

Osvojování psané podoby řeči u dětí předškolního věku

Pavína Blatová

Bakalářská práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky
akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Pavčina Biatová**
Osobní číslo: **H16162**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Osvojování psané podoby řeči u dětí předškolního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o čtenářské pregramotnosti.
Vymezení teoretických východisek o podpoře mluvené a psané řeči v předškolním období.
Zpracování projektu zaměřeného na osvojování psané podoby řeči u dětí předškolního věku v mateřské škole.
Ověřování a evaluace projektu.
Zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Otto, B. (2018). Language development in early childhood education (Fifth edition). New York: Pearson

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

Petrová, Z. (2014). Prirodzený prístup k rozvíjaniu počiatočnej gramotnosti detí v MŠ [Online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

Zajitzová, E. (2011). Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči. Praha: Hnutí R.

Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2016). Jazyk a komunikácia [Online]. Bratislava: Štátný pedagogický ústav.

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Jana Doležalová, Ph.D.
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: 10. října 2018

Termín odevzdání bakalářské práce: 26. dubna 2019

Ve Zlíně dne 10. října 2018

doc. Ing. Aněžka Lengálová, Ph.D.
děkanka



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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení 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 pořizovat 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, ušije-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 jim 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce teoreticko – aplikačního charakteru se zabývá osvojování psané podoby řeči u dětí předškolního věku. Teoretická část bakalářské práce sumarizuje poznatky o mluvené a psané řeči. Dále se práce zaměřuje na přístupy jazykového vzdělávání u dětí předškolního věku. Praktická část obsahuje návrh, realizace a evaluaci projektu na osvojování psané podoby řeči u dětí předškolního věku.

Klíčová slova: psaná podoba řeči, pregramotnost, jazykové vzdělávání, přirozené přístupy k rozvoji gramotnosti

ABSTRACT

This bachelor thesis is of theoretical - application character deals with acquisition of written form of speech in preschool children. The aim of the theoretical part of the thesis is to summarize the theoretical knowledge about the support of spoken and written speech in preschool children. The practical part contains a project proposal, realisation and evaluation result of the project for the acquisition of written speech in preschool children.

Keywords: written form of speech, preliteracy, language learning, natural approaches to literacy development

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Janě Doležalové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a podporu, kterou mi poskytla při zpracování bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala paní ředitelce a učitelce, které mi umožnily projekt v mateřské škole realizovat.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 JAZYK A ŘEČ	11
1.1 FORMY ŘEČI	12
1.2 PSANÁ PODOBA ŘEČI	13
1.2.1 Funkce psané řeči	14
1.2.2 Vztah psané řeči ke gramotnosti a pregramotnosti	15
1.3 TEORIE VÝVOJE PSANÉ ŘEČI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	15
1.3.1 Psychogenetická teorii Emilie Ferreiro	16
1.3.2 Model pregramotnosti Anne Van Kleeckové	17
2 PŘÍSTUPY JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	19
2.1 PŘIROZENÉ PŘÍSTUPY K ROZVOJI GRAMOTNOSTI	20
2.2 GRAMOTNĚ PODNĚTNÉ PROSTŘEDÍ	22
2.3 PODMÍNKY OSVOJOVÁNÍ PSANÉ PODOBY ŘEČI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	23
2.4 METODY ROZVOJE PSANÉ ŘEČI	24
II PRAKTICKÁ ČÁST	26
3 PROJEKT V MATEŘSKÉ ŠKOLE	27
3.1 ZDŮVODNĚNÍ POTŘEBY PROJEKTU	27
3.2 MÍSTO REALIZACE A ČASOVÉ PARAMETRY	27
3.3 SUBJEKTY PROJEKTU	27
3.4 CHARAKTERISTIKA DĚTÍ	27
4 REALIZACE PROJEKTU	29
4.1 CHARAKTERISTIKA PROJEKTU	29
4.2 VYTVOŘENÍ PODNĚTNÉHO PROSTŘEDÍ V PROSTORU TŘÍDY	30
4.3 TEMATICKÉ ČÁSTI PROJEKTU	30
4.3.1 Výstup č. 1 - Zvířata	30
4.3.2 Výstup č. 2 - V lese	33
4.3.3 Výstup č. 3 - Na zahradě	37
4.3.4 Výstup č. 4 - V ZOO	40
4.3.5 Výstup č. 5 - Na farmě	43
4.3.6 Výstup č. 6 - Na louce	46
4.3.7 Výstup č. 7 - Ve vodě	48
4.3.8 Výstup č. 8 - Ve vzduchu	51
5 EVALUACE PROJEKTU	54
5.1 VLASTNÍ REFLEXE	54
5.2 EVALUACE UČITELKY	55
5.3 SROVNÁNÍ EVALUACE UČITELKY A VLASTNÍ REFLEXE	56
6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	58
ZÁVĚR	59
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	60

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	63
SEZNAM OBRÁZKŮ	64
SEZNAM TABULEK.....	65
SEZNAM PŘÍLOH.....	66

ÚVOD

Téma bakalářské práce na téma „Osvojování psané podoby řeči u dětí předškolního věku“ bylo vybráno z důvodu mého kladného vztahu ke knihám a knižní kultuře. Dalším důvodem je, že se v mateřské škole rozvíjí především mluvená forma řeči a psaná podoba řeči se v mateřské škole tolik nevyužívá. Obě podoby jsou však důležitou součástí lidského života.

O osvojování psané řeči u dětí se mluví převážně až na základní škole, ale existují výzkumy, které ukazují, že si děti osvojují psanou řeč již v předškolním období. Považuji za nezbytné se zabývat možností, jak psanou řeč rozvíjet u dětí v předškolním věku a podněcovat u nich zájem o knihy, text a písmo. Osvojování by mělo probíhat spontánní a přirozenou cestou za pomoci vhodně zvolených činností a bohatého prostředí, kde se děti mohou s písmem seznamovat a experimentovat.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí. Cílem teoretické části je sumarizovat poznatky o mluvené a psané řeči. Teoretická část je rozdělena do dvou kapitol. První kapitola pojednává o jazyku a řeči, kde si tyto dva pojmy nejdříve vymezíme. Další podkapitoly jsou zaměřené především na psanou podobu řeči, její funkci a její vztah ke gramotnosti a pregramotnosti. Druhá kapitola pojednává o přístupech jazykového vzdělávání dětí v předškolním věku, kde si představíme přirozený přístup k rozvoji gramotnosti, na základě kterého je rozvíjena psaná podoba řeči v projektu, který jsem realizovala a ověřovala.

Praktická část má za cíl navrhnout a realizovat projekt, který je zaměřen na osvojování psané podoby řeči u dětí předškolního věku. Projekt zahrnuje 8 výstupů pro děti ve věku 5 – 6 let. Jednotlivé náměty byly připraveny tak, aby u dětí podněcovaly zájem o psanou podobu řeči i své vlastní pokusy o písemnou produkci. Projekt byl následně vyhodnocen na základně vlastní reflexe a evaluace učitelky vybrané mateřské školy, která byla po celou dobu realizace přítomna. Na základně zjištěných poznatků z realizace projektu bylo napsáno doporučení pro praxi.

Projekt byl ověřován v mateřské škole v Jihomoravském kraji v měsíci říjen 2018.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 JAZYK A ŘEČ

Jelikož se bakalářská práce zabývá psanou podobou řeči u dětí předškolního věku, je důležité si nejdříve vymezit pojmy, jako je jazyk a řeč, s následujícím zaměřením těchto pojmů na předškolní věk. S těmito dvěma pojmy souvisí také komunikace. Aby děti byly schopny komunikovat, musíme rozvíjet jejich jazykové, řečové a komunikační dovednosti ve všech jejich formách.

Jazyk a řeč se rozvíjí vzájemně. I když nejsou totožné, jsou neoddělitelné. Řeč je „specifickou lidskou schopností. Jedná se o vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Slouží člověku ke sdělování pocitů, přání, myšlenek“ Jazyk můžeme definovat jako „soustavu zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, schopné vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky“ (Klenková, 2006, s. 27). Autorka Zajitzová uvádí, že jazyk má svou specifickou strukturu a měl by být osvojován v prostředí, kde člověk vyrůstá. Zmiňuje, že „jazyková (řečová, komunikativní) dovednost může být chápána jako schopnost používat osvojený jazyk pro komunikační účely.“ Jazykové dovednosti dělí na produktivní (poslech, čtení) a receptivní (ústní a písemný projev) (Zajitzová, 2011, s. 56). S tímto rozdělením se také shoduje v pedagogickém slovníku Průcha, Walterová a Mareš. U dalších autorů se s tímto pojmem nesetkáme a najdeme místo jazykových dovedností označení jazykové kompetence, které uvádí autorka Zápotočná (2010) i Lipnická (2009), která je dále uvádí jako jazykové a řečové - komunikační schopnosti.

Oblast jazyka a řeči bychom měly rozvíjet již od narození. Na vývoj jazyka a řeči se klade velký důraz v předškolním věku. Předškolní období je významné, protože se dítě nejvíce vyvíjí a rozvíjí. Předškolní období začíná ve 3 letech a trvá přibližně do 6 let. Konec této fáze nastává s příchodem dítěte do základní školy, kdy Vágnerová uvádí, že není určen pouze fyzicky, ale především i sociálně. Předškolní věk je charakteristický diferenciací vztahu ke světu a přípravou na život ve společnosti (Vágnerová, 2012).

V předškolním období se zdokonaluje řeč dítěte. Dítě začíná poznávat jazyk a začíná pokládat otázky proč a jak. Pomocí těchto otázek si dítě zdokonaluje vyjadřování. Postupně si osvojuje systém kódů, označujících grafické nebo zvukové jevy, a vztahy v prostředí, kde žije (Vágnerová, 2012). Rozvoj jazyka a řeči je ovlivňován několika faktory. Jedním z nejčastějších faktorů jsou motorické schopnosti, sluchové a zrakové vnímání a vliv sociálního prostředí (Zajitzová, 2011). Jazyk a řeč ulehčují dítěti myšlení, komunikaci a kvalitu života

v určitém sociálním prostředí. Dítě se snaží porozumět jazykovým a komunikačním zvyklostem, které dané sociální prostředí používá. Z jazyka do řeči si dítě přebírá komunikační prostředky a utváří si navzájem propojené jazykové kompetence v oblasti čtení, psaní, mluvení a naslouchání. Dítě uplatňuje své myšlenkové postupy, mluví, čte a píše v určitém jazyce (Lipnická, 2009). K velkému rozvoji řeči dochází u dětí ve 3 letech, kdy děti začínají mít zájem komunikovat (Tomášková, 2015). Řeč se postupně stává prostředkem komunikace. Komunikace je „lidská schopnost používat výrazové prostředky k vytváření, udržování, pěstování mezilidských vztahů“ (Klenková, 2006, s. 25). Děti potřebují neustále komunikovat, ať už se jedná o verbální komunikaci v mluvené a psané podobě, tak o neverbální komunikaci. Děti si verbální komunikaci rozvíjejí především v komunikaci s dospělými a snaží se je napodobovat (Lipnická, 2009). Mezi nejdůležitější lidské schopnosti patří komunikační schopnosti. Tyto schopnosti umožňují vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů (Lechta in Klenková, 2006).

1.1 Formy řeči

Následující kapitola je zaměřena na formy řeči. Jedná se o čtyři formy, které si představíme. Tyto formy jsou naslouchání, mluvení, psaní a čtení. Zaměříme se především na mluvenou a psanou podobu. Obě podoby řeči se navzájem prolínají. V předškolním období si děti rozvíjí mluvenou a psanou řeč přirozeným způsobem pomocí smysluplných aktivit. Naučit se komunikovat v mluvené i psané podobě je jedna z nejdůležitějších lidských dovedností, bez které bychom se v dnešní době neobešli, proto je důležité děti seznamovat s mluvenou i psanou podobou.

Naslouchání je první komunikační schopnost, kterou dítě zvládá nebo kterou využívá. První činnosti, které musí dítě zvládnout, je právě naslouchání. Pokud se mu to nepodaří, výrazně to může ovlivnit jejich cestu ke vzdělávání, ke světu i lidem. Nezbytným předpokladem, aby naslouchání bylo úspěšné, je soustředění pozornosti, které souvisí se smyslovým vnímáním. Dalším předpokladem je rozvoj paměti, který má vliv jak na samotné naslouchání, tak i pro komunikování. K rozvoji také přispívá prostředí, ve kterém dítě naslouchá (Hájková, 2008).

Mluvení je produktivní komunikační schopnost. Rozvíjení mluvené podoby řeči je jedním z hlavních cílů v preprimárním vzdělávání. Učitelky mateřských škol se soustředí především na rozvoj řeči a jazykových schopností a dovedností, které předcházejí čtení a psaní. Naopak rozvíjení psané podoby řeči bylo spíše upozaděno z toho důvodu, že bylo zařazováno až do

období primárního vzdělávání (Kropáčková, Wildová & Kucharská, 2014). Obě podoby jazyka jsou prostředkem sociální komunikace, vyjadřují vlastní názory, postoje, emoce, řeší problémy, získávají údaje a informace atd. Osvojení si psané řeči je založené na vrozených dispozicích a základech, které vyžaduje nácvik a učení. Aby dítě bylo schopno pochopit princip písma a převést mluvenou řeč do psané (grafické) podoby a postupně si ji osvojovat, musí disponovat zásobou kognitivních zručností a jazykových kompetencí (Zápotočná & Petrová, 2010). V období předškolního věku se poznávání mluvené řeči a poznávání psané kultury vzájemně prolíná. Autorky Zápotočná a Petrová (2016) uvádějí, že osvojování jazyka znamená osvojovat si mluvenou i psanou podobu.

Čtení je receptivní komunikační dovednost, která je významnou složkou člověka, pomocí které jedinec získává různé informace (Hájková, 2008). Čtení je složitý proces, který nám pomáhá rozvíjet fantazii, představivost, paměť a také řeč. Vztah ke čtení se buduje od raného věku a velkou roli hrají rodiče. Děti bychom měly motivovat a vychovávat je ve čtenářsky podnětném prostředí (Tomášková, 2015).

Všechny formy řeči by měly být mezi sebou vzájemně propojovány a rozvíjeny. Formy řeči bychom měly rozvíjet ve smysluplném a přirozeném prostředí, kde se děti budou setkávat s mluvenou i psanou řečí (Doležalová, 2018). Aktivity vytvořené právě na podporu komplexního rozvoje těchto forem by měly odpovídat věku dítěte, jejich myšlení, chápání a také schopnosti porozumění.

1.2 Psaná podoba řeči

Od objevení písma se psaná řeč neustále rozvíjela a zdokonalovala. Stala se nástrojem kulturního vývoje lidstva, jejímž prostřednictvím se strukturovalo lidské poznání a myšlení. Psaná podoba řeči je způsob komunikace, která má svoji strukturu i způsob vyjadřování. Komunikace v psané podobě je specifická tím, že se odehrává mezi jedinci, kteří nejsou v aktuálním bezprostředním kontaktu. S tímhle sdělením se také shoduje Wood, který definuje psanou řeč jako „způsob komunikace, tj. vyjadřování myšlenek, který předpokládá specifickou podobu mezilidského kontaktu“ (Wood in Zápotočná & Petrová, 2010, s. 61). Psaná řeč zahrnuje všechny důležité oblasti psané kultury. Jedná se jak o psanou řeč, tak i o pochopení obsahu, významu a funkci psané řeči. U dětí předškolního věku je důležitá při vývoji nejen z hlediska vývoje jazyka a řeči, ale i při vývoji poznávání, myšlení a rozvoji funkční čtenářské gramotnosti (Zápotočná & Petrová, 2016).

Psaná řeč nám umožňuje získat informace prostřednictvím médií, jako jsou noviny, reklamy, internetové stránky, letáky a další. Každá forma psané řeči vyžaduje, abychom zjistili, jaké nesou informace, jak je daná informace zaznamenaná a také jakou má funkci (Petrová, 2012).

1.2.1 Funkce psané řeči

Poznávání funkce psané řeči u dětí probouzí zájem a vytváří pozitivní vztah ke čtení a psaní. Dítě chápe, proč lidé čtou a píší. Dokáží nám říct, proč danou řeč používáme, a proč je pro nás důležitá. Mateřská škola by měla dětem nabízet takové možnosti, aby dítě nemělo problém vysvětlit a chápat důvody, proč lidé čtou. Učitelka by měla dětem nabídnout činnosti, kde děti můžou poznávat funkci psané řeči. Měla by používat více druhů literárních žánrů, naučné encyklopedie. Pokud by byly texty pro děti příliš náročné, stačí, aby s nimi pracovala učitelka a pomocí encyklopedie jim vysvětlila, na co se ptají. Děti by tak viděly, jak se s encyklopedií pracuje a mohly se tak něco přiučit. Funkce a možnosti psané řeči učitelka dětem demonstruje a je příkladem toho, že je psaná řeč důležitá. Učitelka by měla také iniciovat u dětí psaní dopisů, např. s rodiči, kamarády, protože psaní korespondence je důležitou komunikační funkcí psané řeči. Učitelka pro poznávání funkce psané řeči může také využívat nástěnky a tabule, které vytváří v přítomnosti dětí a které můžou podporovat vzájemnou komunikaci dětí s rodiči nebo se můžou využít na organizaci činností v mateřské škole. Na tabuli může být např. harmonogram dne, rozpis skupinových aktivit jídelníček a další. Tyto materiály by měly obsahovat popisky spolu s označením různých koutů, jako je knihovna, kuchyň, pošta. Tyto koutky obsahují spolu s dalšími písemnostmi součást gramotného prostředí, které je bohaté na tisk a psanou kulturu. Pomocí těchto nástrojů předvádíme dětem další funkce psané řeči a to možnost uchovávat informace. Učitelka dětem ukazuje, že pomocí psaní si dokážeme uchovat vzpomínky a zážitky a pokud bychom si je chtěly znovu oživit a připomenout, tím že jsme je zapsaly, si je můžeme znovu přečíst (Zápotočná & Petrová, 2014).

S poznáváním funkce psané řeči také souvisí porozumění významu textu, který dělíme na explicitní a implicitní. Chápání obou významů textu spolu úzce souvisí, ale mluvíme o dvou odlišných textech. Dítě text poslouchá a něco si představuje. S postupem času, kdy se u dětí bude vyvíjet jazyk a řeč, bude více chápat význam textu. Za pomoci dospělého (učitelky) se pomalu učí rozumět tomu, co čteme. Explicitní význam textu souvisí s konkrétními obsahy faktů, informací, jmen postav v textu. Tento význam textu je jednoznačný a existuje na něj

jen jedna správná odpověď. Implicitní význam textu dětem poskytuje seznámení s různými literárními žánry a zároveň formami psané kultury a řeči (Zápotočná & Petrová, 2016). Kontakt dětí s literárními žánry může mít důsledky na čtení a psaní.

1.2.2 Vztah psané řeči ke gramotnosti a pregramotnosti

Je důležité si osvojovat psanou podobu řeči již u dětí předškolního věku. Z důvodu právě těchto dvou gramotností, které jsou toho součástí. Gramotnost je důležitá pro člověka z mnoha důvodů a především je spojována s dovednostmi číst a psát. Pregramotnost v osvojení psané řeči hraje důležitou roli, jelikož jejími charakteristickými znaky je spontánní objevování čtení a psaní.

Autoři Průcha, Walterová, & Mareš (2013, s. 85) definují gramotnost jako „dovednost číst, psát a počítat získávána obvykle v počátečních ročnících škol. docházky“. Gramotnost se ovšem u dětí nezačíná utvářet na základní škole, ale začíná se utvářet již u dětí v raném věku. Spontánní objevování čtení a psaní, nebo také osvojování psané podoby řeči, je označováno také jako raná gramotnost nebo spontánní vynořující se gramotnost (Doležalová, 2016). Gramotnost v předškolním věku je nazývána obdobím pregramotnosti, které nastává od narození jedince po vstup dítěte do základní školy. Pregramotnost můžeme definovat jako „soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy - komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech“ (Kucharská, 2014, s. 35). Počátky pregramotnosti se tedy vytváří již u nejmenších dětí a to za pomoci prohlížení obrázků, knih nebo při vyprávění příběhů. Jedná se o důležité období, kdy není cílem, abychom děti učily číst a psát, ale chceme u nich vytvářet pozitivní vztah k psané řeči. Dítě přichází do kontaktu s psanou řečí i psanou kulturou. Postupně začínají chápat souvislosti mezi mluveným slovem a jeho psanou formou a zjišťuje, že je psaná řeč zakódována v určitých grafických znacích, které se snaží napodobit (Lipnická, 2009).

1.3 Teorie vývoje psané řeči u dětí předškolního věku

Tato kapitola se zabývá vývojem psané řeči u dětí předškolního věku z hlediska dvou různých teorií. První teorie, kterou si představíme, je psychogenetická teorie Emilie Ferreirové,

kteřá vychází z analýzy písemné produkce dětí. Druhou teorií je model vývoje pregramotnosti Anne Van Kleeckovej, na základě kterého dětem umožňuje poznávat mluvenou a psanou řeč.

1.3.1 Psychogenetická teorii Emilie Ferreiro

Autoři si vytvářely vlastní teorie procesu vývoje psané řeči. Jedním z nich je psychogenetická teorie Emilie Ferreiro, která nabízí zajímavý pohled na otázky počátečního čtení a psaní. Přístup Ferreirové je zaměřen na vlastní aktivity dítěte a jeho přímém kontaktu v systému písma. Při vstupu dítěte do psané kultury je důležité si uvědomit, že písmo není přirozené, ale je sociálně-historickým vynálezem a je třeba ho pochopit. Zastává názor, že dítě si vytváří hypotézy o tom, co je to písmo a k čemu slouží. K dětským představám o písmu, velmi napomáhá prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Proto je důležité vytvořit prostředí, které je obohatí o další zkušenosti s písmem. E. Ferreirová sledovala vývoj psané řeči již před začátkem školní docházky. Sledovala, jak si děti představují činnost čtení a psaní a jak vnímají psanou kulturu. Na základě těchto poznatků stanovila Ferreirová etapy vývoje dítěte ve směru psané řeči, které jsou popsány následovně (Viktorová in Doležalová, 2001):

Presylabická etapa - začíná přibližně v době, kdy si dítě začíná uvědomovat rozdíl mezi kreslením a psaním. V první stádiu se objevují grafické projevy až po náhodné pokusy i skutečné písmena. V dalším stádiu se již dítě snaží hledat systém a grafické záznamy se začínají odlišovat (Valková, 2007).

Sylabická etapa - období, kdy si děti začínají uvědomovat rozdíl ve zvuku řeči a jejich grafickém zápise. V tomto období děti používají jeden grafický znak pro každou slabiku. Tenhle krok je považován za nejzásadnější, protože se tak blíží k hláskovému písmu.

Alfabetická etapa - je obdobím, kdy dítě již chápe princip fonetizace psané řeči a vztah foném – grafém. Pochopení principu však není nejdůležitější. Aby děti mohly pracovat s psaným textem, musí se naučit pohybovat v jazykových rovinách (fonologická, morfologická, sémantická). Děti, které se již nachází v alfabetickém stádiu, nemusí zvládat segmentování slov ve větě. Děti nejdříve musí pochopit smysl segmentování psaného textu.

E. Ferreirová poukazuje na to, že každý učitel by měl odhadnout, v jakém stádiu se právě dítě nachází a podle toho řídit své následné kroky. Na počátku školní docházky se většina dětí nachází v prvním stádiu, které dětem brání v tom, aby pochopily podstatu čtení a psaní.

1.3.2 Model pregramotnosti Anne Van Kleeckové

Dalším vývojem řeči se také zabývá autorka Anne van Kleecková, která vytvořila model vývoje pregramotnosti, který rozdělila do čtyř domén (procesorů). V jednotlivých procesorech jsou obsaženy dovednosti, schopnosti a vědomosti ale i příklady různých činností, prostřednictvím kterých můžeme dětem umožnit poznávat a používat texty a psanou kulturu, tedy obohacovat děti o jejich zkušenosti s mluvenou a psanou podobou řeči (Petrová, 2012).

První dva procesory zpracovávají významy a obsahy mluvené a psané řeči u dětí předškolního věku. Fonologický a ortografický proces naznačují vývoj formálních charakteristik psané řeči. Tento model pregramotnosti nám může pomoci při výběru vhodných metod a činností v procesu rozvíjení obou podob řeči. (Lipnická, 2009). První **Kontextový procesor** zpracovává informace na základě našich zkušeností a vědomostí, které nám můžou pomoci k pochopení textu. Děti pomocí tohoto procesoru dokáží porozumět čtenému textu tím, že si uvědomí souvislost mezi jejich obsahem a jeho psanou podobou. Úkolem kontextového procesoru je zpracovávat význam a obsah čteného textu (Zápotočná a Petrová, 2010). Pomocí tohoto procesu si děti rozšiřují souvislé vyjadřování mluvenou řečí, postupně chápou obsah čtených a psaných slov, chápou souvislosti s obsahem textu a reálným světem, poznávají knižní konvence. **Významový procesor** zpracovává doslovný význam textu. Jde o určení významu slov v textu a jejich vztahu k realitě. Pomocí tohoto procesoru si děti rozšiřují slovní zásobu, chápou význam slov, více slovních druhů (podstatných jmen, sloves), chápou význam mluvených a psaných slov v běžném životě, uvědomují si slova v textu a jeho grafickou podobu. **Fonologický procesor** propojuje hláskovou strukturu mluvené řeči se znaky psané řeči, tedy můžeme říct, že zpracovává sluchovou stránku textu. Tento proces obsahuje schopnosti, které jsou potřebné pro uvědomění zvukové roviny řeči. Pomocí tohoto procesoru si děti rozšiřují cit pro zvukovou stavbu jazyka (inotace a rytmus mluvené a psané řeči), rozlišují slova ve větách. Nejvýznamnější je oblast fonologického uvědomování, kterou můžeme rozvíjet pomocí aktivit, jako jsou rozpoznávání a tvoření rýmů, rozklad slov na slabiky a další. Nejdůležitějším procesorem, který se zabývá psanou řečí, je **Ortografický procesor**. Pomocí tohoto procesoru rozpoznáváme formální stránku psané řeči, která je potřebná pro rozpoznávání písmen a formálních znaků tisku tzv. konvencí tisku. U ortografického procesoru nejde jen o rozpoznávání písmen, ale také orientaci v textu, poznání směrové orientace, děti si uvědomují, že knihu čteme zleva doprava, shora dolů. Cílem tohoto procesoru je vytvořit u dětí představy o tisku a jeho formálních charakteristikách, protože jsou důležité

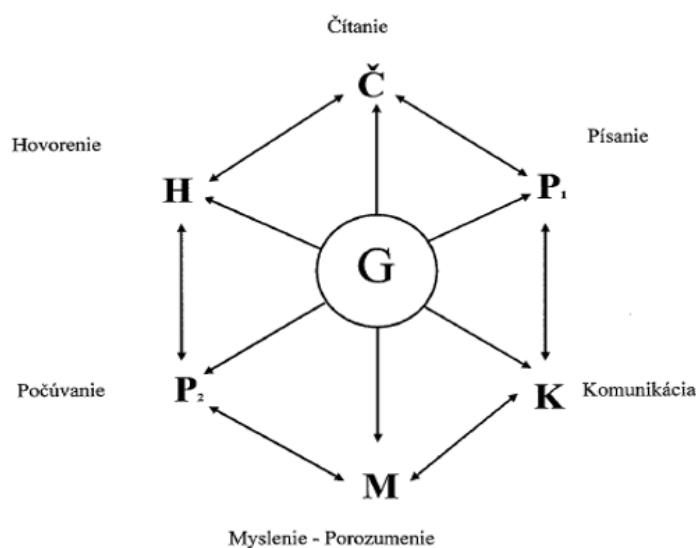
k tomu, aby dítě dokázalo zacházet s knihou nebo textem jako s kulturním nástrojem, který slouží k zaznamenávání myšlenek do psané podoby (Petrová, 2012).

Všechny procesory jsou na sobě vzájemně závislé. Jeden z procesorů je nejméně využíván. Jde o ortografický procesor, který rozvíjí vztah mezi mluvenou a psanou řečí a právě tento procesor se v mateřských školách využívá nejméně. Pokud bude učitelka využívat aktivity zaměřené na tyto domény (procesory), může u dětí rozvíjet zkušenosti a smysluplné poznávání a může u nich také osvojit základ pro výuku čtení a psaní.

2 PŘÍSTUPY JAZYKOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Tato kapitola se věnuje jazykovému vzdělávání u dětí v předškolním věku. Jazykové vzdělávání podporuje u dětí získání komplexních zkušeností s psaním a psanou kulturu už v době před nástupem do základní školy. Na základě toho si představíme jeden přístup, který popisuje svou představu o čtení a psaní a snaží se pro děti připravit takové prostředí, aby se mohly každodenně se čtením a psáním setkávat.

Existují dva přístupy jazykového vzdělávání, které mají jinou představu o tom, co je základem čtení a psaní a jakým způsobem se odlišují. První je tradiční přístup, který vidí důležitost v přípravě dětí na kódování a dekodování textu. Druhým je přirozený přístup, který se soustředí na poznávání významu a funkci psané řeči. Tento přístup je také označován jako holistický, neboť zasahuje do všech oblastí poznávání (Petrová, 2014). Přístupy k rozvoji gramotnosti se projevují především přijetím rovnocennosti jednotlivých složek jazykového vzdělávání, do kterých spadá mluvení, poslouchání, čtení a psaní. Také tam můžeme zařadit komunikaci, myšlení a porozumění. Tyto složky jazykového vzdělávání se nejčastěji označují jako komplex jazykových kompetencí, které jsou součástí gramotnosti (Zápotočná, 2010). Gramotnost se chápe jako pojem, který má více dimenzí. Můžeme tam zařadit jazykovou a literární gramotnost. Jazyková gramotnost je také občas nazývána jako lingvistická. Často bývá chápána jako schopnost dorozumívat se, číst a psát v rodném jazyce. Podle autorky Zápotočné a Petrové byla gramotnost ve svém původním významu, a vždy bude, především jazykovou kompetencí i přes to, že se jazyková gramotnost vymezuje komplexněji. Zahrnuje nejen psanou, ale i mluvenou řeč. Autorky také uvedly schéma, které je podle jejich názoru vhodným znázorněním výše zmíněného modelu gramotnosti, kdy všechny složky jazykových kompetencí spolu souvisí (Zápotočná & Petrová, 2010).



Obrázek 1: Gramotnosť – komplex jazykových kompetencií (Zápotočná & Petrová, 2010, s. 42)

2.1 Přírozené přístupy k rozvoji gramotnosti

V mateřské škole se děti záměrně neučí číst a psát. Tyto dovednosti se učí až v primárním vzdělávání, nicméně tyto dovednosti děti vidí používat u svých rodičů nebo sourozenců a snaží se tyto činnosti napodobovat. Na základě toho začali vznikat teorie o přirozených přístupech, které směřují svou pozornost k tomu, aby děti předškolního věku chápaly význam psané řeči a samy čtení a psaní používaly v přirozených situacích.

Přirozené přístupy k rozvoji gramotnosti jsou procesy, kdy děti poznávají funkce a formy psané řeči a psané kultury. Přirozený přístup dětem umožňuje porozumět a stát se součástí kulturního a sociálního života. Smyslem tohoto přístupu není, aby si děti procvičovaly schopnosti, které jsou důležité pro zvládnutí čtení a psaní, ale je podstatné, aby proces výuky čtení a psaní probíhal spontánně (Petrová, 2014).

U přirozeného přístupu je předpokladem, že se psaná řeč bude osvojovat nejpřirozeněji tak, že ji budeme používat. Přirozené přístupy se snaží, aby se osvojovala způsobem, jako si dítě osvojuje mluvenou řeč. Využívá se analogie osvojování mluvené podoby jazyka, kterou Goodman (in Petrová, 2014) podporuje následovně:

- Komunikace je základní funkcí jazyka a je také motivací k osvojení. Později, kdy se dítě vyvíjí, roste jeho potřeba komunikovat s ostatními lidmi. Tím začíná dítě používat jazyk jako nástroj k učení, k poznávání světa kolem sebe nebo jako prostředek k vyjádření vlastní zkušenosti.

- Každý jedinec má potenciál si jazyk osvojit. Osvojení jazyka probíhá individuálně a souvisí také s individuálním poznáním a myšlením jedince.
- Při používání jazyka je důležité se naučit, jaká slova označují jaké objekty, např. věci, činnosti. Tento systém je v podobě lingvistických pravidel. Abychom mohli nejen vyslovit naše záměry, ale aby byly i srozumitelné v průběhu komunikace. Tato pravidla jsou abstraktní a dítě se implicitně naučí velký objem, který předvádí tím, že tvoří správné věty po formální stránce.
- Jazyk je proměnlivý v průběhu vývoje i v sociálním prostředí, ve kterém se používá. Podle toho, jak se jazyk využívá, mohou být i nesprávná vyjádření pokládána za vhodná.

Přirozené přístupy se snaží vzbudit u dětí zájem o psanou řeč prostřednictvím gramotného prostředí. Není to však jen gramotné prostředí, které může dětem pomáhat rozvíjet, ale může to být i prostřednictvím různých pomůcek a materiálů, které dětem pomáhají v tom, aby bylo poznávání psané řeči nejučinnější. Přirozený přístup má taky své limity. Domnívá se, že vytvořením gramotně podnětného prostředí se děti budou více zajímat o psanou řeč, ale nemůžeme očekávat, že všechny děti dokáží u aktivit udržet pozornost a projevovat stejný zájem (Petrová, 2014).

Pokud do spontánního objevování vstupuje učitelka, měla by použít činnosti, které budou nejeфекtivnější. Pokud učitelka přijme tento přístup, přestává být tou, která trénuje děti, aby se u nich rozvíjely schopnosti číst a psát, ale u tohoto přístupu jde o to, že se děti vyvíjí vlastním tempem, psanou řeč samy objevují za pomoci aktivit, které by měly být smysluplné a významné. Učitelka by měla v tomto přístupu plnit čtyři funkce: Učitelka by měla být iniciátorkou ve třídě. Měla by připravit prostředí na učení, které bude stimulující a bude děti podněcovat k tomu, aby chtěly dle vlastního zájmu řešit problémové úkoly, bez toho, aby je učitelka vedla. Další důležitou funkcí je, aby učitelka dokázala děti neformálně pozorovat při hrách a činnostech. Důvodem je, aby zjistila potenciál pro další učení a vytvořila vhodné podmínky. Učitelka by měla být také zprostředkovatelkou učení, tak že bude dítě podporovat bez toho, aby učení kontrolovala nebo se snažila měnit jeho průběh. Měla by dětem pomáhat v objevování tak, aby dětem neposkytla hotové řešení. Může dětem pomáhat tím, že upoutá jejich pozornost na něco neobyčejného a to za pomoci vhodně položené otázky. Její role zprostředkovatele spočívá v tom, že neopravuje činnosti dětí, nedává dětem pokyny, jak postupovat, ale pomáhá jim, aby u dítěte nastala změna. Poslední důležitou funkcí, kterou by měla učitelka zastávat je, že by měla ve třídě vytvářet atmosféru na spontánní objevování.

Měla by děti povzbuzovat, aby pronikaly do světa jazyka, čtení a psaní. Aby objevovaly jazyk, jeho mluvenou i psanou podobu. Taková atmosféra by měla dětem napomáhat, aby zkoušely nové činnosti, pracovali s textovými žánry, zjišťovali, z jakých prvků se skládá psaná řeč, číst a psát nekonvenčním způsobem (Petrová, 2014).

2.2 Gramotně podnětné prostředí

Gramotně podnětné prostředí hraje důležitou roli v rozvoji psané řeči. Děti mohou na základě tohoto vytvořeného prostředí vyžívat různých materiálů a pomůcek, které jim mohou usnadnit pozdější učení čtení a psaní.

Gramotné prostředí je v rozvíjení přirozených přístupů klíčovým. Nejvíce ovlivňuje poznávání psané řeči a psané kultury v počátečních fázích. Gramotné prostředí můžeme definovat jako „prostředí reprezentující psanou kulturu v její bohatosti, rozmanitosti a mnoho účelnosti v co největší možné míře“ (Zápotočná, 2010, s. 276). Podle Petrové (2014) gramotné prostředí vyvolává přirozený zájem o psanou řeč a psanou kulturu. Děti se pomocí tohoto vytvořeného prostředí zajímají o písmo. Také spontánně objevují praktické využití, které je může postupně vést k odhalování formální stránky psaní. Aby děti mohly objevovat význam, formy psané řeči a experimentovat na základě vlastních představ se čtením a psáním, je potřeba, aby v mateřské škole byla vhodně vybavená třída, která bude vyvážet vhodné podmínky pro spontánní hru dětí. Autorka Otto (2018) zmiňuje, že bychom měli dětem vytvořit oblasti, kde se samy mohou rozhodovat, jak budou s daným materiálem pracovat. Dané oblasti by měly zahrnovat bloky a manipulativní aktivity, dramatický koutek, centrum kreslení a psaní, kde děti objevují způsoby komunikace prostřednictvím obrázků a tisku. Další oblastí je knihovna a výtvarný koutek. V každé zmíněné oblasti je důležité si zapamatovat, že přirozené objevování vyžaduje, aby děti měly možnost pracovat nezávisle s materiály bez toho, aby zasahovala učitelka.

S těmito prvky přirozeného přístupu se můžeme setkat také ve vzdělávacím programu „Začít spolu“, který zdůrazňuje individuální přístup k dítěti a zaměřuje se na rozvíjení osobnosti, které jsou potřebné pro zvládnání schopností, jako je spolupráce, odpovědnost, samostatnost a další. Vzdělávací program využívá pracovní koutky, které nazývají centra aktivit (CA). Centra aktivit jsou vybavena různými pomůckami a materiály. Centrum *Knihy a písmena* je místo, kde mají děti možnost postupně se seznamovat s písmeny, manipulovat s knihami. V centru děti vnímají mluvenou a psanou podobu písma a postupně dokáží písmena rozpoznávat na základě jejich tvaru. Děti jsou neustále obklopeny písmeny a číslicemi. Program

pomáhá dětem porozumět vztahu mezi mluveným a psaným slovem pomocí častého kontaktu s knihami, kreslením obrázků, poslechem pohádek, vyjadřováním vlastních myšlenek (Gardošová & Dujková, 2003).

Autorka Lipnická (2009) uvádí gramotně podnětné prostředí, která má tři součásti. První součástí je stimulace dítěte, která zohledňuje individuální a aktuální úroveň schopností dítěte. Druhou součástí je literárně gramotné prostředí, které by mělo rozvíjet čtení a psaní u dětí předškolního věku. Toto prostředí dává dětem možnost získávat zážitky a zkušenosti s psaným textem. Také se klade důraz na tvořivou a pozitivní atmosféru, ve které děti objevují účel čtení a psaní. Literárně podnětné prostředí by mělo obsahovat různé literární žánry, prostřednictvím kterých podporujeme fantazii a odhalujeme různé podoby životní reality. Poslední složkou jsou zkušenosti, vědomosti a schopnosti ve čtení a psaní. Autorka uvádí, že se děti seznamují s autory a ilustracemi knih. Děti procesy čtení a psaní objevují a rozvíjí na základě vlastních kognitivních funkcí. Tento proces je spojený s osvojováním jazyka a představením vlastních myšlenek a poznání, které jazyk zachycuje do grafické podoby.

2.3 Podmínky osvojování psané podoby řeči u dětí předškolního věku

Osvojování psané podoby řeči by mělo být především přirozené. U osvojování psané řeči mohou nastat těžkosti, na rozdíl od mluvené řeči, která je pro děti snadnější. Těžkosti mohou nastat v případě, kdy se psaná řeč osvojuje umělými nepřirozenými metodickými postupy anebo z toho důvodu, že se osvojuje pozdě (Zápotočná & Petrová, 2010).

Při procesu osvojování psané podoby řeči musíme dbát na přirozenou vývojovou kontinuitu. Každé dítě má své představy o písmu. S psanou řečí se dítě může setkat všude. Můžou to být názvy firem, časopisy, názvy obchodu, pošty (Valková, 2007). Aktivity, které by u dětí měly rozvíjet čtení a psaní, musí být vytvořeny tak, aby byly pro všechny děti věkově přijatelné. Děti by neměly být nuceny číst a psát, ale měly bychom jim dát dostatek prostoru, aby mohly činnosti realizovat nenásilnou a přirozenou cestou.

Autorky Zápotočná & Petrová (2010) uvádějí, že v předškolní výchově se nepracuje s psanou řečí, jelikož osvojování psané řeči začíná až v prvním ročníku na základní škole. Zvládnutí formálních aspektů písma je základem pro zacházení s psanou podobou řeči, a protože počátky najdeme až v období nácvičku čtení a psaní, rozvíjet psanou podobu řeči se z toho důvodu v mateřské škole neuvažuje. Vzniklo ovšem několik teorií, které objasňují proces osvojování psané podoby řeči u dětí předškolního věku.

2.4 Metody rozvoje psané řeči

Prostřednictvím kurikula pro MŠ se začali vytvářet různé metody, jak počáteční gramotnost rozvíjet. Také přirozené přístupy podněcují rozvíjení gramotnosti nejen na základě gramotně podnětného prostředí, ale prostřednictvím různých typů pomůcek a materiálů, které mají sloužit k tomu, aby poznávání psané řeči bylo efektivní (Petrová, 2014). Metody, které učitelkám pomůžou u dětí rozvíjet přirozený zájem o čtení a psaní jsou následující:

Hra - je prvním důležitým článkem pro dítě v rozvíjení počáteční gramotnosti. Hra je činnost, která rozvíjí všechny schopnosti dítěte a je přirozenou součástí života, pomocí které děti získávají nové zkušenosti. Děti si hrají na různá povolání, jako je lékař, spisovatel, prodavač. Děti se za pomoci těchto her ztotožňují s určitou rolí a zjišťují, že tyto činnosti vyžadují čtení a psaní. Jsou to činnosti, kdy chtějí napsat třeba recept buď jako lékař nebo kuchař, napsat ceník do obchodu nebo zprávu do novin. U dětí předškolního věku je dobré, pokud mají již nějaké zkušenosti s formou, znaky nebo funkcí psané řeči (Valková, 2007).

Didaktická pohádka - můžeme využít i jinou formu pohádky a to didaktickou pohádku, jejíž součástí jsou úlohy s didaktickým záměrem, které mají rozvíjet myšlení dítěte. Úlohy jsou seřazeny od nejjednoduššího po nejtěžší a pohádka nemůže pokračovat do té doby, než děti zadaný úkol splní. Pomocí didaktické pohádky můžeme sledovat, jakou mají děti úroveň gramotnosti. Úkoly mohou být zaměřeny na identifikaci slova nebo písmen a také se tam může objevit grafický a písemný projev, kdy děti vytvoří např. nějakou zprávu (Valková, 2007).

Malovaná abeceda – pomáhá dětem rozeznat fonematickou strukturu slova od psané struktury. Malovaná abeceda může být v podobě kartiček s obrázky nebo může být vyvěšena ve třídě tak, aby na ni děti viděly. Pomocí malované abecedy se děti mohou pokoušet o svůj první písemný projev (Petrová, 2014).

Malované čtení – učitelka čte příběh a přitom na daná slova ukazuje. Děti pojmenovávají obrázky, které jsou součástí vět (Valková, 2007). Slova, která jsou v podobě obrázků, by měla být jednoznačná. V mateřské škole se využívají jen velká tiskací písmena. Malované čtení slouží dětem na čtení, opisování slov, vyhledávání známých slov nebo písmen.

Pojmové mapování - jde o zachycení představy, myšlenky, které děti mohou zachytit pomocí kresby, která nahradí psanou řeč. Postupně se obrázky mohou nahradit písmem (Valková, 2007). Při použití pojmové mapy u dětí předškolního věku by se mělo zvolit téma, které je dětem blízké (Lopušná, 2008).

Ranní zpráva – Jedná se o krátkou, výstižnou zprávou, kterou učitelka píše společně s dětmi na velký formát papíru. Učitelka by měla zprávu psát před dětmi, aby na ni viděly a měla by dbát na to, aby děti zprávu neměly obráceně. Zpráva by měla být umístěna na viditelném místě, aby si ji děti mohly číst nebo opisovat.

Tvorba knih s prediktabilním textem – Jedná se o jednoduchý text, který se pravidelně opakuje. Každá strana prediktabilní knihy obsahuje stejný text, ale vždy s jiným obrázkem. V textu se může zaměnit slovo (jednodušší verze) nebo slovní spojení. Děti odpovídají na základě obrázku, kde se obměňuje poslední slovo (Lopušná, 2008). Tvorba knihy je spíše záležitostí učitelky, která zapisuje prediktabilní text. Aby se při výrobě knihy zapojily i děti, učitelka může dětem přečíst prediktabilní text, který může znít „Dnes jsem v zoologické zahradě viděla“. Děti na základě obrázků mohou do knihy lepit příslušná zvířata, která mohla vidět. Pomocí prediktabilní knihy děti postupně začínají chápat, jaká je souvislost mezi slovem a písmem a rozvíjí si směrovou orientaci v textu. Děti chápou, kde text začíná a kde končí. Text by měl být jednoduchý, aby si ho děti dokázaly zapamatovat a číst nebo také opisovat.

Metoda lůna – Jednou z forem podpory psaní u dětí předškolního věku je pomocí metody lůna, kdy jde o vytváření vlastních knih s obrázky. Knihy jsou doplněné o text, které vymýšlí děti a učitelka je zapíše (Valková, 2007). Pomocí této metody děti sledují, jakým směrem se má text číst a pomalu se učí, že pomocí textu můžeme zjistit informace (Lopušná, 2008).

Slovní banka – Metoda slovní banka využívá krátké literární žánry, mezi které patří básničky, písničky a říkanky. Jeden z těchto vybraných literárních žánrů se velkými tiskacími písmeny napíše totožně na dva stejné formáty papíru, kdy se následně jeden z nich rozstříhá na části. Může to být podle řádků nebo po jednom slově. Dítě má za úkol poskládat daný text podle předlohy (Lopušná, 2008).

Jazyková zkušenost – Učitelka může zapsat zážitky dětí, jejich vlastní názory nebo mohou společně vytvořit a zapsat vlastní příběh. Lopušná (2008) také uvádí, že cílem je, aby děti pochopily, že mohou komunikovat prostřednictvím čtení a psaní.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 PROJEKT V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Praktická část má aplikační charakter a jejím cílem je navrhnout projekt, který bude zaměřen na osvojování psané podoby řeči u dětí předškolního věku. Následně bude probíhat realizace projektu a jeho vyhodnocení doplněné o doporučení pro praxi.

3.1 Zdůvodnění potřeby projektu

V mateřské škole se s psanou řečí pracuje málo. Předpokládá se, že osvojení psané podoby řeči probíhá až v prvních ročnících základní školy. Děti se však setkávají s psanou řečí na každém kroku a samy se o psaní pokoušejí, proto je důležité vytvářet pozitivní vztah a zkušenosti s psanou řečí již od předškolního věku. Je to nezbytné nejen pro vstup do základní školy, ale i celkově v životě člověka. Záměrem projektu je rozvíjet u dětí všechny formy komunikace a vzbudit u dětí zájem o psanou podobu řeči prostřednictvím gramotného prostředí, pomůcek, her a činností.

3.2 Místo realizace a časové parametry

Projekt byl realizován v mateřské škole v Jihomoravském kraji. Jednalo se o mateřskou školu na vesnici. Projekt probíhal ve třídě v herně. Projekt byl realizován v 8 výstupech po dobu jednoho měsíce. Mateřskou školu jsem navštěvovala jednou až dvakrát týdně.

3.3 Subjekty projektu

Projekt jsem realizovala ve třídě, kde se nachází celkově 20 dětí ve věku od 5 do 6 let. Jedná se tedy o homogenní třídu. Při příchodu dětí s rodiči jsem je informovala o projektu a požádala je, aby vyplnili, zda souhlasí nebo nesouhlasí se zveřejněním fotografií jejich dětí.

3.4 Charakteristika dětí

V mateřské škole jsem pracovala s třídou, kde se nachází 20 dětí, z toho 12 chlapců a 8 dívek ve věku od 5 do 6 let. Žádné dítě nemělo specifické požadavky, které bych musela zohlednit. Děti byly velmi bystré a bezproblémově se zapojovaly do mých připravených aktivit. Mezi dětmi se nacházel chlapec, který byl méně soustředěný a některé děti vyrušoval, proto jsem ho musela častěji napomínat. Jeden den se k nám připojila dívka, která byla v mateřské škole nová. Dívka se bezproblémově a s nadšením zapojovala do skupinových aktivit a neměla problém se mnou komunikovat. Na všechny mnou položené otázky chtěla odpovídat a také se zapojovala do her dětí. Děti také dokázaly mezi sebou spolupracovat a navzájem si při

činnostech pomáhat. Obzvláště jeden chlapec měl zájem pomáhat a při dokončení svých aktivit chodil mezi dětmi a ptal se jich, zda s něčím nepotřebují pomoci. Děti byly také hodně zvědavé a vždy při příchodu do třídy za mnou přišly a ptaly se, co budeme dnes dělat. Celkově byli chlapci více komunikativní než dívky. Zvlášť jedna dívka byla tichá a moc se nezapojovala do komunikace, ale při plnění aktivit neměla žádný problém.

4 REALIZACE PROJEKTU

V této kapitole jsou popsány jednotlivé dny realizovaného projektu. U každého dne je vypsán průběh činností, reakce dětí na dané aktivity i reflexe o průběhu činností. U některých výstupů je průběh doplněn o komunikaci, která s dětmi probíhala. Každý den obsahuje také tabulku, která obsahuje cíle, kompetence, organizační formu, metody, prostředky a pomůcky.

4.1 Charakteristika projektu

Projekt, který nese název „Zvířata“, probíhal po dobu jednoho měsíce, kdy jsem mateřskou školu navštěvovala jednou až dvakrát do týdne. Tematické části, které jsem zvolila, navazují na hlavní téma projektu. Projekt obsahuje 8 výstupů. Vybraná mateřská škola se nachází v Jihomoravském kraji a byla vybrána záměrně.

S dětmi jsem dané činnosti realizovala většinou v řízené činnosti. Některé aktivity probíhaly i v ranních činnostech. Každý den začínal svoláním dětí do kruhu, kde nejdříve probíhal rozhovor o daném tématu, které jsem pro děti měla připravené. Činnosti byly opět ukončovány v kruhu, kde jsem zjišťovala pocity dětí na dané aktivity.

Projekt vychází z přirozených přístupů k rozvoji gramotnosti u dětí v předškolním věku. Cílem projektu je podporovat u dětí zájem o psanou podobu řeči a to nenásilnou, hravou formou. Tomu pomohlo vytvoření gramotně podnětného prostředí bohaté na psanou řeč.

V každém výstupu jsem využívala vždy jeden z literárních žánrů: pohádka, bajka, poezie, píseň nebo encyklopedii. Aktivity obnášely práci s textem a jeho psanou podobou. Děti jsem se tak snažila seznámit s formou a charakteristikami psané řeči. Snažila jsem se využít, co nejvíce již zmíněných strategií jako je hra, pojmová mapa, malované čtení, malovaná abeceda a slovní banka. Během činností jsem se u dětí snažila rozvíjet všechny formy komunikace a to čtení, psaní, mluvení a naslouchání. Tedy jsem se snažila rozvíjet nejen psanou řeč, ale i mluvený projev a jeho gramatickou správnost.

Projekt jsem vytvořila takovým způsobem, aby byl vhodný pro realizaci v mateřských školách s dětmi v předškolním věku. Aktivity jsou vytvořeny tak, aby děti pracovaly se slovem a textem. Prezentuji zde různé didaktické strategie a aktivity, kterými je možné se inspirovat i pro jiná témata, než jsem zvolila já.

4.2 Vytvoření podnětného prostředí v prostoru třídy

Před realizací projektu jsem navštívila mateřskou školu, abych se podívala, jak to v jejich třídě vypadá. Po domluvě s učitelkou jsem využila stůl, který se nacházel v herně, který jsem pro děti upravila pro jejich spontánní využívání.

Dětem jsem se snažila vytvořit podnětné prostředí, kde by děti mohly spontánně objevovat písmo a také se o psaní pokoušet. V herně, kde se nacházel stůl, jsem pro děti vytvořila centrum v podobě kanceláře. Umístila jsem na stůl klávesnici s monitorem, který byl vyroben z krabice. Dále sem na stůl umístila kalendář, psací bloky, tužky a zvýrazňovače. Na stole se také nacházel telefon spolu s telefonním seznamem (viz Příloha PVII)

Další centrem byla Kuchyně. Ve třídě se již nacházely všechny potřebné věci jako napodobeniny kuchyňského nádobí, ovoce, zelenina. Do kuchyně jsem umístila kuchařku, dále papíry s tužkami, kde si děti mohly zaznamenávat své vymyšlené recepty. Dětem jsem také do kuchyně vyrobila pokladnu, kde měly falešné peníze. Dále jsem dětem doplnila pomůcky o jejich názvy (viz Příloha PVII).

Ve výtvarném koutku děti měly již vše potřebné, z toho důvodu jsem doplnila pouze názvy pomůcek, jako jsou nůžky, lepidla, pastelky a papíry.

4.3 Tematické části projektu

Projekt Zvířata je rozvržen do několika tematických částí.

4.3.1 Výstup č. 1 - Zvířata

Tabulka 1: Zvířata

Cíle	Rozvíjet zrakové vnímání Rozvíjet jemnou motoriku
Kompetence	Dítě dokáže přiřadit obrázek k počátečnímu písmenu Dítě dokáže vymodelovat písmeno A
Organizační forma:	Řízená činnost
Metody:	Rozhovor, popis, vyprávění
Prostředky a pomůcky	Maskot, malovaná abeceda, písmena, obrázky s textem, plastelína

Průběh:

S dětmi jsme si ráno vytvořili kruh, kde jsme se vzájemně představili. Pro děti i pro sebe jsem měla nachystané lepící štítky se jmény, které si nalepily na tričko. Toto mi pomohlo k zapamatování jejich jmen. Uprostřed kruhu jsem měla nachystané obrázky, které začínaly vždy na jedno písmeno z abecedy. Následně děti musely najít obrázek, který začíná na stejné písmeno jako jejich jméno. Po představování následovala motivace. Dětem jsem nejdříve sdělila, že dnes nejsem sama, kdo za nimi přišel. „Děti víte, kdo za Vámi mohl přijít?“ Děti viděly, že držím v ruce maskota a proto odpovídaly, že trpaslík a skřítek. Skřítkovi se ztratí několik jeho zvířecích kamarádů, a proto se je vydává hledat. Skřítek je ale smutný, protože se mu je zatím najít nepovedlo, proto přišel za dětmi s prosbou, zda by mu je nepomohly najít.

Po představení dětí s maskotem následovala první aktivita, kdy děti měly hledat po třídě obrázky, na kterých byla zvířata.

Malovaná abeceda

Dětem jsem dala doprostřed kruhu vyrobenou abecedu. Vysvětlila jsem jim, že různě po třídě jsou poschovávány obrázky, které musí přiřadit k danému písmenu, na které obrázek začíná. Každé dítě mělo vždy přinést jeden obrázek a nalepit ho (viz Příloha PII).

Po nalezení a nalepení všech obrázků jsme se s dětmi přesunuly ke stolu, kde na ně čekala další aktivita. Děti jsem motivovala tím, že jsme našli všechny ztracené zvířata, ale že se jim stala nešťastná věc a ze svého názvu jim utekla všechna písmena a my se je zkusíme opět spolu najít a poskládat.

Skládání slova

U stolu byly nachystané písmena z abecedy. Každé dítě dostalo obrázek s textem. Podle textu měly za úkol poskládat slovo z obrázku (viz Příloha PII). Následně děti zkoušely poskládat své jméno.

Až se všem dětem podařilo poskládat názvy zvířat, následovala poslední aktivita.

Modelování

Děti dostaly vyrobenou domácí plastelínu, pomocí které měly vymodelovat první písmeno z abecedy, tedy písmeno A. Dětem jsem řekla, ať si zkusí nejdříve udělat jeden váleček. Až měly všechny děti jeden váleček vytvořený, zkusily spočítat, kolik válečků to písmeno A má

a následně měly válečky vymodelovat. Pokud děti zvládly, zkusily si vymodelovat své jméno a své oblíbené zvíře (viz Příloha PII).

Reakce dětí:

Už při příchodu byly děti zvědavé na barevné koule, které jsem pokládala na stůl. Děti se mně ptaly, co to je. Řekla jsem jim, že je to modelína. Jeden chlapec se mě poté ptal, zda se může jíst. Řekla jsem, že ano, jelikož byla vyrobená pro domácí využívání z toho důvodu, kdyby to děti snědly.

U modelování se mně jeden chlapec zeptal, co budeme modelovat. Odpověděla jsem, že písmeno A. Na to mi řekl, že ale neví, jak to písmeno A vypadá. Přišel ke stolu, kde uviděl dané písmeno a hned mi ho ukazoval, že už ví, jak to písmeno vypadá a jestli už může jít modelovat. Děti se v průběhu snažily modelovat i jiné písmena. Jedna dívka např. modelovala písmeno E, které vymodelovala obráceně a následně se mě zeptala, zda tohle je nějaké písmeno a jak se jmenuje.

Reflexe:

Na první den jsem se velmi těšila a byla trochu nervózní z toho, jak budou děti na mě reagovat. Myslím, že na první den jsem měla zvolit méně aktivit, které jsem pro ně měla připravené. Všimla jsem si, že pro některé děti to bylo zdlouhavé a ztrácely pozornost. Také při představování, kdy děti hledaly obrázky, jsem zjistila, že pro ně bylo na zemi obrázků příliš mnoho.

Vhodně jsem zvolila při modelování více variant, jelikož některé děti zvládaly pracovat rychleji než ostatní. Všechny děti zvládaly modelovat písmeno podle mých pokynů. Některé děti byly rychlejší, proto jsem jim, řekla, ať vyrobí jedno velké a jedno malé A. Jednalo se pouze o tiskací písmeno. Po vytvoření písmene se děti pokoušely vymodelovat své jméno. Jako poslední děti modelovaly své oblíbené zvíře.

Na konci všech aktivit jsem si děti svolala do kruhu. Každému dítěti jsem postupně po kruhu posílala maskota a zeptala se jich, co se jim dnes líbilo a co nelíbilo. Co se jim dnes povedlo nebo naopak nepovedlo. Co by chtěly nebo nechtěly zopakovat.

Pro příště by chtělo si lépe rozvrhnout čas, abych tak měla více prostoru pro závěrečnou reflexi s dětmi. Viděla jsem, že to bylo pro děti již velmi zdlouhavé, proto jsem se snažila závěrečnou reflexi uspořádat.

Celkově si myslím, že první den proběhl bez problémů a hodnotím ho kladně. Měla jsem radost, že děti neměly strach se mnou komunikovat a do aktivit se zapojovaly a vždy se ptaly, co dalšího budu s nimi dělat. U svého prvního stanoveného cíle jsem u některých dětí

měla problém ho splnit, jelikož jim dělal problém přiřadit obrázek k odpovídajícímu počátečnímu písmenu. Další dva cíle, které jsem si stanovila, jsem dokázala splnit.

4.3.2 Výstup č. 2 - V lese

Tabulka 2: V lese

Cíle	Podporovat spolupráci ve skupině Rozvíjet představivost
Kompetence	Dítě dokáže spolupracovat při vymýšlení příběhu Dítě dokáže vymyslet příběh na základě ilustrace v encyklopedii
Organizační forma:	Skupinové vyučování
Metody:	Rozhovor, popis, práce s knihou
Prostředky a pomůcky	Encyklopedie, obrázky zvířat, puzzle zvířat, pexeso zvířat

Průběh

Děti jsem si svolala do kruhu a řekla jim, že se pokusíme skřítkovy kamarády najít v lese. Položila jsem dětem otázku „Jaké zvířata můžeme najít v lese?“. Děti odpovídaly: ježka, srnky, jeleny, vlky, veverky. Jeden chlapec odpověděl, že slony, proto jsem se zeptala, zda jsou v lese sloni. Jedna dívka začala křičet, že ne, že ty jsou v zoo. Děti dále vyjmenovávaly zvířata jako je zajíc, liška. Děti jsem se zeptala, kde asi taková liška bydlí. Věděly, že v noře, proto jsem se jich zeptala, jakým jiným slovem můžeme nazvat noru. Jeden chlapec ihned odpověděl, že doupě. A jak taková nora vypadá? Jeden chlapec odpověděl: „Tam je taková obrovská díra a do ní si ta liška vleze.“ Dále děti říkaly, že je ještě v lese datel. „A co ten datel dělá?“ On ťuká do stromu. Ještě tam může být medvěd. „A jaký je ten medvěd?“ On je veliký a hnědý. Po povídání jsme si zahráli hru, kterou jsem pro děti měla přichystanou.

Hra na medvěda

S dětmi jsme zůstaly v kruhu a vybrala jsem jedno dítě, které se schoulilo doprostřed kruhu. Dětem jsem po místnosti rozprostřela tři domečky v barvě bílá, modrá a červená. Dítě uprostřed kruhu představovalo medvěda. Medvěd měl zakryté oči a ostatní děti ho musely probrat

tím, že řekly: „Méd’o vstávej“. Pokud to děti řekly, medvěd se probral a snažil se děti pochytat. Děti se musely schovat do svého domečku. Občas byly moc hlučné, proto jsem jim říkala, že medvěd spí a že musíme být potichu, aby nás ten medvěd nechytil. Začala jsem více šeptat, abych tak děti více uklidnila. Děti se zklidnily a čekaly. Řekla jsem, že si vyzkoušíme toho medvěda probudit. Děti začaly říkat danou větu, která medvěda probudila.

Po hře jsem každému dítěti rozdala obrázek. Na obrázcích byly zvířata: medvěd, liška, srnka, jelen a veverka. Zeptala jsem se dětí, jestli vědí, jak se říká knize, kde můžeme najít informace o zvířatech. Děti nevěděly, proto jsme vytáhla knihu a zeptala se jich, o čem si myslí, že ta kniha je. Jestli je to pohádka, příběh, nebo jestli je to encyklopedie. Některé děti, jak uslyšely slovo encyklopedie, tak říkaly, že to je ta kniha, že i takovou mají doma.

Pomocí obrázků děti měly najít svou skupinu. Toto jim však chvíli trvalo. Jedna dívka se dokonce přidala ke špatné skupině, proto jsem ji musela pomoci svoji skupinu najít. Dětem jsem řekla, ať si najdou místo pro svou skupinu a nesmí být v blízkosti druhé skupiny. Všechny skupiny si sedly do stejného rohu, proto jsem musela dětem říct, kam si mají jít sednout.

Následně jsem každé skupině dala doprostřed encyklopedii. Děti si ji ihned začaly prohlížet. Musela jsem je upozorňovat, aby na knihu zatím nesahaly.

Práce s encyklopedií

Ve skupinách si měly děti encyklopedii nejdříve prohlédnout a zjistit, co vše v ní můžeme spatřit. Nechala jsem dětem dostatek času. Následně měly děti v encyklopedii vyhledat medvěda. Po vyhledání medvěda jsem dětem řekla, ať si prohlédnou, co všechno na té straně vidí. Vyzvala jsem je, aby mi všichni ukázali, kde je napsaný text. Po zkontrolování, zda všechny děti ukázaly správně, jsem jim řekla, aby zkusily vymyslet, co se v tom textu asi o tom medvědovi píše.

Postupně jsem chodila ke každé skupině, které jsem se zeptala:

O čem text bude?

Skupina č. 1

„To bude o medvědech. My jsme tam viděly medvědy a taky jsme na tom obrázku viděly aj želvy, které se právě vyhrabaly z písku“.

Skupina č. 2

„My jsme vymyslely, že medvědi šli pro ryby a ti medvědi poprosili bobry, aby jim pomohli postavit domeček a pak zase pomohli medvědi postavit bobrům jejich domeček“.

Skupina č. 3

„My jsme vymysleli, že jeden medvěd si ulovil rybu a ona nešla chytit, tak on vytáhl drápy a pak ji porazil“.

Skupina č. 4

„Medvěd šel pro ryby. A pak jsme mu ty ryby dali. Tam byly také bobři a ti medvědi je poprosili, jestli by jim pomohli postavit domeček“.

Následně jsem si s dětmi sedla do kruhu a spolu jsme si z encyklopedie přečetli, co je tam o medvědech napsané (viz. Příloha PVII).

Komunikace po textu:

Co znamená, když je zvíře masožravé?

D1: „Že je nebezpečné“.

Ch1: „Takto trhá maso“ (chlapec napodoboval)

Ch2: „Že on někoho může ukousnout“.

Ch3: „Že žere maso“.

Děti doplnily, že může sežrat třeba vlka, ryby a dokonce i člověka.

Po komunikaci jsme se s dětmi přesunuly ke stolu, kde byly připravené další aktivity.

Skládání puzzle

Každé dítě dostalo obrázek, který mělo poskládat jako puzzle. Po poskládání mělo zkusit přečíst, co je asi pod obrázkem napsané. Nahlas si měly postupně zkusit říct písmeno nahlas. (viz. Příloha PIII)

Skládání slova

Každé dítě dostalo obrázek. Na stole byly položena písmena, podle kterých děti měly poskládat slovo, které měly na obrázku (viz. Příloha PIII).

Pexeso

Jako doplňkovou aktivitu, jsem dětem dala na stůl pexeso, které si mohly zahrát, již po příchodu do mateřské školy. Pexeso bylo se zvířaty. Obrázek byl vždy doplněn o text.

Reakce dětí

Děti velmi bavilo povídání o zvířatech v lese. S nadšením mi odpovídaly, jaké další zvíře můžeme v lese potkat a některé děti mi začaly vykládat, jaké zvíře potkaly, když byly s rodiči v lese.

Při pohybové hře na medvěda byly děti nadšené. Hra dětí velmi bavila a mrzelo je, když jsem hru ukončila, protože všichni chtěly být uprostřed kruhu a být medvědem.

Při rozdání obrázků, kdy měly děti podle nich najít svou skupinu, mi jeden chlapec řekl, že je mu líto, že není ve skupině se svým kamarádem. Bylo více dětí, které chtěly být ve skupině spolu. Možná pro příště zkusit vytvořit skupiny, tak, jak děti chtějí. Při tvoření skupin se mně některé děti ptaly, kam si mají sednout, že neví kam.

Reflexe

Vhodně jsem zvolila hru k probíranému tématu. Bylo mi vytykáno, že používám málo pohybových her. Bylo vidět, že tohle byla pro děti trochu změna a s nadšením hru hrály. Některé dívky se do hry zapojit nechtěly.

Příště bych měla skupiny sama rozesadit a určit jim místo, protože děti toho nebyly schopné. Také tvoření skupin zabralo více času, než jsem předpokládala. Děti se také neustále bavily, proto jsem je musela často tišit.

Encyklopedie jsem měla dětem rozdat později. Nejdřív jsem měla všem pořádně vysvětlit, co budeme následně dělat. Děti si začaly encyklopedii prohlížet, a když jsem jim vysvětlovala, co s tím budeme dělat, již se tolik nesoustředily. Nastávaly problémy, že na mě neustále pokřikovaly a ptaly se, co mají dělat.

Při práci s encyklopedií jsem se snažila, aby měly děti kontakt s psanou řečí a chápaly pomocí encyklopedie, že ilustrace v knihách se vztahují k významu daného textu. Nejdříve jsem chtěla, aby děti na základě své vlastní představivosti vymyslely vlastní příběh o tom, co by v encyklopedii mohlo být napsané. Následně jsem dětem text přečetla, aby věděly, o čem ve skutečnosti byl a mohly tak porovnat jejich vymyšlený příběh.

Aktivita byla zaměřená na to, aby děti měly představu o tom, co je to psaný text. Pomocí ilustrací si tak děti rozvíjely slovní zásobu za pomoci vymyšlení příběhu. Všechny děti mezi sebou komunikovaly. Pokud jsem viděla, že se někdo moc nezapojuje, snažila jsem se ho

zapojit do konverzace. Po přečtení textu z encyklopedie mi děti dokázaly vysvětlit, co znamená, když je zvíře masožravé a také se některé děti naučily slovo encyklopedie. Svě vytyčené cíle jsem všechny splnila.

4.3.3 Výstup č. 3 - Na zahradě

Tabulka 3: Na zahradě

Cíle	Podporovat u dětí rozklad slov na slabiky Podporovat spolupráci ve skupině Rozvíjet představivost
Kompetence	Dítě dokáže rozdělit slovo na slabiky Dítě dokáže spolupracovat při skládání příběhu podle dějové posloupnosti Dítě dokáže vymyslet příběh
Organizační forma:	Skupinové vyučování
Metody:	Rozhovor, popis, hra
Prostředky a pomůcky	Písnička, klavír, maskot, xylofon, obrázky k písničce Šel zahradník do zahrady

Průběh

Děti jsem si svolala do kruhu a zeptala jsem se jich, kde si myslí, že půjdeme hledat skřítkovy kamarády dneska. Dala jsem jim malou nápovědu, že tam rostou květiny, stromy. Děti hned vykřikly, že na zahradě. Děti jsem se zeptala: „Co všechno můžeme na té zahradě najít?“ Děti říkaly, že listí, zeleninu, ovoce. Dále jsem se dětí zeptala, jaké na zahradě můžeme najít zvířata. Děti odpovídaly, že šneka, žížalu, myš. Následně jsem dětem ukázala obrázky, na kterých byly věci, které dále můžeme najít na zahradě. Děti vyjmenovávaly rýč, lopatu, hrábě a říkaly, že se ty věci nachází v domečku. Děti jsem se zeptala, kdo se o zahradu stará. Děti odpovídaly, že zahradník. Všechny dané slova jsme si spolu s dětmi vytleskaly. Také jsem se jich ptala na první počáteční písmeno. Děti byly schopné slova vytleskat po slabikách.

Tichá pošta s xylofonem

Doprostřed kruhu jsem dala xylofon s paličkou. Jedno dítě mělo vybrat nějaké slovo na téma zvířata na zahradě. Dítě po kruhu šeptem posílalo slovo. Pokud slovo přišlo k poslednímu dítěti, tak pak řeklo, jaké slovo slyšelo a na xylofon se pokusilo zahrát, kolik mělo dané slovo slabik.

Dětem jsem opět rozdala obrázky, abych si je rozdělila do čtyř skupin. Bylo to podle obrázku: šnek, krtek, žížala, myš.

Tvoření zdrobnělin

S dětmi jsme si zkusili na vyjmenovaná zvířata vytvořit jejich zdrobněliny. Zkusila jsem dětem pomoci slovy velká a malá. Když jsem řekla velká myš, tak bude malá myšička.

Skládání příběhu písni

Každá skupin dostala rozstříhané obrázky písničky, kterou měly spolu ve skupině zkusit poskládat, jak si myslí, že jde po sobě. Ke každé skupině jsem chodila postupně a děti mi vyprávěly, jak daný příběh poskládaly (viz Příloha PIII).

Skupina č. 1

„Ten zahradník šel na zahradu a on měl rýč, tak šel kopat a pak šel domů na svačinu“.

Skupina č. 2

„On šel na zahradu a měl motyku. Pak šel zpátky a podíval se z okna a vyhodil ven, co vykopal“.

Skupina č. 3

„On šel a něco našel a vytrhl to a pak to znovu zakopal“.

Skupina č. 4

„První šel na zahrádku. Pak kopal a něco našel. Pak šel zpět domů a vyhodil to z okna“.

Následně jsem dětem řekla, ať obrázky nechají tam, kde jsou a společně jsme vytvořily kruh. Dětem jsem řekla, že příběh je podle písni *Šel zahradník do zahrady* a spolu si ji zkusíme zazpívat. S dětmi jsem si ji zazpívala nejdříve bez klavíru. Potom jsem dětem řekla, ať si stoupnou a že si píseň zkusíme zazpívat s pohyby. Následně jsem přidala k písničce hru na klavír. Děti zvládaly pohyby předvádět samy.

Písnička:

Šel zahradník do zahrady (děti pochodovaly na místě)

s motykou, s motykou. (děti daly ruce k sobě, jakoby nesly motyku)

Vykopal tam rozmarýnu (nápodoba kopání)

velikou, velikou. (rukama naznačit slovo velikou)

Nebyla to rozmarýna, (Hýbaly hlavou doleva a doprava a třepaly rukama)

byl to křen, byl to křen.

Vyhodil ho zahradníček (Nápodoba vyhazování rozmarýny z okna)

z okna ven, z okna ven. (Já & písnička, 2011)

Po zazpívání písně jsem dětem řekla, ať vrátí zpět do svých skupin a zkusí obrázek poskládat podle písničky, kterou jsme si právě zazpívali. Po obcházení skupin některé děti nevěděly, proto jsem jim řekla, ať si tu píseň zkusí říkat nahlas a postupně skládat obrázky. Skupiny měly problém se dvěma obrázky a to, kdy je zahradník natočen vlevo a vpravo, takže jsem jim s tím trochu pomohla. Všechny skupiny zvládly píseň poskládat podle dějové posloupnosti.

Na konci všech aktivit jsem si děti svolala do kruhu. Každému dítěti jsem postupně po kruhu posílala maskota a zeptala se jich, co se jim dnes líbilo, nelíbilo. Co se jim dnes povedlo nebo naopak nepovedlo. Co by chtěly zopakovat nebo co naopak už ne.

Reakce dětí

Při hře tichá pošta se děti ptaly, co s tím budeme dělat, jelikož takovou tichou poštu neznaly. Občas nastal problém s jedním chlapcem, který dané slovo slyšel a řekl ho dříve, než přišlo k poslednímu dítěti. Ostatní děti pak na něj byly našťvané a řekly mu, že to kazí a že to není vtipné.

Jedna skupina na vymýšlení potřebovala více času. Když jsem za nimi přišla tak mi jeden chlapec smutně řekl, že to ještě nemají hotové. Řekla jsem jim, že to nevádí a zkusí to pomalu dodělat. Druhá skupina, ke které jsem přišla, řekla, že neví, kam mají jeden obrázek zařadit. Nakonec další člen skupin obrázek někam přiřadil. Některé děti ve skupinách přehazovaly obrázky a nemohly se shodnout. Všechny skupiny se vždy po tom, co mi příběh sdělily, ptaly, jak je to správně. Dětem se líbila píseň, kterou jsme předváděly pohyby. Nejvíce si užívaly, když předváděly, jak vyhazují křen z okna. Dětem nevádílo píseň opakovat.

Reflexe

Všimla jsem si, že vymyšlený příběh vždy vyprávěly děti, které se nebojí komunikovat a také to byly děti, které nejčastěji odpovídaly na mé pokládané otázky.

U skládání příběhu podle dějové posloupnosti měly děti problém se dvěma obrázky, proto jsem jim s tím pomohla. U jednoho obrázku zahradník držel vykopaný křen, který na obrázku nešel moc vidět. Z toho důvodu s tím děti měly problém. Při skládání jsem dětem ukázala, že ten zahradník něco drží v ruce a co to asi je. Poté zvládly obrázky správně přiřadit. Příště by bylo dobré připravit pohybovou hru pro děti, aby měly také nějaký pohyb. U písni se děti pohybovaly, ale přišlo mi, že nemají toho pohybu dostatek.

Všechny své stanovené cíle jsem u dětí splnila.

4.3.4 Výstup č. 4 - V ZOO

Tabulka 4: V ZOO

Cíle	Seznámit s pojmy spisovatel, ilustrátor, knihovna, knihkupectví Rozvíjet zrakové vnímání Podporovat naslouchání u čteného textu
Kompetence	Dítě ví, kdo je to spisovatel, ilustrátor a ví jaký je rozdíl mezi knihovnou a knihkupectvím Dítě dokáže vyhledat písmena v knize Dítě dokáže naslouchat čtenému textu
Organizační forma:	Řízená činnost
Metody:	Rozhovor, vyprávění, popis, práce s knihou
Prostředky a pomůcky	Knihy dětí, maskot, klece zvířat, obrázky zvířat, pastelky

Průběh

S dětmi jsem si sedla do kruhu, kde jsme se společně pozdravili slovy dobrý den. Uprostřed kruhu jsem měla již nachystané věci. Dětem jsem řekla, že se dnes staneme detektivy, protože dnes budeme hledat zvířata, která nám utekla ze zoo. Zeptala jsem se jich: „Jaké zvířata

můžeme najít v zoo?“ Děti odpovídaly, že opice, žirafy, krokodýla, zebra, lva, tygra, ptáky a další. Následovně jsem dětem vysvětlila danou aktivitu.

Hledání zvířat

Po třídě byly schované obrázky zvířata, které měly děti najít. Pokud děti obrázků našly, sedly si za stůl, kde měly již nachystané psací potřeby. Z druhé strany obrázku se nacházel text daného zvířete, které z klece uteklo. Dítě mělo text zapsat do klece a zvíře zpět do něj vrátit tak, že dané zvíře do klece nalepí.

Vyhledání písmen v knize

Po vrácení všech zvířat do své klece si měly děti vzít knihu, kterou si do mateřské školy přinesly a najít všechny písmena, které napsaly do klece. Po vyhledání všech písmen jsme si šly s dětmi spolu s knihami sednout do kruhu na koberec.

Představení svých knih

Každé dítě mi řeklo, jakou knihu si přineslo a proč. Většina dětí říkaly, že si knihu vybraly proto, že je to jejich nejoblíbenější.

Dětem jsem řekla, ať si svou knihu položí před sebou a všichni mi ukážou přední a zadní stranu knihy. Řekla jsem dětem, ať si knihu otevrou a ukáží mi nejdříve písmeno pak slovo a nakonec větu. Dětem jsem následně položila několik otázek. Jak bychom měli s knihami zacházet? Proč bychom měli číst knihy? Děti jsem se také zeptala, kdo je to spisovatel a ilustrátor? Děti věděly, že spisovatel je ten, co píše knihy, ale nevěděly, kdo je ilustrátor. Proto jsme dětem řekla, ať ve své knize najdou obrázek (ilustraci). Dětem jsem vysvětlila, že obrázkům v knihách se říká ilustrace a tomu, kdo ty ilustrace kreslí, se říká ilustrátor. Slovo jsme si všichni zopakovali a zkusili jsme si dané slovo.

Následně jsme všechny knihy položili v herně na lavici, kde si ji později každé dítě mohlo prohlédnout.

Po představení svých knih jsme si zahráli hru na zvířata. Děti chodily v kruhu po koberci a vždy, když jsem tleskla, řekla jsem zvíře, např. had. Děti se pak musely začít plazit jako hadi a vydávat u toho zvuky. Hru jsme několikrát zopakovali s obměnou zvířat.

Po hře jsem děti opět svolala do kruhu, kde jsme si zopakovali zvířata, která jsme našli a vrátili zpět do klecí. Zvířata, která děti hledala, byla lev, žirafa, opice, papoušek a slon. Děti jsem se zeptala, jak tyto zvířata vypadají a děti mi je popisovaly. Dále jsem se jich ptala na

doplňující otázky např., K čemu slon používá chobot? Dětem jsem také řekla k některým zvířatům zajímavosti jako např., že žirafa spí ve stoje.

Po skončení všech činností jsem si děti svolala do kruhu, kde jsem se jich zeptala, co se jim dnes líbilo a co nového se dozvěděly.

Reakce dětí

Při ukazování na písmena, slova a věty měly děti většinou problém převážně s určením věty. Na první položenou otázku mi děti odpovídaly, že bychom měli s knihami zacházet opatrně. Děti také věděly, kde si knihy můžeme půjčit i koupit. Pro některé bylo slovo knihkupectví obtížné, proto jsme si ho všichni společně řekly nahlas. Při otázce, proč bychom měli číst knihy, děti odpověděly, že na dobrou noc, aby jich to uspalo, nebo když bychom chtěly v těch knihách něco najít.

Děti bavilo hledat obrázky po třídě. Některé děti našly více obrázků, proto si následně mohly vybrat, které zvíře vrátí do klecí. Některým dětem činilo potíže napsat název do dané kolonky v kleci. Děti mi s nadšením říkaly, jakou si přinesly knihu a popisovaly mi o čem kniha je. Děti velmi bavila hra na zvířata. Hodně dětem zmiňovalo, ať si ji zahrajeme ještě jednou.

Při otázce v kruhu, kdy jsem se dětem ptala, co nového se dozvěděly, mi jeden chlapec řekl, že se dozvěděl, že je lev král zvířat.

Reflexe

Dětem jsem musela několikrát vysvětlit, co mají dělat. Nemohly pochopit, že daný text se nachází na druhé straně obrázku. Tedy že daný obrázek mají otočit. Pro příště by bylo jednodušší napsat text přímo k obrázku.

Děti si měly do mateřské školy přinést svou oblíbenou knihu. Byla jsem domluvená s paní učitelkou, že o tom informuje rodiče.

Jeden chlapec si svou oblíbenou knihu nepřinesl, proto jsem mu řekla, ať si vybere jednu knihu z knihovny, která se mu nejvíce líbí, nebo si ji už někdy prohlížel.

U představení knih, jsem se snažila dětem ukázat a naučit, jak by se mělo s knihami zacházet. Dítě by mělo dokázat správně držet knihu. Spolu jsme si také ukázaly přední a zadní stranu knihy. Děti již tohle znaly a neměly s tím tedy problém.

Pro příště bych zvětšila kolonku, kde děti psaly název zvířete, jelikož se některým dětem text do kolonky nevlezl. U dětí jsem všechny cíle splnila.

4.3.5 Výstup č. 5 - Na farmě

Tabulka 5: Na farmě

Cíle	Podporovat spolupráci ve dvojici Rozvíjet zrakové vnímání Naučit děti porovnávat grafické znaky
Kompetence	Dítě dokáže spolupracovat ve dvojici Dítě dokáže rozlišit psaný text Dítě zvládá porovnat psaný text
Organizační forma:	Párové vyučování
Metody:	Rozhovor, vyprávění, popis
Prostředky a pomůcky	Názvy zvířat, maskot, obrázky zvířat, kolíky, obrázkové domino, papír, pastelky

Průběh:

Po příchodu do mateřské školy jsem si děti postupně volala ke stolkům, kde již byla připravena první aktivita obrázkové pojmové mapování. Aktivita byla realizována v ranních činnostech.

Obrázková pojmová mapa

Na formátu A3 bylo velkými tiskacími písmeny napsané slovo FARMA. Děti měly nakreslit obrázek k danému tématu. Děti měly možnost samy zapsat text pod obrázkem. Většina dětí, ale řekla, že chtějí, abych to napsala já. Při psaní textu jsem se soustředila na to, aby děti viděly, jak název píšu.

V řízené činnosti jsem si děti svolala do kruhu před magnetickou tabulí, tak, aby na ni všichni viděli. Na úvod jsme si spolu řekli básničku Dobrý den, dobrý den. Následně jsme se v kruhu pozdravili tak, že každý pohladil svého kamaráda po pravé straně, vyslovil jeho jméno a pozdravil ho. Následně jsem dětem ukázala naši obrázkovou pojmovou mapu a řekly jsme si, co kdo všechno nakreslil. Následoval vymyšlený příběh o farmě.

Příběh

Na jedné velké farmě, žil farmář, který se staral o spoustu hospodářských zvířat. Jednoho dne šel farmář pást ovce na jeden kopec, ale mezitím se na farmě něco přihodilo. Víte děti, co se mohlo stát? Když farmář všechna zvířata krmil, zapomněl za nimi zavřít dvířka a všechna zvířata mu utekla. Jaké zvířata mu mohla utéct? Vždy při vyslovení zvířete jsme si s dětmi zopakovaly, jaký zvuk vydává dané zvíře.

Na magnetické tabuli jsem již měla připnutý obrázek farmy. Každé dítě dostalo magnetický obrázek, který měl připnout tam, kam patří. Po připnutí všech obrázků jsme společně zkontrolovali, zda je děti přiřadily správně.

Následovala aktivita, pomocí které měly děti najít svou dvojici.

Podle textu najít svou dvojici

Děti dostaly papírek, na kterém bylo vždy napsané jméno zvířete, např. husa, kuň, prase. Děti měly najít svou dvojici tím, že budou slova porovnávat na základě podobnosti.

Při vytvoření dvojice jsem dětem rozdala obrázkové domino.

Obrázkové domino

Děti měly za úkol poskládat obrázkové domino. V první polovině domina je vždy obrázek s textem, např. prase. Na druhé polovině je pouze text, např. husa. Děti mají poskládat domino tak, že přirovnávají daná slova.

Po poskládání všech obrázkových domin jsme si s dětmi zahráli pohybovou hru na slepici a kuřata. Děti jsem motivovala tím, že kuřata utekla z farmy a slepice je všechny musí chytit zpět do kurníku. Děti si dřeply a představovaly kuřátka. Vydávaly u toho zvuky píp píp. Na jedné straně místnosti byl z lana vytvořen kruh, který představoval kurník. Vybrala jsem dvě děti, které musely kuřátka pochytat a vrátit je zpět do kurníku.

Po hře jsem dětem představila další hru tak, že sem jim ukázala obrázek, na kterém vždy bylo nějaké zvíře. Dětem jsem ukázala obrázek a zeptala se jich, co na něm vidí. Odpověděly, že králíka. Řekla jsem jim, aby si představili, že se zvířatům ztratilo jedno písmeno a my to písmeno musíme najít. Ale aby to nebylo tak těžké, tak je tu malá nápověda, kde máme na výběr ze tří písmen. Na dvou velkých stolech ve třídě byly dané obrázky s chybějícím písmenem. Děti si měly jeden obrázek vzít a zkusit uhádnout, jaké písmeno tam chybí. Aby zjistily, zda to mají správně, měly jít k menšímu stolu a najít daný obrázek s nechybějícím písmenem.

Přiřadit písmeno pomocí kolíku

Děti měli přiřadit kolíkem písmeno, které chybí. Každé dítě si vzalo obrázek s chybějícím písmenem a jeden kolík. Aby zjistily, jaké písmeno tam chybí, musely najít na stole obrázek s nechybějícím písmenem a podle toho zkontrolovat, zda přiřadily správně.

Kreslení obrázku

Děti měly nakreslit obrázek o farmě. Mohli kreslit buď to, co na farmě můžeme najít nebo to, co se jim dnes líbilo.

Na závěr jsem si děti opět svolala do kruhu, kde jsme udělali závěrečnou reflexi. Každému dítěti jsme postupně předávala maskota a každý mi řekl, co jsme dnes dělali a co se mu líbilo, nelíbilo a proč.

Reakce dětí:

Při tvoření obrázkové pojmové mapy některé děti nevěděly, co mají kreslit. Většinou věděly, že na farmu patří zvířata, ale říkaly mi, že neví, jak dané zvíře mají nakreslit. Některým dětem jsme tedy ukázala obrázky zvířat, aby věděly, jak je nakreslit. Bylo také pár dětí, které si navzájem pomáhaly a radily si, jak mají které zvíře nakreslit.

Při rozdání magnetických obrázků mi jeden chlapec říkal, že mu mám dát nějaké velké zvíře. Jeden chlapec následovně přišel s tím, že neví, kam to patří a že chce jiný obrázek, proto jsme obrázek zařadili společně s dětmi. Při otázce, jak se nazývá místo, kde bydlí králíci, jedna dívka odpověděla, že „králíčárna“. Proto jsem ji opravila a řekla, že je to králíkárna. Slovo jsme si pak všichni řekli nahlas.

Hra na slepice a kuřata děti velmi bavila a chtěly ji zopakovat, ale z časového důvodu jsme hru neopakovali.

Většině dětí se líbilo skládání domino a hra na slepice s kuřaty. Některé děti říkaly, že se jim líbilo všechno a na mnou položenou otázku, co se jim dnes nelíbilo, odpovídaly, že nic, že se jim líbilo všechno. Dva chlapci také řekli, že se jim líbilo, připínání kolíků na písmena.

Reflexe

První činnost, kde děti měly najít svou dvojici za porovnávání textu, neměly žádný problém. Dokonce mne překvapilo, že danou aktivitu splnily velmi rychle. Další aktivita spočívala v obrázkovém dominu, kdy za porovnávání textu měly správně přiřadit kartičku. Některé

děti s tím měly problém, proto jsem jim musela předvést alespoň, jak najít první kartu domina. Stále se našel někdo, kdo i po mém vysvětlení nechápal, co má dělat. Proto jsem požádala jednoho kluka, který už věděl, aby se to pokusil vysvětlit ostatním dětem. Pro lepší vysvětlování bych příště všechny obrázky umístila na levou stranu papíru a text na pravou.

Vhodně jsem zvolila pohybovou hru k danému tématu. Aby děti neustále neseseděly, potřebovaly trochu pohybu.

Při hledání písmene, které měly děti označit kolíkem, je nutné hru velmi dobře vysvětlit. Dětem jsem hru vysvětlovala třikrát a i tak některé děti stále nevěděly, jak to mají dělat. U téhle činnosti nastal také problém v tom, že děti měly obrázky na třech stolech. Na dvou velkých si měly vzít obrázek s chybějícím písmenem a k menšímu stolu si to měly jít zkontrolovat. Tam napsal problém v tom, že některé děti si braly obrázek z menšího stolu a na ten kolík připnuly.

Celkově si myslím, že aktivity byly vhodně zvoleny, až na poslední aktivitu s připnutím kolíku na písmeno. Tuhle aktivitu by bylo třeba pozměnit.

U některých dětí nebyly splněny všechny vytyčené cíle.

4.3.6 Výstup č. 6 - Na louce

Tabulka 6: Na louce

Cíle	Rozvíjet pravolevou orientaci při čtení Rozvíjet zrakové vnímání Rozvíjet sluchové vnímání
Kompetence	Dítě se dokáže orientovat v textu Dítě dokáže v textu zakroužkovat správné písmeno Dítě dokáže naslouchat čtenému textu
Organizační forma:	Řízená činnost
Metody:	Rozhovor, vyprávění, popis, práce s textem
Prostředky a pomůcky	Text zvířat, maskot, obrázky zvířat, básnička

Průběh:

Děti jsem si svolala do kruhu. V kruhu jsem dětem dala hádanku: „Je to veliké, zelené. Rostou tam květiny, také tam můžou být zvířata. Může tam poletovat hmyz“. Děti dokázaly správně uhádnout, že se jedná o louku. Dále jsem se jich zeptala, jaké zvířata (živočichy) můžeme najít na louce. Děti vyjmenovávaly zvířata jako motýl, srnky, zajíc nebo včela.

Děti jsem pomocí obrázků rozdělila do skupin. Každá skupina dostala několik obrázků, které měli za úkol poskládat. S dětmi jsme si vysvětlili, jaký je rozdíl mezi včelou a vosou. Ukázali jsme si také obrázky, jak tento hmyz vypadá.

Skládání obrázků

Každá skupina dětí dostala obrázky, které byly rozstříhané podle počtu slabik. Například byl na obrázku motýl a pod obrázkem se nacházelo slovo motýl. Obrázek byl rozstřížený za písmenem O. Děti mají za úkol obrázky poskládat.

Hra na mravence

S dětmi jsem si zahrála pohybovou hru na mravence, kdy jsem měla na koberci rozložené obruče. Děti chodily po mraveništi a vždy, když jsem řekla, že jdou spát do svých komůrek, děti si musely stoupnout do obručí. Postupně jsem obruče ubírala a řekla dětem, že mravenci si pomáhají a musejí pomoci svým kamarádům, aby se vždy do obručí vlezli všichni mravenci. Když už zbyla jen poslední obruč, řekla jsem dětem, že se tam musí vlézt všichni a je na nich, jakým způsobem. Jeden chlapec navrhl, ať do obruče dají jeden prst, že se tam tak všichni vlezou.

Malované čtení

Každému dítěti jsem rozdala list s příběhem v podobě malovaného čtení. Dětem jsem řekla, ať si každý dá list před sebe. Děti si zároveň se mnou ukazovaly na text a vždy, když jsem zpomalila nebo přestala číst, řekly daný obrázek v textu.

Kroužkování písmene

Děti si šly sednout za stůl i se svým textem z knihy. Na stole měly před sebou pastelky a písmeno M. Řekla jsem jim, že zkusíme v tom textu najít všechna písmena, která vidí před sebou.

Reakce dětí

Při rozhovoru, jaké zvířata (živočichy) můžeme najít na louce, se děti při zmínce o motýlech rozpovídaly a říkaly, že jsou různě zbarvení a popisovaly mi motýly, které již někdy viděly.

Při zmínce o včele jsme se děti zeptala, který hmyz je včele podobný. Děti ihned odpovídaly, že vosa. Zeptala jsem se jich, jaký je mezi tímto hmyzem rozdíl. Jeden chlapec odpovídal, že včela nosí med. Další chlapec mi odpověděl, že když nás píchne včela, tak ona umře. Při kroužkování písmene v malovaném čtení byly děti velmi soustředěné a v tichosti pracovaly. Všimla jsem si, že většina pracovala opravdu samostatně a neopisovaly od sebe. Jeden chlapec dokonce řekl jednomu svému kamarádovi, že kdyby opisoval tak by pak ve škole mohl dostat špatnou známku.

Reflexe

Při skupinovém úkolu, kdy děti měly poskládat obrázky, které byly rozstřížené na slabiky, jsem mohla zvolit i více obrázků. Některé skupiny zvládly obrázky poskládat rychleji, proto jsem pro rychlejší skupiny mohla mít připravený další úkol nebo více obrázků.

Vhodně jsme zvolila pohybovou činnost na mravence, která děti velmi bavila. Také jsem udělala dobře, že jsem tuhle činnosti nezvolila tak, že by děti vypadávaly, ale spíše jsem ji zaměřila na spolupráci.

Při aktivitě malovaného čtení dokázaly děti ukazovat na obrázky při jejich popisu spolu se mnou ukazovat prstem zleva doprava popisovat obrázky, když jsem přestala číst. Některé obrázky měly problém skloňovat, s tím jsem jim musela pomáhat. Všechny cíle jsem u dětí splnila.

4.3.7 Výstup č. 7 - Ve vodě

Tabulka 7: Ve vodě

Cíle	Rozvíjet pravolevou orientaci při čtení Rozvíjet sluchové vnímání Podporovat děti k tvorbě rýmů
Kompetence	Dítě se dokáže orientovat v textu Dítě dokáže naslouchat čtenému textu Dítě dokáže vytvořit rým
Organizační forma:	Řízená činnost
Metody:	Rozhovor, vyprávění, práce s textem

Prostředky a pomůcky	Názvy zvířat, maskot, obrázky zvířat, bludiště z písmen, básnička, kniha
-----------------------------	--

Průběh:

V ranních činnostech jsem pro děti připravila aktivitu, kterou si mohly všechny vyzkoušet.

Bludiště z písmen

Připravila jsem pět papírů. Na každém papíru se nacházela tabulka, ve které byla v kruhu umístěna písmena. Nahoře papíru se vždy nacházelo jedno písmeno, které měly děti v tabulce najít a vyznačit cestu. Motivace spočívala v tom, že děti měly pomoci žábě dostat se zpět do rybníka. Vždy hledaly první písmeno ve slově zvířete, kterému měly pomoci najít cestu do svého domova. Papíry byly umístěny ve fólii a za pomoci černé fixy na tabuli děti vyznačovaly cestu. Cesta na fólii se pak dala smazat a aktivitu si mohlo vyzkoušet další dítě.

Po ranních činnostech jsem si děti svolala do kruhu. Ukázala jsem jim obrázky moře a rybníka a poté se jich zeptala, co na obrázku vidí. Následně jsem se ptala, jaký je mezi těmito obrázky rozdíl. Poté jsem dětem ukázala obrázky zvířat a zeptala se jich, jaké další zvířata můžeme najít v rybníku nebo v moři.

Na papíru ve dvou sloupcích bylo rozděleno moře a rybník. K tomu jsem měla vytisknuté zvířata. Děti měly rozdělit zvířata, které patří do rybníku a která do moře. Každý obrázek byl doplněn o psaný text.

Po rozdělení obrázků jsem dala doprostřed dva papíry a řekla dětem, že si společně přečteme básničku o rybníku.

Malovaná básnička

Doprostřed kruhu jsem dala dvě stejné verze básničky, která byla na papíru formátu A3. Spolu s dětmi, jsme si ji přečetli za pomoci ukazování. Následně jsme si báseň přečetli znovu a děti zkoušely říct, které slova se tam rýmují.

Následovala další aktivita, při které jsem využila metodu „Slovní banka“.

Slovní banka

Měla jsem přichystané další verze básničky, které jsem rozstříhala po slovech na části. Děti měly za úkol ve čtyřech skupinách zkusit poskládat báseň podle předlohy.

Po poskládání básně jsem děti svolala opět do kruhu, kde mělo následovat čtení pohádky.

Pohádka O rybáři a zlaté rybce

Dětem jsem ukázala knihu a zeptala se jich, o čem si myslí, že ta pohádka bude. Poté jsem ukazovala obrázky a dávala menší nápovědu. Když děti uhádly, jakou pohádku budeme číst, zeptala jsem se jich, jestli ví, o čem pohádka bude. Následně jsme si pohádku přečetli a během čtení jsem dětem pokládala doplňující otázky.

Kreslení třech přání

Děti měly nakreslit, jaké tři přání chtěl po rybce rybář.

Po nakreslení jsem si děti svolala do kruhu, kde mi obrázky ukázaly. Děti jsem se zeptala, co se jim dnes líbilo a proč.

Reakce dětí

Při aktivitě Bludiště z písmen bylo několik dětí, které aktivitu dělaly opakovaně a chtěly vyzkoušet více způsobů, které jsem bohužel neměla. Dva chlapci si činnost vyzkoušet nechtěli, proto jsem je nenutila.

Při povídání o moři a rybníku mi děti začaly vyprávět jejich zážitky s rodiči. Nechala jsem děti, aby mi chvíli o tom povídaly, potom jsem je přerušila a motivovala je na činnost, kterou jsem pro ně měla připravenou.

Jeden chlapec příběh o zlaté rybce znal, proto jsem řekla, ať dětem povypráví, o čem to je a poté si přečteme, jestli to tak opravdu bylo.

Reflexe

V ranních činnostech, kdy děti měly možnost vyzkoušet si aktivitu bludiště z písmen, jsem mohla připravit více variant, jelikož si děti chtěly zkusit najít i další písmena.

Skládání básničky trvalo delší dobu, než jsem čekala. Měla jsem tuto aktivitu zařadit až na konec, kde bychom na ni měly více času. Taky bych příště básničku udělala na větší papír, protože u menšího papíru děti neměly pro sebe dostatek místa.

Všechny děti dokázaly nakreslit tři přání, tudíž jsem splnila první cíl, který jsem si stanovila. Druhým cílem bylo u dětí podporovat tvorbu rýmu. Děti dokázaly v básni najít rýmy, ale pouze některé dokázaly rým vytvořit. Měla jsem si připravit obrázky, podle kterých by rýmy tvořily. Myslím, že jsem zvolila těžkou variantu pro děti a měla se více zamyslet nad tím, jak děti budou rýmy tvořit a že to pro ně bude obtížné. Tudíž tento cíl jsem nesplnila.

4.3.8 Výstup č. 8 - Ve vzduchu

Tabulka 8: Ve vzduchu

Cíle	Seznámit děti s literárním žánrem bajka Rozvíjet sluchové vnímání
Kompetence	Dítě dokáže vysvětlit, co je to bajka Dítě dokáže naslouchat čtenému textu
Organizační forma:	Řízená činnost
Metody:	Rozhovor, vyprávění, popis, hra, práce s knihou
Prostředky a pomůcky	Encyklopedie, Kniha Ezopovy bajky, obrázky ptáků, voda, kameny s písmeny

Průběh:

Děti jsem si svolala do kruhu, kde jsme se vzájemně pozdravili slovy dobrý den. Děti jsem motivovala tím, že za chvíli nám začne zima a proto se někteří ptáci vydávají na cestu do teplých krajín. Zeptala jsem se jich, jestli ví, proč ptáci odlétají do teplých krajín. Děti odpovídaly, protože by jim tady byla zima. Dětem jsem ukázala obrázky několika ptáků, které jsme zkusili společně pojmenovat. Ptáky jsme si také společně vytleskat. Dětem jsem ukázala obrázek, na kterém byl havran. Poté jsem se jich zeptala, kdo je havranu podobný. Děti odpovídaly, že vrána. Dále jsem se zeptala, v čem se tyto dva ptáci liší. Děti odpovídaly, že jeden pták má menší zobák a jeden má větší. Podle obrázku také dokázaly říct, že má vrána zobák i jinak zbarvený. Dětem jsem poté přečetla něco z encyklopedie a ukázali jsme si, jak tyto dva ptáky můžeme rozeznat.

Následně jsme si s dětmi zahráli pohybovou hru. Dětem jsem řekla, že se na chvíli proměníme v ptáky. Ptáci slétli z oblohy a přistáli na zemi. Po zemi chodili a hledali něco k snědku. Na slovo „běž“ měly děti za úkol chodit po kruhu, na slovo „let“ děti běží a napodobují let ptáků. Následně jsem s dětmi zkusila druhou variantu, kdy na slovo „běž“, děti musely létat a na slovo „let“, musely chodit.

S dětmi jsme si zahráli hru, že vždy na slova „Všechno létá, co má peří“ jsem řekla nějakého živočicha, např. čáp. Děti zvedly ruce v tom případě, pokud si myslí, že čáp létá. Když jsem

řekla, např. žába, děti měly nechat ruce položené na kolenou. Postupně jsem vyvolala některé děti, které zkusily samy vymyslet nějaké zvíře.

Po hře jsem dětem ukázala knihu, která se jmenuje Ezopovy bajky. Děti jsem se zeptala, zda ví, co jsou to bajky. Následně jsem jim vysvětlila, že to jsou pohádky, kde hlavní hrdinou jsou zvířata, která jednají jako my lidé. V každé bajce také můžeme najít ponaučení. Zeptala jsem se jich, co si myslí, že je to ponaučení.

Bajka Vrána a džbán s vodou

Pohádku jsem nedočetla celou a zeptala se dětí, co by udělaly, kdyby byly tou vránou. Následně jsem dětem dočetla konec příběhu, co vrána udělala. Děti jsem se zeptala, jaké si myslí, že z toho plyne ponaučení. Také jsem se jich zeptala, proč si myslí, že ta vrána házela do džbánu kameny. Následovala aktivity, kde jsme si to ukázali (viz. Příloha PVI).

Džbán s vodou

Po přečtení příběhu jsme se přesunuli k místu, kde jsem měla nachystané kameny s písmeny a odměrku, která představovala džbán. Kolem džbánu byly rozestaveny kameny, na kterých byla různá písmena. Dětem jsem řekla, aby to vrána neměla tak jednoduché, tak musí vybrat kámen, na kterém je napsané písmeno V jako vrána a hodit ho do džbánu. Děti postupně vybíraly kameny a házely je do džbánu. Zeptala jsem se jich, co se s tou vodou stalo a proč to ta vrána tedy udělala.

Po skončení aktivit jsem si děti svolala do kruhu, kde jsem se jich za pomoci maskota zeptala, co se jim dnes líbilo nebo které činnosti je nebavily. Děti jsem se také zeptala, zda si pamatují, co jsem jim říkala o žánru bajka. Zda mi dokáží říct, co to je.

Reakce dětí

Děti byly velmi zaujaté při ukazování obrázků. S nadšením pozorovaly, jaký obrázek jim ukážu a zda dokážou ptáka pojmenovat. Vždy pod obrázkem se nacházel text. Jeden chlapec mi říkal, že nevěděl, co je to za ptáka, ale že si to podle toho textu přečetl.

Při představení bajky dávaly děti pozor, co jim vysvětluji. Na konci jsem se dětí zeptala, co je ta bajka a děti mi dokázaly odpovědět.

Děti byly velmi zaujaté aktivitou, kdy musely najít dané písmeno na kameni a hodit ho do vody. Při tom děti pozorovaly, zda se hladina vody opravdu zvedá. Jedna dívka vykřikovala, že se ta voda opravdu zvedá a že ta vrána byla chytrá.

Při čtení bajky děti dokázaly naslouchat tomu, co jim čtu. Po zeptání, o čem příběh byl, děti dokázaly povyprávět, co se v příběhu stalo.

Reflexe

Při hře všechno létá, co má peří jsem vyzkoušela všechny ptáky, které jsme si pomocí obrázků vysvětlili. Při této hře jsem také vyzkoušela to, zda si pamatují, o kterých ptácích jsme se bavili.

Celkově byly aktivity vydařené, co bych ale změnila, bylo více pohybových činností u tohoto výstupu. Myslela jsem, že děti budou mít více pohybu, když představovaly vránu, ale byla to spíše klidnější hra.

Myslím, že mé stanovené cíle jsem u dětí dokázala splnit. Děti mi dovedly sdělit, co jsou to bajky a také dokázaly naslouchat čtenému příběhu.

5 EVALUACE PROJEKTU

Projekt, který obsahuje osm tematických bloků, byl evaluován dvěma způsoby. První způsob evaluace je vlastní reflexe. Druhý způsob evaluace je zpracována učitelkou mateřské školy, která byla přítomna při realizaci všech činností.

5.1 Vlastní reflexe

S projektem jsem byla více méně spokojena. Při některých aktivitách bych se příště více zamyslela nad organizací. Například při práci s dětmi u stolu bych promyslela, zda je vhodné činnosti provádět se všemi dětmi hromadně či zvolit spíše skupinovou práci.

Celkově byly připravené pomůcky přiměřené věku dětí a nestalo se, že by některé aktivity věkově dětem nevyhovovaly. Všechny činnosti děti bez problému zvládaly. Více bych činnosti prolínala pohybovými hrami, na což jsem byla také upozorněna. Pomůcky jsem měla vždy dopředu připravené, aby nebyla narušena plynulost daných činností.

Didaktické strategie byly vhodně zvoleny. Bohužel se ve většině činností tyto strategie opakovaly. Příště bych zkusila využít i vzdělávací centra, která by mohla být pro děti zajímavá. Pomocí didaktických strategií a vhodně zvolených metod se mi podařilo dosáhnout mých stanovených cílů převážně u všech dětí. Avšak u některých dětí se mi to nepodařilo.

Děti se mnou spolupracovaly a zapojovaly se do připravených činností. Snažila jsem se vždy zapojit všechny děti, což se mi také povedlo. Nestalo se mi, že by děti činnosti nebavily, nechtěly je realizovat a chtěly si jen hrát. Děti aktivně odpovídaly na mé otázky a reagovaly na všechny mé pokyny. Děti byly také schopny mezi sebou komunikovat a pracovat ve skupině, kde si dokázaly vzájemně pomoci při plnění úkolů.

Podařilo se mi děti dostatečně motivovat. V průběhu výstupu jsem však musela motivaci dále upevňovat, aby o dané činnosti neztrácely zájem.

Vzhledem k časové náročnosti bych, při některých výstupech, zvolila menší počet aktivit. Některé výstupy přesáhly přiměřenou realizační dobu 20-30 minut, proto děti ztrácely pozornost a již se tolik na činnosti nesoustředily.

Celkově bych hodnotila projekt jako vydařený. Činnosti, které jsem s dětmi realizovala, můžou být inspirací pro jiné učitele v mateřských školách.

Tabulka 9: Vlastní reflexe

Vlastní reflexe	
KLADY PROJEKTU	+ Zapojení všech dětí do projektu + Vhodně zvolené pomůcky + Práce a komunikace s dětmi
ZÁPORY PROJEKTU	- Časová náročnost aktivit - Nesplnění všech cílů - Opakování didaktických strategií

5.2 Evaluace učitelky

Velikým přínosem hodnotím připravené prostředí, kde se děti mohly setkávat s psanou řečí, knihami, různými pomůckami a materiály.

Komunikace s dětmi probíhala na adekvátní úrovni. Na práci s dětmi byla jak po stránce materiální, tak i verbální, vždy perfektně připravena. Pomůcky přizpůsobila přiměřeně věku dětí, byly srozumitelné a nápadité. Témata byla volena tak, aby vedla děti k samostatnému myšlení a řešení.

Děti pracovaly hromadně ve výukových kruzích, ve skupinách, v párech i samostatně. Klidové činnosti byly střídány s pohybovými aktivitami. Při pohybových hrách děti vždy upozornila na bezpečnost, což hodnotím kladně.

Děti byly při plnění úkolů aktivní, pracovaly se zájmem. Velmi motivující byla práce s knihami přinesenými z domova, které si následně umístily do třídní knihovny. Práce s knihami se mi velmi líbila, jelikož s knihami v mateřské škole moc často nepracujeme.

Studentce bylo doporučeno, aby více pracovala s hlasem, měnila tempo i hlasitost řeči. Při organizaci vždy po skončení výstupu dětem sdělit, co mají následně dělat. Tedy lépe se zamyslet nad ukončením řízené činnosti. Při výstupech jsem studentce také doporučila, aby více zapojovala pohybové hry.

Studentka rozvíjela u dětí komunikaci, slovní zásobu, rozklad slov a další prvky čtenářské pregramotnosti důležité pro vstup do základní školy.

Všechny cíle, které si pro svou praxi stanovila, byly splněny nenásilnou a hravou formou.

Projekt byl přínosem pro mateřskou školu tak i pro děti. Některé činnosti byly velmi inspi-
rující a budeme je s dětmi znovu realizovat.

Tabulka 10: Evaluace učitelky

Evaluace učitelky	
KLADY PROJEKTU	+ Příprava podnětného prostředí + Práce a komunikace s dětmi + Vhodně zvolené pomůcky
ZÁPORY PROJEKTU	- Časová náročnost aktivit - Činnosti více prolínat pohybovými hrami

5.3 Srovnání evaluace učitelky a vlastní reflexe

Tabulka uvádí srovnání evaluace ze strany učitelky, která byla po celou dobu přítomna při realizaci projektu, a vlastní reflexi. Tabulka obsahuje několik oblastí, na které jsme se s učitelkou při hodnocení zaměřily. Kladná ale také negativní stránka projektu je označena plusem a mínusem.

Tabulka 11: Srovnání evaluace učitelky a vlastní reflexe

Srovnání	Evaluace učitelky	Vlastní reflexe
KOMUNIKACE S DĚTMI	+ Komunikace s dětmi probíhala na adekvátní úrovni -Více pracovat s hlasem	+ Děti se mnou spolupracovaly a odpovídaly na mé otázky
PRÁCE S DĚTMI	+ Děti byly při plnění úkolů aktivní, pracovaly se zájmem + Na práci s dětmi byla vždy připravena, jak po stránce materiální tak verbální	+ Všechny děti se zapojily do připravených aktivit
DIDAKTICKÉ STRATEGIE	+ Děti pracovaly ve skupinách, v párech i samostatně	+ Didaktické strategie byly vhodně zvoleny

		-Didaktické strategie se převážně opakovaly
ORGANIZACE	+ Organizace činností probíhala bez problému	- Více promyslet organizaci při práci u stolů
ČASOVÁ NÁROČNOST	- Zvolit kratší dobu pobytu v kruhu - Příliš mnoho aktivit	- Některé tematické části byly pro děti náročné z důvodu velkého počtu aktivit
ADEKVÁTNOST POMŮCEK	+Pomůcky přizpůsobila přiměřeně věku dětí	+Pomůcky jsem měla vždy předem připravené ke každé tematické části + Jednodušší a těžší varianty aktivit
SPLNĚNÍ CÍLŮ	+ Všechny cíle byly splněny	-Nesplnění cílů u všech dětí

Při srovnání evaluace ze strany učitelky a mé vlastní reflexe jsem zjistila, že průběh realizovaného projektu je z obou stran hodnocen spíše kladně. V některých oblastech byla také zjištěna negativní stránka projektu, nad kterými bych se v budoucnu více zamyslela.

Myslím si, že na základě tohoto hodnocení lze usoudit, že projekt byl přínosem nejen pro mě, ale také pro děti, s kterými byl realizován.

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Projekt jsem realizovala v mateřské škole v Jihomoravském kraji. Pracovala jsem s 20 dětmi ve věku od 5 do 6 let. Při některých činnostech bych doporučila pracovat s menší skupinou dětí nebo využívat organizační formu skupinové vyučování. Pokud by se jednalo o menší počet dětí, učitelka by mohla více sledovat jejich práci s texty a více se jim věnovat. Pokud by nešlo pracovat pouze s menší skupinou, vhodné by mohlo být rozdělit děti na dvě skupiny a domluvit se s druhou učitelkou, která by byla s první půlkou, a následně by se skupiny vyměnily. Tak bychom mohli sledovat rozdíly při plnění úkolů v daných skupinách.

Pokud by chtěly učitelky projekt realizovat s menšími dětmi, musel by se projekt upravit, jelikož jsou činnosti určeny pro předškolní děti. Také jsme často pracovali s textem a psaným slovem, proto by se pro mladší děti musely zvolit pouze činnosti, které by odpovídaly jejich věku.

Pro děti je vhodné vytvořit prostředí, kde budou mít možnost poznávat smysl a účel čtení a psaní. Pomocí tohoto prostředí získávají různé dovednosti, zkušenosti a konkrétní představy, které jsou potřebné pro tuto oblast psané řeči. Na základě mého vytvořeného prostředí bych tuhle činnost velmi doporučila, neboť to děti velmi podněcovalo a měly zájem o písmo a knihy. Také je vhodné využít více metod, jako je slovní banka, metoda lůna a další. Pomocí těchto metod by mohlo být pro děti osvojování psané podoby řeči daleko zábavnější a efektivnější.

Doporučila bych také připravit více pohybových aktivit, které dětem občas chyběly. Je nutné si předem připravit všechny potřebné pomůcky pro všechny děti. Dalším důležitým bodem, který bych doporučila, je také pracovat s motivací, jelikož u některých aktivit děti ztrácely pozornost. Připisuji to ale spíše k celkové časové náročnosti.

Vzdělávací projekt probíhal v osmi výstupech. Zde bych doporučila, aby projekt probíhal delší čas. Děti si neosvojí psanou řeč jen tím, že se jí budou zabývat jen několika činnostmi. Je nutné brát ohled na to, že projekt by měl probíhat celoročně a nenásilnou formou.

ZÁVĚR

V mateřských školách se spíše učitelky soustředí na rozvíjení mluvené podoby řeči a psané podobě řeči se tolik nevěnují. Proto snahou mé bakalářské práce bylo poukázat na důležitost osvojování psané podoby řeči již u dětí v předškolním věku.

Projekt, který jsem vytvořila, obsahuje aktivity, které by měly přispět k podněcování zájmu o psanou řeč.

Cílem praktické části bylo navrhnout, realizovat a ověřit projekt ve vybrané mateřské škole v Jihomoravském kraji, který nese název „Osvojování psané podoby řeči u dětí předškolního věku“. Téma projektu bylo zvoleno „Zvířata“, na které navazují související tematické části.

V rámci mého projektu jsem se soustředila, abych u dětí rozvíjela co nejvíce stránek osobnosti dítěte. Jednalo se o rozvíjení všech forem komunikace, kterými jsou čtení, psaní, mluvení a naslouchání. Při navrhování aktivit, jsem se zaměřila na využití prostředků, jako jsou pohádky, encyklopedie, písničky, básničky. Je důležité, aby vytvořené aktivity, které souvisejí s psanou podobou řeči, byly pro děti zábavné a zajímavé. Činnosti by měly rozvíjet jejich fantazii, představivost, komunikaci a také spolupráci.

Na základě realizace vzdělávacího projektu jsem dospěla k názoru, že velmi záleží na motivaci, podnětném prostředí a také vhodně zvolených činnostech. Také je důležité, aby učitelka rozuměla problematice psané řeči a bylo vše rozvíjeno komplexně, kde učitelka využije více literárních žánrů a nezaměřuje se pouze na čtení dětem.

Na základě realizovaného projektu byl projekt zhodnocen pomocí evaluace učitelky a vlastní reflexe, kdy bylo následně vypracováno doporučení pro praxi.

Projekt byl pro mě velkým přínosem a myslím, že může být také pro děti i učitelky mateřských škol, neboť je důležité uvedené věci předávat dál a vytvářet u dětí pozitivní zájem o knihu a jeho psanou podobu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. (2002). *První školní encyklopedie*. Praha: Svojtka & Co.
2. (2011). *Já & písnička: zpěvník pro žáky základních škol*. Cheb: G + W.
3. Doležalová, J. (2016). *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál.
4. Gardošová, J., & Dujková, L. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál.
5. Hájková, E. (2008). *Komunikační činnosti a jejich cíle: (z hlediska vyučování mateřskému jazyku na 1. stupni základních škol)*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
6. Klenková, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada.
7. Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie: Pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum.
8. Kutálková, D. (2005). *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál.
9. Lipnická, M. (2009). *Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov: Rokus.
10. Otto, B. (2018). *Language development in early childhood education*. New York: Pearson.
11. Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
12. *Příroda: Den po dni*. (1996). Praha: Svojtka a Vašut.
13. Tetourová, M. (2014). *Malované čtení: Veselé bajky*. Praha: Fragment.
14. Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.
15. Trnková, K. (2011). *Básničky s obrázky*. Praha: Studio Trnka.
16. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
17. Valková, L. (2007). *Pod'te deti spolu s nami cestovať za písmenkami*. VEDA vydavateľstvo: Renesans.

18. Viktorová, I. (2001). Psychogenetická teorie Emilie Ferreirové. In J. Doležalová, *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní* (pp. 21-31). Hradec Králové: Gaudeamus.
19. Zajitzová, E. (2011). *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R.
20. Zápotočná, O. (2010). Rozvoj počiatocnej literárnej gramotnosti:. In Z. Kolláriková & B. Pupala, *Předškolní a primární pedagogika* (s. 271-305). Praha: Portál.

INTERNETOVÉ ZDROJE

21. Doležalová, J. (2018). *Jazyková a literární gramotnost v předškolním věku* (Studijní opora) [Online]. Zlín. Dostupné z: [file:///C:/Users/User/Downloads/jazykova_a_literarni_gramotnost%20\(10\).pd](file:///C:/Users/User/Downloads/jazykova_a_literarni_gramotnost%20(10).pd)
22. Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období [Online]. *Pedagogická Orientace*, 24(4), 488-509. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488>
23. Lopusná, A. (2008). *Rozvíjanie počiatocnej čitateľskej a piateľskej gramotnosti v podmienkach preprimárnej edukácie* [Online]. Banská Bystrica: Aprint s.r.o. Žiar nad Hronom. Dostupné z: https://docplayer.cz/36907860-Rozvijanie-pociatocnej-citateľskej-a-piateľskej-gramotnosti-v-podmienkach-preprimarnej-edukacie.html?fbclid=IwAR3IDTIFBIqhDVN-6fb---OrXzLbPg6qJf_9kOCjgN-duxq4FAZ7mS0uf1HA
24. Petrová, Z. (2012). *Plánovanie výučby v oblasti rozvíjania predčitateľskej gramotnosti* [Online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné z: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/petrova_3.pdf
25. Petrová, Z. (2014). *Prirodzený prístup k rozvíjaniu počiatocnej gramotnosti detí v MŠ* [Online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné z: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/.../petrova_1.pdf
26. Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku* [Online]. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. Dostupné z: <http://pdf.truni.sk/download?e-skripta/zapotocna-petrova-skripta.pdf>.
27. Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2014). *Vzdelávacia oblasť „Jazyk a komunikácia“* [Online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné z:

https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/zapotocna-petrova-jazyk_a_komunikacia-na_webe.pdf

28. Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2016). *Jazyk a komunikácia* [Online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z: http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/zavazanie-isvp-ms-zs-gym/materska-skola/zrevidovane_jazyk-komunikacia_na_zverejnenie.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ Mateřská škola

Např. Například

ZŠ Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Gramotnost – komplex jazykových kompetencí.....	20
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Zvířata.....	30
Tabulka 2: V lese	33
Tabulka 3: Na zahradě	37
Tabulka 4: V ZOO	40
Tabulka 5: Na farmě	43
Tabulka 6: Na louce	46
Tabulka 7: Ve vodě.....	48
Tabulka 8: Ve vzduchu	51
Tabulka 9: Vlastní reflexe.....	55
Tabulka 10: Evaluace učitelky.....	56
Tabulka 11: Srovnání evaluace učitelky a vlastní reflexe	56

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas pro rodiče

Příloha PII: Fotografie k první tematické části

Příloha PIII: Fotografie k druhé a třetí tematické části

Příloha PIV: Fotografie k čtvrté a páté tematické části

Příloha PV: Fotografie k šesté a sedmé tematické části

Příloha PVI: Fotografie k osmé tematické části

Příloha PVII: Fotografie pomůcek a prostředků

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Pavλίna Blatová

Studentka třetího ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy

Fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

V

2. října 2018

Vážení rodiče,

jsem studentkou posledního ročníku na fakultě humanitních studií oboru učitelství pro mateřské školy ve Zlíně. V současné době zpracovávám bakalářskou práci na téma: „Možnosti osvojování psané podoby řeči u dětí předškolního věku v mateřské škole“.

Ráda bych Vás požádala o Váš souhlas zařazení fotografií z aktivit, kterých se účastnily Vaše děti v rámci činností souvisejících s mou bakalářskou prací.

Níže uvedené údaje budou použity pouze pro zpracování zmíněné bakalářské práce.

S fotografováním mého syna / dcery v rámci uvedené bakalářské práce:

SOUHLASÍM – NESOUHLASÍM

Jméno syna / dcery

Věk

V dne

Podpis rodičů (zákonných zástupců)

Děkuji Vám za spolupráci

Pavλίna Blatová



Modelování písmene A



Modelování svého jména



Modelování oblíbeného zvířete

PŘÍLOHA P III: FOTOGRAFIE K DRUHÉ A TŘETÍ TÉMATICKÉ ČÁSTI

1) Druhá tematická část: V lese



Skládání obrázku podle písmen



Skládání slova

2) Třetí tematická část: Na zahradě



Skládání příběhu

PŘÍLOHA PIV: FOTOGRAFIE K ČTVRTÉ A PÁTÉ TÉMATICKÉ ČÁSTI

1) Čtvrtá tematická část: V ZOO



Vrácení zvířat do klecí

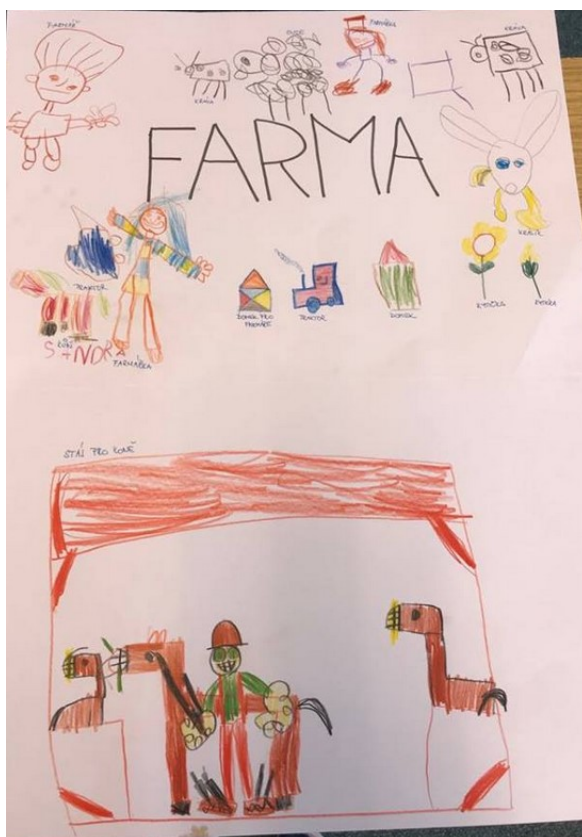


Představení svých oblíbených knih

2) Pátá tematická část: Na farmě



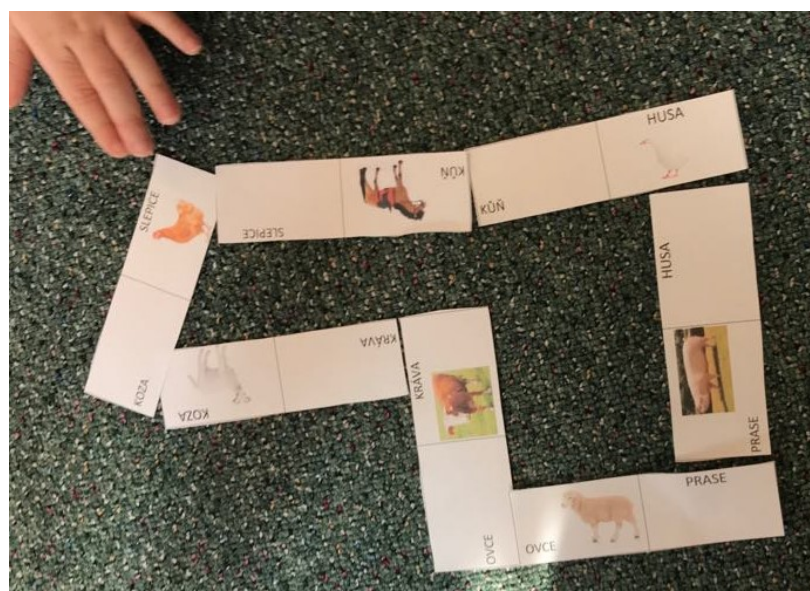
Tvoření pojmové mapy



Pojmová mapa



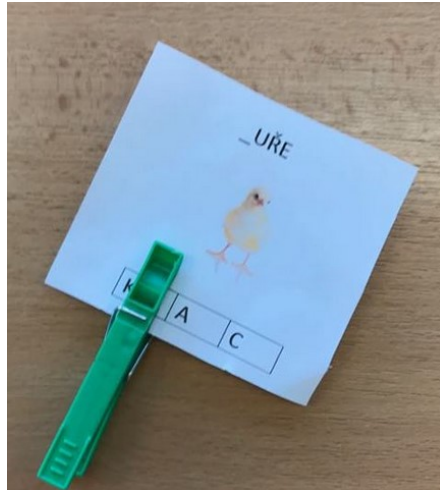
Hledání dvojice



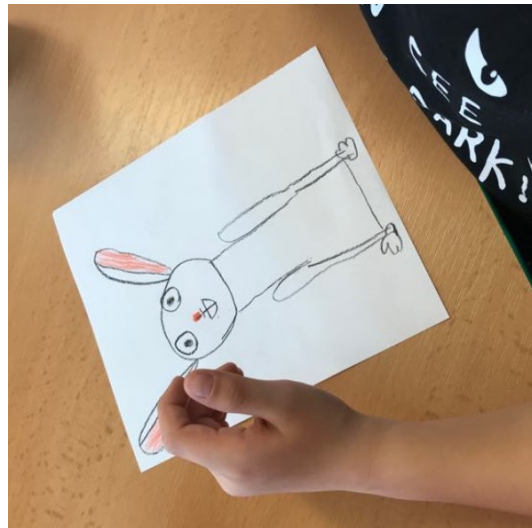
Obrázkové domino



Přiřazování pomocí kolíku



Přiřazování pomocí kolíku



Obrázek zvířete, které můžeme najít na farmě



Obrázek aktivity, která se dětem líbila

PŘÍLOHA PV: FOTOGRAFIE K ŠESTÉ A SEDMÉ TÉMATICKÉ ČÁSTI

1) Šestá tematická část



Skládání obrázků podle slabik



Vysvětlení hry na mravence

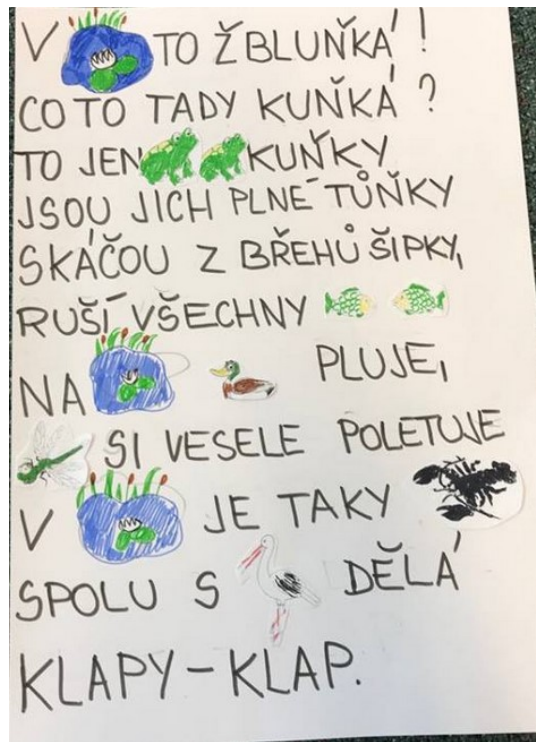


Kroužkování písmene

2) Sedmá tematická část



Bludiště z písmen



Malovaná báseň (část z knihy: Trnková, K. (2011). *Básničky s obrázky*)



Tři přání z pohádky O Zlaté rybce

PŘÍLOHA PVI: FOTOGRAFIE K OSMÉ TĚMATICKÉ ČÁSTI



Strana z knihy Ezopovy bajky



Džbán s vodou



Popisky v prostředí kuchyně



Vyrobená pokladna do kuchyně



Ukázka strany z První školní encyklopedie



Strana z knihy Příroda den po dni

CVRČEK A MRAVENCI

STOJÍ ZA TO POZOROVAT VELKÉ  ! OD JARA DO ZIMY STAVÍ
SVŮJ PALÁC A SHÁNĚJÍ ZÁSoby. JEJICH  NEUBLÍŽÍ
ANI  , VĚTR NEBO  . TO MRAVENČÍ HEMŽENÍ CELÉ
LÉTO POZORUJE  . SLUNEČNÍ  HŘEJÍ A MODRÉ 
MU VYZVÁNĚJÍ NAD  . BEZSTAROSTNÝ  ŽÁDNÉ
ZÁSoby NESHÁNÍ. OD RÁNA DO  JEN HRAJE NA 
A ZPÍVÁ. „VYSPÍM SE V  , ČI VE SKULINĚ POD  . JEN
HLUPÁCI PRACUJÍ!“ MUDROVAL. ALE ČAS BĚŽEL A BYL TU LISTOPAD.
 ZVADLY, Z  PADAL  A PRVNÍ
SNĚHOVÉ  . PÍSNÍČKY LEHKOMYSLNÉHO  ZMLKY
DOCELA. MĚL HLAD A BYLA MU ZIMA. JEDNOU, CELÝ PROMRZLÝ, ZABUŠIL
NA  ZNÁMÉHO  . DOSTAL TROCHU JÍDLA, ALE
DOVNITŘ HO  NEPUSTILI. ZATO MU DALI DOBROU RADU.
„CELÝ ČAS JSI HRÁL NA  A ZPÍVAL. TEĎ PŘÍDEJ I TANEC, AŤ
SE ZAHŘEJEŠ.
V LÉTĚ MÁŠ MYSLET NA ZIMU.“

Malované čtení z knihy Tetourová, M. (2014). *Malované čtení: Veselé bajky*.