu vzdělávacích možností, které jsou určeny pedagogům předškolního vzdělávání a jsou zaměřeny na efektivní využívání digitálních technologií v mateřských školách. V bakalářské práci jsem se prioritně věnovala digitálním technologiím v souvislosti se čtenářskou pregramotností. Zjistila jsem, že trh v tuto chvíli nenabízí žádné konkrétní kurzy, které by pojaly tuto problematiku komplexně.

Výzkum prokázal, že ve sledované mateřské školce se digitální technologie využívají v hojně míře. Bohužel ale školka nedisponuje velkým spektrem těchto technologií a ani učitelka nevyužívá všechny možnosti, které jí tyto technologie nabízí.

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala využitím digitálních technologií při rozvoji čtenářské pregramotnosti. Pracuji jako asistent pedagoga na základní škole a vypořádala jsem, že čtenářská gramotnost je klíčem k ostatním gramotnostem. Téma čtenářské pregramotnosti jsem si tedy vybrala proto, abych pochopila principy, které povedou k budoucímu čtení. Zajímalo mne také, zda a jak mohou tyto cíle naplňovat děti a pedagogové prostřednictvím digitálních technologií.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretickou část jsem rozdělila do tří kapitol. V první kapitole jsem vymezila klíčové pojmy: gramotnost, funkční gramotnost, čtenářská gramotnost a čtenářská pregramotnost na základě dostupné odborné literatury. V druhé kapitole jsem se zaměřila na využití digitálních technologií při rozvoji čtenářské pregramotnosti. Vymezila jsem pojmy digitální technologie a digitální gramotnost. Ze studia odborné literatury jsem získala poznatky o přístupech k implementaci digitálních technologií

v předškolním vzdělávání. Ve třetí kapitole jsem se zaměřila na ukotvení pojmů čtenářská pregramotnost a digitální technologie v kurikulu. Praktická část bakalářské práce je věnována kvalitativnímu výzkumu metodami participačního pozorování a interview. Hlavním cílem bylo zaznamenat, jakým způsobem mohou digitální technologie ovlivnit rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním vzdělávání. Získaná data jsem analyzovala metodou otevřeného kódování s ohledem na kulturní, funkční a kritický kontext využívání digitálních technologií. Z analýzy dat vyplynuly odpovědi jak na dílčí výzkumné otázky, tak na hlavní výzkumnou otázku. Na základě výsledků praktické části bakalářské práce jsem sestavila doporučení pro praxi mateřských škol.

Výzkum jsem prováděla pouze v jedné třídě mateřské školy a rozhovor jsem vedla pouze s jednou učitelkou, která při své práci využívá digitální technologie. Výzkum probíhal v časové dotaci tří měsíců. Je tedy nutné si uvědomit, že výsledky mého zkoumání není možné zobecnit, ale jeho výsledky lze bezpochyby využít jako jeden z podkladů k dalšímu zkoumání v této tematické oblasti. Potýkala jsem se s nedostatkem česky psané odborné literatury, neboť tematika čtenářské pregramotnosti a digitálních technologií není v našem kontextu příliš prozkoumána.

Téma rozvoje čtenářské pregramotnosti prostřednictvím digitálních technologií bylo pro mne velice přínosné, neboť jsem si uvědomila, že pregramotnost je základem budoucí čtenářské gramotnosti a jen žák čtenářsky gramotný se může v dospělosti stát funkčně gramotným, a tedy splňovat všechna kritéria nutná pro budoucí plnohodnotný život.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

Božik, R. (2018). *Podpora využití ICT v práci učitele MŠ*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

Carr, N. (2017). *Nebezpečná mělčina: Jak internet mění náš mozek*. Praha: Dauphin.

Česká školní inspekce. (2016). *Metodika hodnocení účinnosti podpory informační gramotnosti – vzdělávací program*. Dostupné z <http://www.niqes.cz/Niqes/media/Testovani/KE%20STA%C5%BDEN%C3%8D/V%C3%BDstupy%20KA3/IG/Modul-1.pdf>

Dostál, J. (2009). Výukový software a didaktické hry - nástroje moderního vzdělávání. *Journal of Technology and Information Education*, 1(1), 24-28.

Chaudron, S. (2015). *Young Children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Dostupné z <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC93239>

Kalaš, I. & kolektiv. (2013). *Premeny školy v digitálnom veku*. Bratislava: SPN – Mladé letá, s.r.o.

Kalaš, I. (2011). *Spoznávame potenciál digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva.

Kolektiv autorů. (2011). *Čtenářská gramotnost ve výuce*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Kopecký, K. & Sztokowski, R. (2018). *Moderní informační a komunikační technologie ve výuce*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Košek Bartošová, I. (2014). *Metody nácviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Kontovourki, S. & Tafa, E. (2019). *Early Years and Primary Teachers' Digital Literacies in Personal Lives and Professional Practice: A Cross-Country Report*. WG2 Digital Literacy in Early Years Settings, Schools, and Informal Learning Spaces. Dostupné z [http://digilitey.eu/wp-content/uploads/2019/05/WG2\\_ComprehensiveReportTeacherInterviewProject.pdf](http://digilitey.eu/wp-content/uploads/2019/05/WG2_ComprehensiveReportTeacherInterviewProject.pdf)

Kropáčková, J., Wildová, R. & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramostosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 14 (4), 492. Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896/1509>

Kucharská, A. & Seidlová Málková, G. (2012). Čtenářská gramotnost – předpoklady rozvoje, počáteční gramotnost. *Pedagogika*, 12 (1-2), 1-9. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=659&lang=cs>

Maněnová, M. & Pekárková, S. (2019). *Algoritmizace s využitím robotických hraček pro děti do věku 8 let*. Dostupné z [file:///C:/Users/nesvpa/Downloads/Methodicka\\_prirucka\\_Bee\\_bot\\_15\\_8\\_2019.pdf](file:///C:/Users/nesvpa/Downloads/Methodicka_prirucka_Bee_bot_15_8_2019.pdf)

Mangen, A. (2010). Point and click: theoretical and phenomenological reflections on the digitization of early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11, č. 4. Dostupné z <https://journals.sagepub.com/doi/10.2304/ciec.2010.11.4.415>

Marsh, J. (2016). *The Digital Literacy Skills and Competences of Children of Pre-school Age*. Buckingham: Media Education.

Moravcová, D. (2005). *Využívání počítačů v mateřské škole*. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/257/VYUZIVANI-POCITACU-V-MATERSKE-SKOLE.html/>

Neumajer, O., Rohlíková, L. & Zounek, J. (2015). *Učíme se s tabletem*. Praha: Wolters Kluwer, a. s.

Průcha, J. (2000). *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál.

Průcha, J. Mareš, J. & Walterová, E. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Rabušicová, M. (2002). *Gramotnost: staré téma v novém pohledu*. Brno: Masarykova univerzita, Filozofická fakulta.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2018). Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/45304/>

Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.

Zápotočná, O. & Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnost v předškolním věku*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave.

Wildová, R. (2012). *Čtenářská gramotnost a podpora jejího rozvoje ve škole*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

CD Kompaktní disk

DVD Digitální víceúčelový disk

MŠ Mateřská škola

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RWCT Reading and Writing for Critical Thinking - Čtením a psáním ke kritickému myšlení

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 Interaktivní koutek .....	45
Obrázek 2 Kreslení na interaktivní tabuli .....	49
Obrázek 3 Výukový program Barevné kamínky .....	51
Obrázek 4 Přiřazování obrázků k písmenu .....	52
Obrázek 5 Přiřazování objektů přetahováním .....	53
Obrázek 6 Grafomotorická cvičení .....	54

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Přehled kategorizace kontextů..... **Chyba! Záložka není definována.**



## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Transkript rozhovoru s učitelkou

# **PŘÍLOHA P I: TRANSKRIPT ROZHOVORU S UČITELKOU**

(podle S. Kontovourki, revidovali A. Jorge a V. Tome)

## **Všeobecné informace a demografické údaje:**

### **1. Informace o respondentovi:**

Věk: 55 let

Pohlaví: žena

Vzdělání: střední odborné s maturitou

Délka pedagogické praxe: 37 let

Pracoviště: městská mateřská škola, 3 oddělení, z toho 1 oddělení logopedické

Třída: smíšená heterogenní třída pro děti od 2 do 6 let

### **2. Informace o průběhu interview:**

Datum a místo: 17. 02. 2020

Výběr učitele: výběr jsem provedla na základě zkušenosti získané při pozorování

Participant: Zuzana Smočková (výzkumník), učitelka MŠ (respondent)

Místo realizace: kabinet MŠ

## **Transkript rozhovoru s učitelkou**

### **A, Vnímání a používání digitálních technologií mimo kontext vzdělávání (osobní a životní profil učitele)**

#### **O1**

V: „Popište svůj typický den. Jak používáte technologie v jeho průběhu? Jaké druhy technologií používáte a jak? S jakým záměrem?“

R: „Ráno vstanu a pustím si televizi. Nedívám se, jen jako zvukovou kulisu využívám. Zkontroluju mobil, esemesky, délku spánku... V práci zapnu počítač a kontroluji mejly. Než jdu s dětmi ven, kontroluji stav ovzduší a venkovní teplotu... No a vlastně průběžně sleduji mobilní aplikace v mobilu... Takže asi nejvíc mobil, noťas a televizi. A jako proč to dělám? No, abych věděla, co se kolem mě děje, taky pro zábavu a komunikuji s přáteli... No a někdy hledám inspiraci do práce...“

## **O2**

V: „Jaké digitální technologie, média, aplikace používáte? Uveďte několik příkladů? S jakým záměrem a za jakých okolností je používáte?“

R: „Aha. Takže tak, jak jsem říkala. Nejvíc mobil, noťas a televizi. V mobilu používám aplikace whatsapp, messenger ke komunikaci, taky mám v mobilu banku, takže mobilem platím v obchodech a účty, a taky mám v mobilu my fit aplikaci, která hlídá délku a kvalitu spánku a počet nachozených kroků. Do mobilu si namlouvám poznámky, abych na nic nezapomněla. Pokud potřebuju fotit, fotím mobilem. Na laptopu využívám internet nejvíce, vlastně denně. No a televizi zapínám jako kulisu a večer sleduji pořady.“

## **O3**

V: „Jak se v průběhu času změnilo Vaše používání digitálních technologií a médií? Co si ze vztahu pamatujete ze svého dětství, dospívání, dospělosti?“

R: „Jako dítě jsme měli jen televizi a rádio. Televize se zapínala jen v neděli dopoledne na pohádky a v týdně na Večerníček. Nevzpomínám si, že by rodiče využívali televizi jako kulisu, televize u nás byla převážně vypnutá. Mobily ani počítače nebyly a my jsme běhali po venku. První mobil jsem dostala před dvaceti lety a uměl jen telefonovat a psát krátké zprávy. Dnes si nedokážu představit život bez laptopu a mobilu.“

## **O4**

V: „Jak byste popsala úlohu, kterou sehrávají technologie ve Vašem životě?“

R: „A neříkala jsem to už? Prostě mobil a laptop potřebuji... Kvůli komunikaci, zábavě a práci, asi nejvíc.“

## **O5**

V: „Jakou souvislost pozorujete mezi tím, jak využíváte technologie v soukromém a profesním životě?“

R: „No, tak myslím si, že kdybych nedokázala manipulovat s technikou v životě, nedokázala bych je asi používat ani v pracovním.“

## **B, Vnímání a používání digitálních technologií učitelem ve vzdělávání při podpoře čtenářské pregramotnosti**

### **O1**

V: „Popište svůj typický den ve škole. Jakou úlohu v něm sehrávají digitální technologie?“

R: „Každý den je jiný. Většinou každý den pouštím písničky dětem k úklidu, k pohybu, při ranních aktivitách pracují děti v centrech aktivit, takže i v interaktivním koutku. Dětem zapínám program, se kterým jsme předcházející dny pracovali. Někdy si malují na interaktivce, nebo hrají hry...pexeso, domino, a tak. Technologie využívám většinou i při hlavní činnosti. A už jsem říkala, že sledujeme ovzduší a teplotu... Na vycházce sleduji na mobilu čas... V odpoledním klidu někdy pouštím pohádku.“

### **O2**

V: „Používáte digitální technologie při činnostech rozvíjejících čtenářskou pregramotnost?“

R: „Ano, ale ne vždy.“

### **O3**

V: „Jaké technologie či digitální média využíváte?“

R: „Televizi, počítač, smartku, CD a DVD?“

### **O4**

V: „Jak často tyto technologie využíváte při činnostech rozvíjejících čtenářskou pregramotnost?“

R: „No, máme programy, které jsou o ročních obdobích a tam právě jsou aktivity k rozvoji čtenářské pregramotnosti. A jak často? No vždy, když s programem pracujeme. Vlastně téměř denně.“

## **O5**

V: „Jaké oblasti čtenářské pregramotnosti pomocí digitálních technologií rozvíjíte?“

R: „Zrakové vnímání a taky sluchové, myslím. A na ty slabiky, no, vytleskávání slabik ve slovech. Jo a taky když vidí obrázek, řekne slovo a rozvíjí slovní zásobu, kterou děti nemají.“

## **O6**

V: „Při jakých tématech nejčastěji využíváte digitální technologie?“

R: „Roční období, pohádky.“

## **O7**

V: „Mají děti přístup k digitálním technologiím i při samostatné práci?“

R: „To jsou ta ranní centra aktivit, jak jsem říkala. Hodně dětí vybírá interaktivní koutek.“

## **O8**

V: „K čemu při samostatných činnostech děti technologie využívají?“

R: „Ke hře. Hrají si a učí se. Je to dva v jednom. Jo a taky rády malují prstem na smartku. To je taky super, protože krásně uvolňují ruku.“

## **O9**

V: „V případě, že se rozhodnete využít ve výuce digitální technologie, co sehraává roli při vašem rozhodování?“

R: „No, stanovený cíl a téma hodiny. To máme v ŠVP. A protože si myslím, že to bude výhodné jak pro mne, tak pro děti. Výuka je bude víc bavit. Někdy se to nehodí, takže je technika pouze doplňkem.“

## O10

V: Kde a jak si opatřujete digitální materiály pro výuku?“

R: „Máme koupený program ve školce Barevné kamínky, je super nemusím nic vyrábět. Ale pokud chci něco jiného, vyrobím si doma, nebo stáhnou z DUMů.“

## O11

V: „Jak se mění či nemění Vaše příprava na výuku v případě začlenění technologií do výuky?“

R: „Nevím, asi nijak... Ale vlastně ano. Když se rozhodnu pro kamínky, musím se na to doma podívat, abych věděla, co budeme dělat. Když se rozhodnu udělat si vlastní přípravu, strávím nad ní celý večer, no, je to náročné. Ale vlastně když stříhám a lepím kartičky a obrázky, tak to vlastně stojí taky dost času.“

## O12

V: „Čím jsou podle Vás digitální technologie přínosem?“

R: „Přínosem? No vedou k samostatnosti, baví je a jsou zajímavé. Jo a tím, že je baví, je motivují. A je super, že děti chtějí a navíc je to i baví. Skoro bych řekla, že ani neví, že se učí.“

## O13

V: „V čem spatřujete odlišnost výuky gramotností s využitím digitálních technologií a bez jejich využití?“

R: „ Prostě někdy techniku využívám, jindy ne. Je to jiné. Bez techniky pracujeme více rukama, stříháme, lepíme... Čteme si pohádky, vyprávíme... Je to prostě jiné. Jiné činnosti, jiná práce... Dřív jsem učila bez techniky a děti taky uměly. Dneska to máme, tak s tím pracujeme.“

## O14

V: „V čem vidíte odlišnost při využívání digitálních technologií dětmi v rodinném prostředí a v MŠ?“

R: „Doma tlemí na pohádky a hrají střílečky. Rodiče je nechají, hlavně když mají klid. To ve školce to nemůžou. Ve školce máme pravidla, děti ví, že si nemůžou samy nic pouštět, takže pokud chtějí na smartce pracovat, musí si vystačit s tím, co jim zapnu. A nemyslím si, že by s tím měly nějaký problém.“

## **O15**

V: „Absolvovala jste v poslední době nějaké školení či seminář na téma digitální technologie a předčtenářská gramotnost?“

R: „A to existuje? Máme nabídky na gramotnosti, to jo, a i na techniku, ale dohromady... Asi ne.“