

# Možnosti rozvíjení počátečního psaní v předškolním věku

Barbora Adamicová

---

Bakalářská práce  
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE** (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Barbora Adamicová**  
Osobní číslo: **H170415**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Možnosti rozvíjení počátečního psaní v předškolním věku**

### **Zásady pro vypracování**

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o podpoře gramotnosti dítěte v předškolním věku.  
Vymezení základních pojmů a teoretických východisek o možnostech rozvíjení počátečního psaní v mateřské škole.  
Zpracování projektu zaměřeného na aplikaci počátečního psaní dětí v mateřské škole.  
Realizace projektu a jeho ověření v mateřské škole.  
Evaluace projektu a zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

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

**Seznam doporučené literatury:**

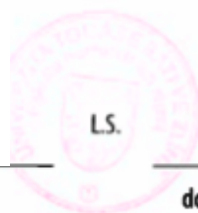
- Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488-509.
- Petrová, Z. (2014). *Prirodzený prístup k rozvíjaniu počítateľnej gramotnosti detí v MŠ*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Tolchinsky, L. (2003). *The Cradle of Culture and What Children Know About Writing and Numbers Before Being Taught*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. PhDr. Zuzana Petrová, PhD.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **26. října 2020**  
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



---

**doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 26. října 2020

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně .....26.4.2021.....

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

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

*(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení 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, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá možnostmi rozvíjení počátečního psaní v předškolním věku. Cílem teoretické části je sumarizovat poznatky o gramotnosti, pregramotnosti a gramotném prostředí. Dále se zaměřuje na jazyk, řeč a komunikaci. Cílem praktické části bakalářské práce, jež má aplikační charakter, je vytvořit soubor edukačních aktivit podporující možnosti rozvíjení počátečního psaní v předškolním věku, ověřit je a evaluovat v praxi mateřské školy.

Klíčová slova: gramotnost; pregramotnost; počáteční psaní; gramotné prostředí; komunikace

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis elaborates on the possibilities of early writing at preschool age. The theoretical part aims to summarize the piece of knowledge of literacy, preliteracy, and literacy environment. Furthermore, the thesis focuses on language, speech, and communication. The purpose of the practical part is to create a set of educative activities supporting possibilities of early writing at preschool age, verify, and evaluate it in the practice of nursery.

Keywords: literacy; preliteracy; early writing; literacy environment; communication

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce doc. PhDr. Zuzaně Petrové, PhD. za cenné rady, odborné vedení a doporučení při zpracování mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat za vstřícnost učitelkám v mateřské škole, které mi umožnily zrealizovat výzkum i v době pandemie. Také děkuji své rodině a přátelům za podporu a trpělivost při studiu.

## **Prohlášení**

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

# OBSAH

ÚVOD.....	10
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1 GRAMOTNOST A PREGRAMOTNOST .....</b>	<b>12</b>
1.1 GRAMOTNOST .....	12
1.2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A PREGRAMOTNOST .....	12
1.2.1 Čtenářská pregramotnost.....	13
1.2.2 Čtenářská gramotnost.....	13
1.3 GRAMOTNOST A PŘEDŠKOLNÍ VĚK .....	15
1.4 GRAMOTNĚ PODNĚTNÉ PROSTŘEDÍ.....	16
<b>2 KOMUNIKACE, JAZYK A ŘEČ .....</b>	<b>18</b>
2.1 KOMUNIKACE.....	18
2.2 JAZYK A ŘEČ .....	19
2.2.1 Formy řeči .....	19
2.3 PSANÁ PODOBA ŘEČI A VÝVOJ POČÁTEČNÍHO PSANÍ.....	20
2.4 PŘEDŠKOLNÍ PŘÍPRAVA NA PSANÍ.....	22
2.5 METODY ROZVOJE PSANÉ ŘEČI.....	24
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>25</b>
<b>3 SOUBOR EDUKAČNÍCH AKTIVIT V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....</b>	<b>26</b>
3.1 SOUBOR EDUKAČNÍCH AKTIVIT A JEHO DŮVOD .....	26
3.2 MÍSTO REALIZACE A ČASOVÉ PARAMETRY .....	26
3.3 CHARAKTERISTIKA TŘÍDY .....	26
<b>4 REALIZACE SOUBORU EDUKAČNÍCH AKTIVIT .....</b>	<b>27</b>
4.1 CHARAKTERISTIKA SOUBORU EDUKAČNÍCH AKTIVIT .....	27
4.2 TEMATICKÉ ČÁSTI .....	27
4.2.1 Výstup č. 1 – Jaro.....	27
4.2.2 Výstup č. 2 – Písmena.....	29
4.2.3 Výstup č. 3 – Jarní květiny.....	30
4.2.4 Výstup č. 4 – Práce s knihou.....	31
4.2.5 Výstup č. 5 – Co děláme na jaro? .....	33
4.2.6 Výstup č. 6 – Zvířata.....	35
4.2.7 Výstup č. 7 – Mláďata.....	36
4.2.8 Výstup č. 8 – Jaro.....	38
<b>5 EVALUACE SOUBORU EDUKAČNÍCH AKTIVIT.....</b>	<b>40</b>
5.1 VLASTNÍ REFLEXE .....	40
5.2 REFLEXE UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	41
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>43</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>44</b>



<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>47</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>48</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>49</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>50</b>

## ÚVOD

V mateřských školách se dbá spíše na komunikaci, mluvené slovo a jeho význam. Děti se učí různé vzorce chování a postupem času si osvojují společenské návyky, jež je provází po zbytek života. Stejně tak si nemyslím, že by tento rozvoj slova a mluvené formy řeči byl špatný, ale také je v prostředí mateřské školy důležité dětem umožnit nahlédnout do světa slova psaného. Obecně se děti v předškolním věku zajímají o to, co je kde napsané, touží po tom znát písmena, umět se podepsat a často také vidíme děti, jak usedají s knihou v ruce a „čtou si“. Děti jsou zvědavější než si jako učitelé myslíme, a proto by neměla být jejich touha po poznání opomíjena. Osvojování psané řeči by mělo být pro děti spontánní a přirozené, a to jak v prostředí mateřské školy, tak i v prostředí, ve kterém dítě žije.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část sumarizuje poznatky o gramotnosti, pregramotnosti a gramotném prostředí. Dále se zaměřuje na komunikaci, jazyk a řeč.

Cílem praktické části bakalářské práce je navrhnout soubor edukačních aktivit podporující možnosti rozvíjení počátečního psaní v předškolním věku, ověřit jej a evaluovat v praxi mateřské školy.

Praktickou část zasáhla pandemie koronaviru a následná vládní opatření, tudíž jsem její strukturu poupravil tak, aby se dala stihnout v krátkém čase, který jsem měla s dětmi k dispozici. Výhodou aktivit v souboru edukačních aktivit je jejich variabilita a možnost přenesení do domácího prostředí. Aktivity lze využít jako inspiraci pro rodiče dětí předškolního věku.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 GRAMOTNOST A PREGRAMOTNOST

## 1.1 Gramotnost

Doležalová (2005) uvádí, že gramotnost patří k nedílným znakům kultivace člověka, která v původním významu představuje osvojení si základů čtení a psaní. Označuje ji za sociálně kulturní jev. Gramotnost úzce souvisí s vývojem společnosti a její kultury. Gramotnost není jen prostředkem rozvoje společnosti, ale také její podmínkou. Jako gramotnost také můžeme chápat ovládnutí a porozumění různým druhům komunikace. Porozumění různým druhům komunikací pomáhá jedinci se začlenit do společnosti, což uspokojuje jeho základní potřeby. Pomocí gramotnosti je jedinec schopen řešit každodenní problémy usnadňující jeho bytí.

Gramotnost a její pojetí není zcela jednoznačné. Není známa definice, jež by vysvětlovala, co je to gramotnost a používala se ve všeobecných rovinách. Gramotnost není jen o samotném čtení či psaní, ale vnímáme ji jako soubor neodlučitelných a vzájemně se doplňujících jazykových kompetencí. Mezi jazykové kompetence patří mluvení, naslouchání, čtení a psaní. Tyto kompetence jsou spojeny s myšlením, chápáním, poznáváním a porozuměním (Bartošová, 2014).

Základní druhy gramotnosti popisuje Altmanová a kol. (2010) a řadí mezi ně např. čtenářskou gramotnost, matematickou gramotnost, finanční nebo přírodovědnou gramotnost. V gramotnosti rozlišujeme také modely. Podle Gavory (2002) se mezi modely gramotnosti řadí bázová gramotnost, zpracování textových informací, sociálně kulturní jev a e-gramotnost.

S gramotností jsou spojovány i dimenze gramotnosti, které vymezuje Petrová & Zápotočná (2010) následovně: lingvistická, kognitivní, emocionální, somatické, edukační.

## 1.2 Čtenářská gramotnost a pregramotnost

Během předškolního vzdělávání má na dítě velký vliv škola ve spolupráci s rodinou dítěte. Mateřská škola může dopomoci dítěti k vyvážení nedostatků z rodinném prostředí, a proto je na předškolní vzdělávání kladen zřetel. Dítě dostává v prostředí mateřské školy důležitou podporu, motivaci a potřebný rozvoj s ohledem na jeho aktuální potřeby. Předané zkušenosti z prostředí mateřské školy jsou pro děti pevným základem pro další vzdělávání. V předškolním vzdělávání se v posledních letech klade velký důraz právě na čtenářskou gramotnost a chápeme tak toto období jako jeden ze základních kamenů v rozvoji čtenářské gramotnosti.

V mateřské škole není cílem děti systematicky učit číst nebo psát, ale seznámit s podobou psaného písma, vytvořit pozitivní vztah ke čtení a psaní a také v dítěti upevnit touhu po poznání (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014).

### 1.2.1 Čtenářská pregramotnost

Čtenářská pregramotnost je nedílnou součástí vzdělávání dětí v mateřské škole.

*„Čtenářská pregramotnost je soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o 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.40).

Pregramotnost pokládáme za jedno z nejdůležitějších období ve vztahu ke čtenářské gramotnosti. Její rozvoj probíhá od narození dítěte až po vstup do základní školy. Počátky pregramotnosti se upevňují již ve chvíli, kdy se dítě začíná seznamovat s obrázky, prohlíží si knihy a poznává slova. Úkolem pregramotnosti je vytvoření pozitivního vztahu k psané podobě řeči a zajištění všech předpokladů pro následující rozvoj schopností dítěte. K pedagogické diagnostice, která určuje připravenost dítěte pro vstup do základní školy, lze využívat specifické projevy svázané spolu s předčtenářskou gramotností. Stěžejními se následně stávají především jazyk a řeč, percepční motorické funkce nebo kognitivní funkce. Klíčovým pojmem můžeme definovat spontánní objevování psané řeči (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014).

Česká školní inspekce a její Tematická zpráva se k významu předčtenářské gramotnosti vyjadřuje tak, že období pregramotnosti vytváří *„prostor pro získání prožitku ze čtení, ale také základů čtenářských dovedností (např. vizualizace, předvídání, hledání souvislosti). Promyšlený a vědomý přístup k utváření těchto dovedností v raném věku pak umožňuje jejich aplikaci do běžného života dítěte, čímž se rozvoj předčtenářských dovedností stává nenásilným a přirozeným procesem.“* (Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání, 2011, s. 5).

### 1.2.2 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost zahrnuje dovednosti jako jsou psaní a čtení, myšlení, mluvení nebo naslouchání. Tyto dovednosti, a to hlavně čtení a psaní, jsou dominantní složkou ve vzdělávání. Jde o důležitou část gramotnosti pro jedince i společnost.

V mezinárodním PISA výzkumu je čtenářská gramotnost definována jako „*schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.*“ (Straková et al., 2002, s. 111). Následně v pozdějším výzkumu PIRLS se objevuje jiná definice a to, že se jedná o „*schopnost porozumět formám psaného jazyka a používat jej k učení a k účasti na čtenářském životě a pro radost.*“ (Altmanová a kol., 2011).

Čtenářská gramotnost nezahrnuje pouze motivaci k pozitivnímu vztahu ke čtení a psaní, ale i sociální, lingvistické, psychologické a kulturní dovednosti (Eurydice, 2011).

Čtenářskou gramotnost tvoří čtyři, navzájem se ovlivňující formy komunikace. Mezi formy komunikace řadíme: čtení, psaní, mluvení i naslouchání. Pokud se pracuje se všemi formami, je kvalita čtenářské gramotnosti na mnohem vyšší úrovni. Všechny složky gramotnosti se rozvíjejí souběžně a analogickým způsobem v procesu smysluplného a reálného užívání (Lipnická, 2009).

Mezi faktory, jež ovlivňují utváření čtenářské gramotnosti, se řadí celý komplex faktorů. Následující dělení vychází z Doležalové (2018), která rozlišuje dva faktory na **endogenní** a **exogenní**.

### ***Endogenní faktory***

Do endogenních faktorů řadíme vlastnosti a dispozice čtenáře a rozlišujeme je na získané nebo vrozené.

- „*Anatomicko-fyziologické základy pro vznik a vývoj čtenářských dovedností, neuropsychické podmínky orgánů, smyslové a psychické funkce*“
  - „*Motivace pro čtení, postoje k textům a četbě, představivost a soustředění*“
  - „*Životní zkušenosti čtenáře a znalost tématu*“
- (Doležalová, 2018, s.11)

### ***Exogenní faktory***

Jde o vnější faktory, které mohou v průběhu života čtenáře zasáhnout. Největší vliv mají zejména sociální faktory nebo také faktory geografické, materiální atp. K největším faktorům jež mohou ovlivnit čtenářskou gramotnost dětí bezpochyby patří rodina a škola (Doležalová, 2018).

K nejlivnějším faktorům se řadí rodina, ve které se dítě nachází. Vzájemné citové vazby, komunikace v rodině a také ekonomická situace rodiny se podílí na ovlivňování dítěte. Pro

kvalitní úroveň čtenářské gramotnosti má vliv na dítě vzdělání rodičů a jejich schopnosti poskytnout dítěti kvalitní prostředí (Doležalová, 2018).

Oproti rodině, kde se dítě nechává ovlivnit hlavně citovými vazbami, je dalším faktorem pro dítě škola. Ve škole na dítě působí podnětnost prostředí, ale svůj podíl mají také sociální vazby v daném prostředí mateřské školy. Na kvalitě čtenářské gramotnosti se podílí didaktické prostředky, do kterých se řadí metody nebo organizační formy. Velký vliv na vývoj čtenářské gramotnosti u dětí má také osobnost učitele, a jeho vztah ke čtení a zájmu o knihy (Doležalová, 2018).

### 1.3 Gramotnost a předškolní věk

Podle Vágnerové (2012) předškolní období trvá od tří let do šesti nebo sedmi let. Toto období neohraničuje pouze věk, ale podstatným ukončením předškolního věku je nástup dítěte do základní školy. V předškolním věku je velkým pomocníkem dítěte jeho představivost a bohaté fantazijní zpracování informací, během kterého se dítě neřídí logikou, ale vlastním intuitivním uvažováním. V předškolním věku dochází ke změnám v oblasti poznávání. Toto stádium řadíme do čtyř typických znaků.

Nejtypičtějším znakem je egocentrismus. Dítě se upíná na jediný možný názor, a to ten jeho. Nepřipouští si, že by mohlo zahrnout i názor ostatních a nechápe, proč by se tím mělo zabírat. Egocentrismus zkresluje úsudek dítěte na základě jeho vlastního postoje. Další znakem je fenomenismus, který sděluje, že pro dítě je důležité to, jak se mu svět jeví, nikoliv to, jak ve skutečnosti vypadá. Dítě nechápe některé věci, které jsou odlišné s jeho vlastní představou (např. dítě nechápe, proč velryba není ryba). Třetím znakem je magičnost, při níž u dětí předškolního věku dochází k propojení vlastních fantazijních představ a reality. Poznání dítěte je následně zkresleno. Čtvrtým znakem je absolutismus, jehož význam spočívá ve fixaci dítěte na definitivní platnost poznání. Nepochopitelnou se pro děti stává relativita názorů (Vágnerová, 2012).

V předškolním věku je pro děti typická diferenciací vztahu ke světu a postupně i v sociální oblasti. Toto období lze chápat také jako přípravu na život ve společnosti a kultuře. Pro dítě je v tomto období důležitý, ve vazbě na sociální oblast, přesah rodiny. Postupně také dochází k rozvoji vztahů s vrstevníky. V tomto věku se děti také učí prosazovat svůj názor ve skupině vrstevníků a spolupráci. Pro předškolní věk je spolupráce klíčová. Během spolupráce dochází ke sdílené aktivitě, při níž se projevuje prosociální chování (Vágnerová, 2012).

Komunikace a verbální schopnosti se v předškolním věku intenzivně zdokonalují. Dochází k obohacování slovní zásoby především zvědavostí dítěte, které v tomto věku velmi často klade otázku „A proč?“. Mluvení a vyjadřování se dítě učí nápodobou od dospělých. Problém, jež může při komunikaci a samotném vyjadřování nastat, je vada řeči či záměna hlásek za jiné (Vágnerová, 2012).

Osobnost dítěte se nejvíce formuje v předškolním věku, proto by měl být především v tomto období kladen důraz na správný rozvoj a dostatečnou pozornost. Tomuto období by se měly také přizpůsobovat činnosti v mateřské škole, aby nebyla opomenuta žádná část potřebného rozvoje, např. fantazie, vnímání, řeč, paměť a jiné schopnosti a dovednosti dítěte (Vágnerová, 2012).

Rozvíjení gramotnosti bylo ještě do nedávna spojováno s primárním vzděláváním. Primární vzdělávání se na učení čtení a psaní zaměřuje především systematicky a formálně. Pospolitosť učení čtení a psaní vznikala z důvodu zaznamenávání pominutelné formy řeči – mluvené řeči (Zápotočná & Petrová, 2010).

Psaná forma jazyka nestojí na vrozených schopnostech dítěte, čímž se výrazně odlišuje od mluvené formy jazyka. Dítě se v primárním vzdělávání zaměřuje na proces učení se těchto dovedností. V tradičních přístupech vzdělávání se dbá na zralost dítěte při osvojování psané řeči. Je také nutné pochopit, že psaná řeč je jakýmsi nástrojem a zprostředkovatelem mluveného slova. Jeho zaznamenávání můžeme zjišťovat další informace, a poznávat okolní svět a jeho kulturu (Zápotočná & Petrová, 2010).

Působení psané kultury rozvíjí a formuje dětské myšlení specifickým, kvalitativně odlišným, způsobem. Jazykový a kulturní vývoj jde souběžně s vývojem kognitivním, během kterého se u dětí vytváří čím dál více složitějších kognitivních struktur, proto je pro rozvoj jazykových dovedností klíčový právě předškolní věk (Zápotočná & Petrová, 2010).

#### 1.4 Gramotně podnětné prostředí

V oblasti rozvíjení počátečního čtení a psaní je klíčovým faktorem gramotně podnětné prostředí, které ovlivňuje poznávání psané řeči (Petrová, 2014). Gramotně podnětné prostředí můžeme definovat jako „*prostředí reprezentující psanou kulturu v její bohatosti, rozmanitosti a mnoha účelnosti v co největší možné míře*“ (Zápotočná, 2010, s. 276).



Podle Petrové (2014) gramotně podnětné prostředí doplňují různé pomůcky a materiály sloužící k efektivnímu poznávání psané řeči. Mezi pomůcky patří např. malovaná abeceda, obrázkové knihy nebo prediktabilní knihy. V gramotném prostředí dochází ke spontánnímu objevování psané podoby řeči a využívání přirozeného zájmu dětí o psanou řeč. Aby mohlo docházet k objevování významu písma a psané řeči je nutné, aby byla v mateřské škole vhodně vybavená třída.

Lipnická (2009) uvádí tři součásti gramotně podnětného prostředí. Jako první součást uvádí stimulaci dítěte, která je zaměřena na individuální schopnosti dítěte. Druhou součástí je literárně gramotné prostředí, ve kterém by mělo dítě rozvíjet čtení a psaní. V literárně gramotném prostředí by mělo docházet k obohacování zkušeností dítěte s psaným textem. Klade důraz na tvořivou a pozitivní atmosféru. K poslední složce se řadí zkušenosti, vědomosti a schopnosti dítěte v oblasti čtení a psaní. K rozvoji procesů čtení a psaní dochází u dítěte na základě kognitivních funkcí, které souvisí s poznáváním jazyka.

## 2 KOMUNIKACE, JAZYK A ŘEČ

Pro děti v předškolním věku je důležitý rozvoj komunikace a řečových dovedností. Je také důležité si definovat psanou řeč a její formy, vývoj psané řeči a metody rozvoje psaní v předškolním věku.

### 2.1 Komunikace

Komunikace je široký pojem, který nemá jednoznačnou definici. V předškolním vzdělávání a v návaznosti na téma počátečního psaní se můžeme bavit o lingvistické dimenzi (Bytešníková, 2012).

#### Komunikace verbální

Bytešníková (2012) dává komunikaci užší a širší význam, podle kterých můžeme komunikaci chápat. K širšímu významu komunikace řadíme oboustrannou interakci v komunikaci ve smyslu předávání znaků či symbolů.

Klenková (2006) charakterizuje komunikaci jako pojem, který je označován za lidskou schopnost využívat výrazové prostředky k vytváření a udržování mezilidských vztahů. Komunikace je taky proces umožňující výměnu informací. V procesu komunikace jsou čtyři vzájemně se ovlivňující prvky.

První prvek je komunikátor, je to osoba, která předává informaci. Druhým prvkem je komunikant, což je osoba přijímající obsah sdělení. Obsah sdělení neboli komuniké je třetím prvkem ovlivňující komunikaci. Posledním prvkem je komunikační kanál, ve kterém se obě strany nachází a dorozumívají se předem dohodnutým způsobem (Klenková, 2006).

Ke komunikaci se vyjadřuje více autorů, kde nejobecnější definici komunikace uvádí Čermák. Čermák (2011) komunikaci definuje jako přenos informací mezi minimálně dvěma účastníky. Účastníci jsou označováni za adresáta a posluchače, kteří ke komunikaci využívají znakových systémů.

#### Komunikace neverbální

Neverbální komunikace zahrnuje vše, co nebylo zahrnuto v komunikaci verbální a jedná se tak o doplnění slovního vyjádření. K neverbálním projevům řadíme zejména gesta, mimiku, postoje těla, oční kontakt, dotyky, tón hlasu nebo pozice jedince v prostoru (Klenková, 2006).

## 2.2 Jazyk a řeč

Jazyk a řeč jsou dvě neoddělitelné složky, jež sice nejsou totožnými schopnostmi, i tak na sebe vzájemně působí a rozvíjejí se. Jazyk a řeč se kontinuálně rozvíjejí. Řeč rozvíjí jazykovou způsobilost dítěte. Řeč definujeme jako „...specifickou lidskou schopnost. Slouží člověku ke sdělování pocitů, přání či myšlenek.“ (Klenková, 2006, s. 27). A následně jazyk je „Soustava 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).

Jazyk je soubor sdělovacích prostředků, které využíváme v určité společenské nebo sociální skupině či národnostní menšině. Dá se tedy říct, že je jazyk systém, jež zprostředkovává komunikaci (Slowík, 2007; Čermák, 2011). Aby mohl člověk mluvit česky, je důležité, aby český jazyk uměl (Klenková, 2006).

Řeč je lidská komunikační schopnost, jež je vědomě užívána jazykem. Není vrozená, ale je rozvíjena verbálním vlivem okolí. Řeč není jen záležitost vnější, při které se užívají mluvní orgány, ale existuje také vnitřní řeč, jež má vliv na myšlení a kognitivní procesy (Klenková, 2006; Čechová, 2012).

### 2.2.1 Formy řeči

K formám řeči patří naslouchání, mluvení, psaní a čtení. K rozvoji mluvené řeči dochází v mateřské škole přirozeně a dopomáháme k požadovanému rozvoji aktivitami, zaměřenými právě na psaní či mluvení (Hájková, 2008).

Jako první formu řeči a taky komunikační schopnost Hájková (2008) uvádí naslouchání. Jedná se o první činnost, kterou dítě musí zvládnout pro další vzdělávání a zařazení do společnosti. Naslouchání je spojováno se smyslovým vnímáním, pamětí a s pozorností. Pro rozvoj naslouchání je také velmi důležité prostředí, ve kterém se dítě pohybuje.

Ke komunikační schopnosti, která je produktivní, řadíme mluvení. Na rozvoj mluvené řeči se klade důraz hlavně v předškolním vzdělávání. V tomto období je důležitý rozvoj řeči a jazykových dovedností k tomu, aby mohlo dítě v další fázi číst nebo psát (Kropáčková, Wildová & Kucharská, 2014).

Psaní i mluvení jsou prostředkem sociální komunikace, při níž dochází k vyjádření vlastních názorů, postojů, emocí, lze řešit problémy či získávat potřebné informace. Psaní si dítě osvojuje nácvikem a učením, a je založené na vrozených dispozicích dítěte (Zápotočná & Petrová, 2010). Zápotočná a Petrová (2016) zmiňují, že osvojování si jazyka zahrnuje osvojování si mluvené i psané formy řeči.

Čtení, jako poslední forma jazyka je složitou, ale významnou složkou člověka, při které si dítě osvojuje poznatky a obohacuje se o různé informace (Hájková, 2008). Čtení se podílí na rozvoji fantazie, představivosti, paměti, ale zajisté i řeči. U dítěte by se měl budovat kladný vztah ke čtení např. prostřednictvím čtenářsky podnětného prostředí (Tomášková, 2015).

Všechny formy řeči by se měly rozvíjet a podporovat v přirozeném prostředí, kde se děti dostanou do kontaktu s psanou i mluvenou řečí (Doležalová, 2018).

### 2.3 Psaná podoba řeči a vývoj počátečního psaní

Lidské vnímání je uzpůsobeno tak, že je schopno od počátku rozeznat psaný text. Pomocí písma jsme schopni projevit své myšlenky či zkušenosti, zjišťujeme informace z historie a dozvídáme se tak informace o původních národech v našich zemích. Po vzniku písma bylo nejen důležité naučit se písmo psát, ale také tyto sepsané informace i číst. Již v minulosti byl kladen důraz na spojení pojmů – čtení a psaní. Kdybychom tyto pojmy od sebe oddělili, jejich význam by zanikl a ztratily by svou funkci. Písmo je obrazem verbální komunikace, do které mají možnost proniknout pouze lidé, čímž se stává tato forma komunikace výjimečnou (Mlčáková, 2009; Tolchinsky 2003).

Do psané řeči jsou zahrnuty všechny oblasti psané kultury. Do těchto oblastí se neřadí pouze psaná řeč samotná, ale i pochopení obsahu a významu psané řeči. V předškolním věku není psaná řeč významná pouze z hlediska vývoje, ale i při poznávání, myšlení, a také při rozvoji funkční čtenářské gramotnosti (Zápotočná & Petrová, 2016).

Dítě se setkává s psanou formou řeči již od počátku svého života. Čím více se obohacuje jeho slovní zásoba, tím více si dítě propojuje souvislost s mluveným slovem a jeho psanou podobou. Dochází mu, že písmo spočívá v nějakých grafických znacích a snaží se tyto znaky napodobovat a postupně dekódovat. Dítě si psanou řeč osvojuje, postupně zjišťuje způsob jejího použití. V odborné literatuře se v této souvislosti setkáváme s pojmem tzv. vynořující se gramotnosti (Lipnická, 2009).

Psaní zpravidla chápeme jako „*přenos fonologických, morfologických a gramatických informací mluveného slova do ortografického kódu – dítě nejprve „kóduje“ mluvenou řeč do psaného textu a při tomto kódování pracuje s poznatky o pravidlech pravopisu svého mateřského jazyka.*“ (Smolík, Seidlová Málková, 2014, s.113).

U dětí se jako první náznak psaní objevuje kresba, při které se jako první pokouší o svislé a vodorovné čáry nebo kruhové tahy. Dítě se s psaným textem spojuje skrze kresbu, při níž může experimentovat, napodobovat nebo si organizovat psaný text. V pozdějším věku dítě kreslí se záměrem a většinu svých výtvorů komentuje a popisuje, jak při práci postupovalo nebo co daný výtvor vyobrazuje. V další fázi se dítě od kreslení jednoduchých čar nebo kruhových obrazců přesouvá k obkreslování geometrických tvarů, jako je čtverec, trojúhelník a také dokáže napsat jednoduchá písmena. Vývoj dětské grafomotoriky souvisí i s kognitivním vývojem, během kterého se stupňuje náročnost tvarů. Dítě zpočátku napodobuje velká tiskací písmena, která jsou pro dítě z hlediska grafomotorické zručnosti a vizomotorické koordinace nejjednodušší, avšak kvůli fyziologicko-percepčním nedostatkům mnohdy děti kreslí a zapisují písmena zrcadlově. Pomocí těchto písmen mají děti nejčastěji snahu psát svá jména (Allen a Marotz, 2008; Lipnická, 2009, Thorová, 2015).

Stejně jako jakýkoliv jiný vývoj i vývoj počátečního psaní má určité fáze, které ale nejsou u všech dětí stejné, a tak pro tyto fáze nejsou stanoveny žádné věkové hranice. Lipnická (2007) vymezuje následující stádia. **Volné čmárání** – „*souvisí s počátky grafomotorické organizace pohybů*“ (Lipnická, 2007, s. 5). Dítě čmárá v různých směrech a následně své „psaní“ pojmenuje a dá jim konkrétní význam. **Lineární čmárání** – dítě „*vede čáry různých délek a snaží se je na papíru uspořádat do tvarů nebo vzorů buď v horizontálním směru nebo vertikálně*“ (Lipnická, 2007, s. 5). Stejně jako v předchozím stádiu dítě přiřazuje těmto tvarům určitý význam. **Experimentování s písmeny** – „*je výsledkem cíleného pozorování a napodobování tvarů písmen.*“ (Lipnická, 2007, s. 6). Dítě přechází na základě pozorování k velkým tiskacím písmenům, mezi které patří zejména A, O, E, M, K, R, B, ale k těmto písmenům nepřirazuje správný název. **Psaní vlastního jména** – „*etapa začíná nejdříve pokusy o zaznamenávání začátečních písmen*“ (Lipnická, 2007, s. 6). Pokud chce dítě zapsat své jméno, používá tvary písmen, jež má spojené se svým jménem. Dítě také někdy zapisuje své jméno zkráceně, ale čte jej jakoby bylo napsáno celé. Dítě vnímá, že je jméno jakousi jeho značkou. **Psaní vycházející z emocionálních zážitků** – „*dítě je ve své aktivitě motivováno citově zabarvenými zážitky, spojenými s blízkým vztahem k osobám*“ (Lipnická, 2007, s. 6). Dítě kreslí v kombinaci se známými písmeny a opět svému výtvoru přisuzuje určitý význam.

*Objevy psaní slov* – dítě se „zamyšlí nad tvarem slova a počtem jeho písmen“ (Lipnická, 2007, s. 6). Dítě si propojuje spojitost mezi psaním a čtením a dochází k poznání vzájemného vztahu mezi psaným a čteným významem písmene (grafémem a fonémem). Dítě píše na základě zapamatování si určitých slov. **Psaní hláskováním** – fáze, jež souvisí s raným stádiem povinné školní docházky, kdy „dítě zná všechna tiskací písmena abecedy a snaží se je uplatňovat při psaní slov nebo vět. Přitom si diktuje fonémy a zapisuje je jako grafémy.“ „V tomto stádiu si také začíná uvědomovat význam správného postavení a pořadí písmen ve slově.“ (Lipnická, 2007, s. 6) **Konvenční psaní** – dochází k pochopení významu písemné komunikace. Dítě stále píše velkými tiskacími písmeny, ale nedbá na pravidla gramatiky a foneticky zapisuje jednotlivá slova (Lipnická, 2007).

## 2.4 Předškolní příprava na psaní

Všechny děti předškolního věku by se měly naučit návyky, které budou doprovázet jejich výkony v základní škole v oblasti psaní či kreslení. Mezi návyky, jež by se mělo dítě naučit, patří správné držení psacího náčiní a správné držení těla při psaní. Neměly bychom zapomenout také na výběr kreslicích a psacích potřeb, postavení ruky při kreslení, uvolnění ruky, plynulost a způsob vedení čar, osvětlení psací plochy a natočení psací podložky, sešitu či papíru (Mlčáková, 2009).

### Výběr kreslicích a psacích potřeb

Pokud se chystáme s dětmi rozvíjet grafomotoriku nebo kresbu, měli bychom volit spíše tužky nebo pastelky. Pro děti předškolního věku se doporučuje používat měkké tužky a pastelky, abychom zmírnili případný tlak dětí na podložku. Vhodné jsou pro děti také pastely nebo štětce. Nezapomínáme, že vždy musíme volit psací náčiní s trojúhelníkovým průměrem, abychom děti vedli ke správnému úchopu psacího náčiní, tzv. „špetkový úchop“ (Bednářová, Šmardová, 2006).

### Správné držení těla

Je mnoho variant, jak může dítě kreslit nebo psát. V mateřské škole se často využívá psaní ve stoje u tabule nebo v kleče na zemi. Avšak dítě nejčastěji píše nebo kreslí při poloze vsedě, tudíž musí být pro dítě vytvořeny podmínky určené pro jeho postavu. Při poloze vsedě dítě sedí na celé ploše sedadla, nohy mírně od sebe přibližně v pravém úhlu položeny na podložce celou plochou chodidel. Trup má dítě lehce nakloněn dopředu, ale hrudník se nedotýká hrany psací desky. Ramena jsou na stejné úrovni a předloktí položeny na psací desce,

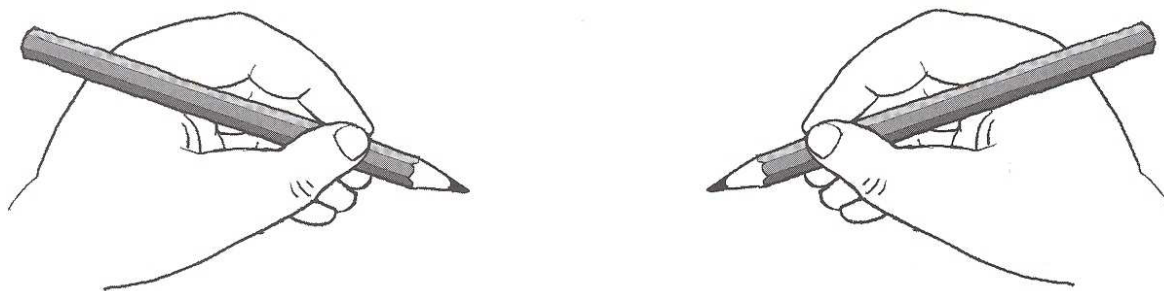
lokty se lehce vzdalují od trupu. Hlava jde souměrně s prodloužením páteře a je mírně skloněna nad papírem (Penc in Mlčáková, 2009)



Obrázek 1: „*Poloha vsedě – správné sezení při kreslení a psaní*“ (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 49)

### **Úchop psacího náčiní**

*„Na správný úchop psacího náčiní je vhodné dbát již od počátku, kdy dítě začíná kreslit. Okolo třetího věku by měl být navozen špetkový úchop. Tužka leží na posledním článku prostředníku, shora ji přidržuje bříško palce a ukazováku. Ruka a prsty jsou uvolněny, nesvírají tužku křečovitě, ukazovák není prohnutý. Prsty jsou vzdáleny od hrotu tužky přibližně 3-4 cm.“* (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 50-51).



Obrázek 2: „Správné držení psacího náčiní u leváků a praváků“ (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 50)

## 2.5 Metody rozvoje psané řeči

Existují metody, které pomáhají učitelkám v mateřské škole rozvíjet u dětí zájem o čtení a psaní v mateřské škole. Valková (2007) určuje následující metody. Hra se řadí mezi přirozenou součást života rozvíjející schopnosti dítěte. Dítě se v rámci hry ztotožňuje s určitou rolí a získává nové zkušenosti. Jinou metodou může být malované čtení, při kterém dítě pojmenovává obrázky, které jsou obsahem vět. Malované čtení slouží pro děti jako předloha pro vyhledávání slov nebo písmen či jejich opisování, aby bylo malované čtení funkční mělo by být psáno velkými tiskacími písmeny. Petrová (2014) představuje metody malované abecedy, která dopomáhá dítěti rozeznat psanou strukturu slova od fonemické. S pomocí malované abecedy se dítě může pokoušet o první projevy psané řeči. Lopušná (2008) představuje metodu slovní banky, která funguje s krátkými literárními žánry jako je báseň, píseň či říkanka. Literární žánry se velkými tiskacími písmeny zapíší na dva totožné papíry, kdy se jeden rozstříhá na části a dítě skládá text podle předlohy.



## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **3 SOUBOR EDUKAČNÍCH AKTIVIT V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

Cílem praktické části bakalářské práce je zpracování souboru edukačních aktivit, který je zaměřen na možnosti rozvíjení počátečního psaní v předškolním věku, následnou aplikaci ve vybrané mateřské škole a vyhodnocení výsledků pomocí reflexe vlastní a učitelky mateřské školy.

#### **3.1 Soubor edukačních aktivit a jeho důvod**

V mateřské škole se mnohem více dbá na mluvené slovo a počítá se, že děti se s řečí psanou blíže setkají až na základní škole. Avšak děti se již v předškolním věku zajímají o psanou podobu řeči, vnímají text kolem sebe, čtou si v knihách a objevují se u nich první pokusy o psaní. Je důležité tuto touhu po poznání u dětí podporovat. Soubor edukačních aktivit je zaměřený na poznávání písma, pravolevou orientaci, zrakové vnímání, hrubou i jemnou motoriku. V mateřské škole se děti neučí psát, ale tato dovednost, kterou více rozvíjejí na základní škole, se dostává do povědomí a je dobré ji dětem přiblížit. Zvolila jsem si soubor edukačních aktivit zvláště proto, abych se zaměřila na problematiku psaní. Aktivity jsou s různým zaměřením týkající se počátečního psaní a vždy jsou přizpůsobené schopnostem dětí.

#### **3.2 Místo realizace a časové parametry**

K realizaci souboru edukačních aktivit jsem si vybrala malou vesnickou mateřskou školu ve Zlínském kraji. S dětmi jsem pracovala ve třídě v herní části. Mateřskou školu jsem navštěvovala po dobu jednoho měsíce 2x týdně. Provedené aktivity jsem rozdělila do 8 výstupů, které jsou popsány v následující části.

#### **3.3 Charakteristika třídy**

Při realizaci aktivit jsem pracovala s dětmi předškolního věku. Třídu navštěvovalo celkem 10 dětí, z toho byli 4 dívky a 6 chlapců. Ve třídě byly 4 děti s odkladem školní docházky a nenacházelo se zde žádné dítě se specifickými potřebami. Jeden z chlapců byl odlišné národnosti, v domácnosti nekomunikují česky. Při práci s úkoly potřeboval více pomoci než ostatní děti a některé úkoly jsem přizpůsobila jeho potřebám.

## 4 REALIZACE SOUBORU EDUKAČNÍCH AKTIVIT

V této kapitole bakalářské práce se zaměřuji na popis jednotlivých výstupů, denní cíle i kompetence, komunikaci s dětmi a popis zvolených aktivit podporujících počáteční psaní.

### 4.1 Charakteristika souboru edukačních aktivit

Pro soubor edukačních aktivit jsem zvolila téma „Jaro“. Realizace aktivit probíhala po dobu jednoho měsíce. Soubor edukačních aktivit jsem realizovala v 8 výstupech, ve kterých se zaměřuji na aktivity podporující počáteční psaní v předškolním věku, ale i další oblasti jako například jemnou či hrubou motoriku, zrakové a sluchové vnímání, grafomotoriku nebo úkoly rozvíjející paměť. Aktivitami k jednotlivým výstupům jsem se inspirovala v předešlé praxi a zkušenostmi učitelek.

Z hlediska gramotně podnětného prostředí jsem využila prostoru, jež byl v mateřské škole k dispozici a provedla jsem pouze menší úpravy. Do kuchyňky jsem dětem umístila popisy, na kterých bylo napsáno např. ovoce, zelenina, přístroje nebo nádoby. Děti tento prostor využívaly při volné hře mimo výstupy. Do knihovny jsem umístila sešit, do kterého děti zapisovaly vypůjčenou literaturu a dobu jejího vypůjčení. K aktivitám jsem zvolila malovanou abecedu jako prvek gramotně podnětného prostředí a umístila jsem ji na nástěnku tak, aby byla dětem po celou dobu k dispozici

### 4.2 Tematické části

#### 4.2.1 Výstup č. 1 – Jaro

Tabulka 1: Jaro

<b>Cíle:</b>	Rozvíjet zrakové vnímání Rozvíjet jemnou motoriku Rozvíjet řečové schopnosti
<b>Kompetence:</b>	Dítě dokáže pojmenovat předměty na obrázku Dítě dokáže kreslit prstovými barvami
<b>Metody:</b>	Rozhovor, hra, popis, vyprávění

<b>Organizační forma:</b>	Řízená činnost
<b>Prostředky a pomůcky:</b>	Obrázky týkající se jara, obrázkové domino, prstové barvy, výkresy

### **Vybrané aktivity k výstupu**

Před zahájením výstupů jsem se s dětmi posadila do kruhu, abych se s nimi seznámila a zjistila jejich jména pro lepší vzájemnou komunikaci. Každé dítě napsalo své jméno na tabuli, poté proběhlo zopakování, abych si jména dětí lépe zapamatovala. Společně jsme se přesunuli k řešení první aktivity.

#### Jak si představujete jaro?

Doprostřed stolu jsem dala výkresy o formátu A4, k tomu barevné pastely a prstové barvy. Položila jsem dětem otázku „Jak si představujete jaro?“. Děti měly za úkol pomocí prstových barev a barevných pastelů nakreslit, jak si představují jaro. Děti si u kreslení diskutovaly své nápady, vzájemně si hodnotily svá díla a inspirovaly se navzájem. Následně jsme se přesunuli k další aktivitě. Ukázka aktivity je zobrazena v příloze P 1.

#### Obrázkové domino

Na stole bylo přichystáno domino s obrázky jara. Cílem hry bylo určovat stejné obrázky a skládat je za sebe na stůl. Po zopakování několika kol děti obrázky nacházející se na kartičkách pojmenovaly, aby bylo pro děti snazší vytleskávání slabik. Ukázka aktivity je zobrazena v příloze P 2.

#### Prstové cvičení

Závěrečná aktivita probíhala v kruhu na zemi. S dětmi jsem provedla jednoduché prstové cvičení na uvolnění a relaxaci. Na úvod jsme si společně pojmenovali prsty a ukázali si pravou a levou ruku. Poté se děti prstem dotýkaly různých částí těla a ostatních prstů. Do aktivity jsem zapojila i souměrné pohyby rukou, pohyby v zápěstí i celé ruky.

## Reakce dětí

Děti reagovaly na aktivity s radostí, zapojovaly se do všech činností, byly zvědavé a jejich komunikace byla na velmi dobré úrovni.

## Reflexe

Věděla jsem z předchozí zkušenosti, že nechci děti přehltit kvantem aktivit, a tak jsem zvolila aktivity jednodušší, u kterých jsem mohla více pozorovat vnímání dětí, jejich interpretaci písma a úroveň slovní zásoby. Zároveň jsem pozorovala práci dětí ve skupině a jejich vzájemnou komunikaci. Děti byly velmi kreativní a nápadité, zapojovaly se do debaty a ptaly se na zajímavé otázky.

### 4.2.2 Výstup č. 2 – Písmena

Tabulka 2: Písmena

<b>Cíle:</b>	Podporovat u dětí rozklad slov na slabiky Podporovat práci ve skupině
<b>Kompetence:</b>	Dítě dokáže porovnat písmena Dítě dokáže rozdělit slovo na slabiky
<b>Metody:</b>	Popis, rozhovor, vysvětlování, vyprávění
<b>Organizační forma:</b>	Řízená činnost
<b>Prostředky a pomůcky:</b>	Velká abeceda, kartičky s písmeny a obrázky, fixy

### Vybrané aktivity k výstupu

Výstup jsem s dětmi zahájila společně v kruhu. Doprostřed kruhu položila velký papír, na kterém byla velká písmena abecedy. Děti ihned poznávaly písmena, která mají ve svém jméně a zajímalo je, jak se jmenují ta ostatní. Následně jsme se přesunuli k další aktivitě, ve které bylo cílem dětí najít a přiřadit písmena abecedy.

#### Hledání písmen

Po prostoru herny jsem rozmístila kartičky s písmeny a obrázky. Úkolem dětí bylo všechny najít a položit je vedle velkého papíru, který jsem umístila doprostřed kruhu na koberec. Až děti našly všechny kartičky s písmeny, následovala aktivita s přiřazováním písmen.

Přiřazování písmen

Děti postupně porovnávaly všechna písmena. Pokud se jim některé zdálo stejné jako to, co mají na kartičce, položily kartičku na velký papír. Dětem se písmena pletla, tudíž určovaly pouze na základě podobnosti. S dětmi jsem následně vytleskala počty slabik u obrázků, které se nacházely pod písmeny, např. auto, chléb, beruška. Ukázka aktivity je zobrazena v příloze P 3.

**Reakce dětí**

Během dnešních aktivit se děti aktivně zapojovaly, spolupracovaly a komunikovaly. Vedly společnou diskuzi při přiřazování písmen a zároveň hodnotily, jestli jsou všechna písmena přiřazena správně.

**Reflexe**

Dnešní aktivity byly zaměřeny na zrakové a sluchové vnímání. Dnešní cíle výstupu se podařilo splnit. Děti bez problému rozložily slovo na slabiky, vytleskají a určí počet slabik. Děti pracují samostatně, vzájemně komunikovaly a spolupracovaly.

**4.2.3 Výstup č. 3 – Jarní květiny**

Tabulka 3: Jarní květiny

<b>Cíle:</b>	Podporovat děti k tvorbě rýmů Rozvíjet sluchové vnímání
<b>Kompetence:</b>	Dítě je schopno identifikovat některá písmena abecedy Dítě dokáže poskládat text podle vzoru
<b>Metody:</b>	Práce s textem, rozhovor, vyprávění, popis
<b>Organizační forma:</b>	Řízená činnost
<b>Prostředky a pomůcky:</b>	Puzzle s květinami, puzzle s hádankami, fixy, obrázky s rýmy

### Vybrané aktivity k výstupu

Po příchodu do třídy jsem se s dětmi posadila do kruhu na koberec a doprostřed kruhu jsem umístila ošatku, ve které byly nastříhané obrázky jarních květin.

#### Skládání květin

Děti poskládaly obrázky a snažily se určit, jaké květiny jsou na obrázcích nakresleny. Dala jsem dětem prostor pro přemýšlení a po chvíli jsem podala druhou ošatku, v níž byly nastříhané papíry s hádankami pro snazší určení názvů květin.

#### Skládání hádanek

Jednotlivé papíry s hádankou byly barevně rozlišeny, aby kompletování textu bylo pro děti jednodušší. Po poskládání hádanky jsem dětem hádanku přečetla a na základě popisu hádaly, o jakou květinu se jedná. Děti přiřazovaly květiny podle textu hádanky a podle rýmů. Ukázka aktivity je zobrazena v příloze P 4.

Všechny texty hádanek jsou uvedeny v příloze P 5.

Na závěr jsem názvy květin napsala na tabuli, dětem jsem rozdala fixy a názvy květin opisovaly.

### **Reakce dětí**

Aktivity byly pro děti poutavé, aktivně se zapojovaly do skládání obrázků i hádanek. Děti naslouchaly, vytvářely souvislé věty, rozšiřovaly si slovní zásobu a zvládly vytvořit rým.

### **Reflexe**

Během výstupu jsem pracovala s hlasem, pozorovala jsem reakce dětí v souvislosti s psanou formou řeči.

#### **4.2.4 Výstup č. 4 – Práce s knihou**

Tabulka 4: Práce s knihou

<b>Cíle:</b>	Seznámit s pojmy spisovatel, ilustrátor a knihovna Podporovat naslouchání u čteného textu Rozvíjet pravolevou orientaci při psaní
--------------	---

<b>Kompetence:</b>	Dítě dokáže naslouchat čtenému textu Dítě dokáže určit, kdo je spisovatel, ilustrátor a co je knihovna Dítě dokáže vepsat chybějící písmena do tabulky
<b>Metody:</b>	Rozhovor, vyprávění, popis, práce s knihou, vysvětlování
<b>Organizační forma:</b>	Řízená činnost
<b>Prostředky a pomůcky:</b>	Knihy dětí, tabulka s obrázky ve fólii, obrázky z pohádky, text pohádky

### Vybrané aktivity k výstupu

K výstupu si děti přinesly své oblíbené knihy. Úvodní motivaci jsem s dětmi zahájila v kruhu na koberci, kde jsem nejprve dala prostor dětem k představení svých knih a poté jsem se děti ptala na otázky, jestli ví, kdo je to spisovatel, kdo je ilustrátor a co je knihovna. S pojmy se děti nesetkaly poprvé, tudíž byly schopny mi tyto pojmy vysvětlit a odpovědět na otázky.

#### Čtení pohádky

Dnešním cílem byla práce s textem, a tak jsem si pro děti připravila pohádku: „Jak krtek a skřivánek přivolali jaro“. Text pohádky uveden v příloze P 6.

Pokládala jsem dětem otázky, abych ověřila, jak děti porozuměly čtenému textu a jaké informace si z textu zapamatovaly.

#### Dopisování písmen

Připravila jsem několik papírů, na kterých byla tabulka s určitým počtem písmen utvářející slovo. Podle této tabulky měly děti opsat do dalších dvou tabulek slovo, které bylo v první tabulce. Papíry jsem umístila do fólie a za pomoci fixy na tabuli děti dopisovaly písmena. Ukázka aktivity je zobrazena v příloze P 7.

#### Dějová posloupnost

Na magnetickou tabuli jsem připevnila čtyři kartičky znázorňující dějovou posloupnost vyobrazující růst rostliny. Na základě slovních instrukcí dětí jsem přesouvala kartičky na tabuli. Dětem trvalo seřadit kartičky správně, ale nakonec se děti díky spolupráci dobraly správného výsledku.



## Reakce dětí

Všechny děti se zapojovaly do představování vlastních knih, popisovaly, o čem kniha je a co je jim na ní líbí. Během čtení pohádky všechny děti poslouchaly a následně reagovaly na otázky.

## Reflexe

Pro dosažení dnešních cílů jsem zvolila rozmanitější aktivity na podporu naslouchání, psaní i přemýšlení. Při dopisování písmen do tabulky jsem pozorovala, jaký mají děti úchop psacího náčiní a držení těla při psaní. Při pozorování dětí, jsem zaznamenala případy, kdy se děti při psaní různě naklání, dívají se na papír z blízka a psací náčiní drží špatnými úchopy.

### 4.2.5 Výstup č. 5 – Co děláme na jaro?

Tabulka 5: Co děláme na jaro?

<b>Cíle:</b>	Podporovat správný úchop psacího náčiní Rozvíjet jemnou motoriku
<b>Kompetence:</b>	Dítě dokáže správně uchopit psací náčiní Dítě dokáže provléct provázek a kreslit do čočky
<b>Metody:</b>	Popis, vyprávění, rozhovor, vysvětlování, manipulování
<b>Organizační forma:</b>	Řízená činnost
<b>Prostředky a pomůcky:</b>	Plátno s těstovinami, fixy, krabice s čočkou, obrázky jarních činností, plastová miska

### Vybrané aktivity k výstupu

Aktivity k výstupu jsem zaměřila na správný úchop psacího náčiní, správné držení těla a jemnou motoriku. S dětmi jsem provedla rozcvičku a dále jsem se věnovala nácviku na počáteční psaní.

#### Provlékání provázku

Na plátno jsem nalepila duté těstoviny, kterými lze provléct provázek. Z boční části plátna jsem nalepila provázek. Úkolem dětí bylo provlékání provázku libovolně skrz těstoviny. Ukázka aktivity je zobrazena v příloze P 8.

### Psaní do čočky

Psaní do čočky je aktivita na rozvoj jemné motoriky. Do krabice jsem nasypala dva druhy čočky. Děti si sedly kolem krabice a kreslily do čočky různé obrazce, přesypávaly čočku v dlaních a braly ji do špetky. Vedle krabice jsem připravila dvě misky, do kterých děti třídily červenou čočku od hnědé. Ukázka aktivity je zobrazena v příloze P 9.

### Psaní na tabuli

Na tabuli jsem dětem předkreslila čáry, vlnovky a různé grafomotorické tvary. Děti přistupovaly postupně k tabuli a zkoušely obkreslovat všechny nakreslené čáry. Obkreslování na tabuli byla vstupní aktivita pro nácvik správného úchopu, při které si děti trénovaly nejprve „psaní“ na větším formátu.

### Nácvik správného úchopu a držení těla při psaní

Nejprve jsem s dětmi nacvičila správné držení těla. Děti jsem navedla ke správnému sezení, poloze noh a předala jim informace o opírání se o podložku. Po nacvičení správného držení těla jsem se s dětmi přesunula k nácviku správného úchopu náčiní. Pro správný úchop psacího náčiní je nutné natrénovat „špetkový úchop“. Názorně jsem předvedla dětem, jak vypadá špetkový úchop. Děti zkoušely daný úchop opakovat, ale byl pro ně obtížný. Proto jsem zvolila individuální nácvik špetkového úchopu. Dětem, které momentálně nenacvičovaly úchop, jsem dala papír s kolečky, která měly za úkol obkreslovat. Po nacvičení špetkového úchopu jsem dětem rozdala pracovní listy s předkreslenými kruhy, vodorovnými a svislými čarami, tečkami a vlnovkami. Každé z dětí si vybralo psací náčiní dle sebe. Děti měly za úkol předkreslené čáry na papíře obkreslit..

### **Reakce dětí**

Pozornost dětí upoutaly zvolené aktivity na úvod před nácvikem počátečního psaní. Děti sdělovaly pocity při psaní do čočky. Tato aktivita byla podle zpětné vazby dětí nejpřírodnější.

### **Reflexe**

Cílem dnešního výstupu bylo podporovat správný úchop psacího náčiní i držení těla. Vzhledem k pozitivnímu přístupu dětí i jejich snaze, hodnotím dnešní výstup jako vydařený. Ke správnému držení psacího náčiní je potřeba pravidelný nácvik. Pravidelným nácvikem lze předejít možným chybám v úchopu a následným problémům s psaním.

## 4.2.6 Výstup č. 6 – Zvířata

Tabulka 6: Zvířata

<b>Cíle:</b>	Rozvíjet zrakové vnímání Rozvíjet pravolevou orientaci Rozvíjet sluchové vnímání
<b>Kompetence:</b>	Dítě dokáže rozeznat grafické znaky Dítě dokáže určit název zvířete
<b>Metody:</b>	Popis, hra, vysvětlování, vyprávění, imitace
<b>Organizační forma:</b>	Řízená činnost
<b>Prostředky a pomůcky:</b>	Obrázek kuřete a vajíčka, obrázky zvířat, velká abeceda, bludiště z písmen, fixy

**Vybrané aktivity k výstupu**

Na úvod jsem zvolila rozcvičku k hudebnímu doprovodu. Rozcvička spočívala v předcvičování jednoduchých cviků na protažení celého těla, především rukou, předloktí, zápěstí a prstů. Po rozcvičce si děti sedly do kruhu na koberec.

Poznávání zvířat

Před děti jsem položila kartičky. Na vrchní straně byl obrázek zvířete a na spodní straně bylo zvíře pojmenováno slovy. S dětmi jsme si nejprve pojmenovali zvířata na obrázku. Poté jsem kartičku otočila a ukázala dětem, jak se název zvířete píše. U této aktivity jsem také využívala velkou abecedu, která byla již použita ve druhém výstupu a po celou dobu všech výstupů byla připevněná na nástěnce v herně.

Bludiště z písmen

Připravila jsem si pro děti bludiště z písmen. Vytvořila jsem tabulku, která byla vyplněná kruhy, ve kterých byly vepsaná písmena. Děti v bludišti hledaly počáteční písmena mláděte. Nahoře papíru bylo umístěno mládě, jež patří k jednotlivému druhu. Na horní straně papíru bylo zvýrazněno písmeno, které mají děti v bludišti hledat. Pomocí mazatelných fixů děti zakreslovaly cestu vedoucí od mláděte k matce. Ukázka aktivity je zobrazena v příloze P 10.

### Reakce dětí

Během rozcvičky se zapojovaly všechny děti. Po rozcvičce byly děti ukázněné a plně věnovaly svou pozornost další aktivitě. Přínosné bylo pro děti i bludiště z písmen, děti si střídaly papíry, aby si vyzkoušely více variant.

### Reflexe

Aktivity pro děti jsem utvářela úměrně jejich schopnostem, ale stále se zaměřením na rozvoj počátečního psaní, při nichž se děti seznamují s písmeny, poznávají psanou podobu řeči a upevňují dovednosti s úchopem psacího náčiní.

#### 4.2.7 Výstup č. 7 – Mlád'ata

Tabulka 7: Mlád'ata

<b>Cíle:</b>	Podporovat spolupráci ve skupině Rozvíjet řečové schopnosti Rozvíjet zrakové vnímání
<b>Kompetence:</b>	Dítě dokáže přiřadit mlád'ata Dítě dokáže spolupracovat ve skupině Dítě dokáže přepsat text podle předlohy
<b>Metody:</b>	Vyprávění, vysvětlování, popis, hra
<b>Organizační forma:</b>	Řízená činnost
<b>Prostředky a pomůcky:</b>	Obrázky zvířat, tabulka, fixy, velký formát s obrázky zvířat, velkoformátový papír, kartičky se zvířaty, lepidlo, fixy,

#### Vybrané aktivity k výstupu

Pro úvodní motivaci jsem použila kartičky zvířat, které děti pojmenovaly. Poté jsem každému z dětí dala tabulku s nápisem některého ze zvířat. S dětmi jsem zopakovala správný úchop psacího náčiní a poté měly za úkol přepsat název zvířete dle předlohy na své tabulce.

### Přirazování mláďat

Před děti jsem položila velký papír, na kterém byly vlevo napsány názvy zvířat a vpravo byly napsány názvy mláďat. U každého názvu byl nalepený obrázek daného zvířete, aby bylo pro děti snazší zvíře rozpoznat. Úkolem dětí bylo opět pojmenovat zvířata a následně přiřadit mládě s jeho matkou. Ukázka aktivity je zobrazena v příloze P 11.

### Hledání dvojic zvířat

Děti si sedly ke stolu, na kterém byl prázdný velkoformátový papír. Úkolem dětí bylo po třídě najít ukryté kartičky, se zvířaty a jejich mláďaty. Jakmile děti našly všechny kartičky, začaly přiřazovat dvojice zvířat a lepit je na papír. Předchozí aktivita sloužila dětem jako nápověda a kontrola správnosti přiřazení. Dalším úkolem dětí bylo napsat názvy zvířat podle předlohy. Jako předloha sloužily nápisy názvů zvířat ze zdaní strany kartičky nebo nápisy z velkoformátového papíru. Děti napsaly na papír názvy zvířat a následně si mohly papír ozdobit podle vlastní fantazie. Děti na papír kreslily obrázky a podepisovaly se.

### **Reakce dětí**

Dětem se líbí hledání po prostoru, největší pozitivní ohlasy byly právě na tuto aktivitu. Děti bavilo psaní na velkoformátový papír, jelikož tam mohly psát libovolné věci, čmárat si nebo se podepisovat.

### **Reflexe**

Všímám si pokroků dětí, které za krátký čas získaly nové zkušenosti, obohatily své schopnosti a s každým výstupem zvládají obtížnější úkoly a jsou více samostatné. Spolupráce ve skupině byla pro děti od začátku snadná, nicméně i ve spolupráci a vzájemné komunikaci nastalo zlepšení. Cíle, jež jsem si vytyčila jsem splnila.

## 4.2.8 Výstup č. 8 – Jaro

Tabulka 8: Jaro

<b>Cíle:</b>	Podporovat zrakové vnímání Naučit báseň
<b>Kompetence:</b>	Dítě dokáže přiřadit počáteční písmeno Dítě si dokáže zapamatovat text básně
<b>Metody:</b>	Popis, vyprávění, rozhovor
<b>Organizační forma:</b>	Řízená činnost
<b>Prostředky a pomůcky:</b>	Vytisknutá básnička, obrázky jarních činností, kolíčky na prádlo, ošatka, kartičky s obrázky a písmeny, pírkó

**Vybrané aktivity k výstupu**

Pro úvodní motivaci k výstupu jsem přinesla dětem obrázky znázorňující, tradice a jarní květiny. Dále jsem dětem předala papír s textem básničky a úkolem dětí bylo se báseň naučit zpaměti. Básně a jejich rytimizace usnadňují zapamatování si daného textu.

Před samotným učením básničky jsme si s dětmi udělali jednoduché dechové cvičení. Dechové cvičení spočívalo v položení rukou na břicho a hlubokém nádechu, dokud se ruka na břichu nezvedla. Další cvičení spočívalo ve sfouknutí pírkó položeného na dlani. Po krátkém dechovém cvičení jsme se přesunuli k básničce.

Nejprve jsme si s dětmi básničku společně přečetli, každé z dětí mělo svůj text, a tak si při čtení děti mohly ukazovat prstem a poznávat písmena či známá slova.

Text básně uveden v příloze P 12.

S dětmi jsme si básničku zarecitovali a přesunuli se k další aktivitě, která probíhala u stolu.

### Hledání počátečních písmen

Do ošatky jsem dala kolíčky na prádlo a vedle nich kartičky. Na kartičkách byl obrázek a pod ním tři písmena. Úkolem dětí bylo určit počáteční písmeno slova a na něj připevnit kolíček. Zároveň s určováním počátečních písmen děti rozkládaly slova na slabiky s rytmickým doprovodem. Ukázka aktivity je zobrazena v příloze P 13.

Na závěr děti zarecitovaly báseň, kterou se naučily na začátku výstupu.

### **Reakce dětí**

Děti se pravidelně učí říkanky či básničky, tudíž si danou báseň velmi rychle zapamatovaly. Děti rády vytleskávají slabiky, určují počáteční písmena, tudíž při aktivitě s hledáním počátečních písmen pracovaly samostatně.

### **Reflexe**

Děti po celý měsíc spolupracovaly, aktivně se zapojovaly do činností a obohacovaly své schopnosti a dovednosti. Během učení básničky mě překvapilo nadšení dětí v pročitání básně, ukazováním prstu na text a jejich intonací napodobovaly opravdové čtení. U dětí je znát jejich pozitivní přístup k poznávání psané řeči a jejímu budoucímu rozvíjení, čímž v sobě upevňují všechny předpoklady pro úspěšný vstup do základní školy.

## 5 EVALUACE SOUBORU EDUKAČNÍCH AKTIVIT

Pro evaluaci souboru edukačních aktivit, který jsem realizovala během osmi výstupů, jsem zvolila reflexi. Reflexe byla provedena dvěma způsoby, a to reflexí vlastní a reflexí učitelky mateřské školy.

### 5.1 Vlastní reflexe

V úvodních aktivitách jsem pozorovala schopnosti dětí a provedla jsem diagnostiku dětí v oblasti počátečního psaní, správného držení těla při psaní a úchopu psacího náčiní. Aktivity jsem zaměřila nejen na rozvoj počátečního psaní, ale i na rozvoj paměti, zrakového a sluchového vnímání, jemnou motoriku, orientaci v prostoru a spolupráci dětí ve skupině.

Děti během aktivit pracovaly soustředěně se zájmem k získání nových zkušeností a dovedností. Prostředí v mateřské škole jsem upravila tak, aby bylo pro děti gramotně podnětné. Například jsem po celou dobu využívala malovanou abecedu, která byla umístěna na nástěnce. Malovaná abeceda byla pro děti přehledná a nápomocná během aktivit. Po celou dobu jsem pozorovala, jaký přínos mají aktivity pro děti a jak děti reagují na činnosti v gramotně podnětném prostředí. Přínosem pro děti byly aktivity zaměřené na přiřazování písmen, dopisování písmen či určování počátečních písmen.

Největším přínosem pro děti byly aktivity, při kterých jsem využívala smyslové vnímání (zrak, hmat, sluch) tj. psaní do čočky, přiřazování písmen, provlékání provázku, psaní podle předlohy a práce s textem. Se spoluprací dětí jsem byla od počátku spokojená. Děti byly zvědavé, uměly naslouchat i komunikovat.

Děťmi nejvíce oblíbená aktivita bylo hledání kartiček po prostoru. Hledání po prostoru jsem proto zařadila do svých výstupů častěji a docházelo také k opakování činnosti. Např. Hledání a přiřazování písmen.

Z hlediska organizace času jsem pro některé aktivity vytyčila kratší čas než byl pro práci dětí potřeba, což mělo vliv na další průběh výstupu. Během realizace jsem pracovala se skupinou deseti dětí, avšak pro některé aktivity by bylo lepší rozdělit děti na dvě skupiny pro efektivnější analýzu práce dětí i organizaci času.



Tabulka 9: Vlastní reflexe

KLADY	ZÁPORY
+ Zapojení všech dětí a jejich vzájemná spolupráce	- Časová organizace
+ Poutavost aktivit a jejich variabilita	- Opakování cílů a metod
+ Vytvoření příjemného prostředí pro práci dětí	- Návaznost aktivit a organizace

## 5.2 Reflexe učitelky mateřské školy

Se souborem edukačních aktivit jsem byla seznámena ještě před zahájením samotných výstupů. Hodnotím jako velké plus, že se studentka přišla před zahájením poradit, zda-li jsou aktivity vhodně zvolené pro skupinu předškolních dětí nacházejících se v naší mateřské škole. Seznámení s dětmi proběhlo dříve než samotné výstupy v prostředí třídy. Studentka si dokázala získat pozornost a přízeň dětí ve velmi krátkém čase a myslím si, že toto seznámení bylo klíčové pro následující aktivity.

K samotným výstupům chodila vždy připravená, prostředí třídy si připravila adekvátně k danému tématu a motivace byla vždy zvolená tak, aby upoutala pozornost dětí. Časové parametry jednotlivých výstupů se mi zdály dostačující a i návaznost jednotlivých aktivit byla vhodně zvolena, i když během několika výstupů studentka nedodržela vymezený čas pro práci s dětmi.

Spokojená jsem byla i s tím, že děti pracovaly nejen jednotlivě, ale i ve skupinách či dvojicích, ale příště bych studentce doporučila práci ve skupinách lépe rozplánovat a možná více aktivit orientovat právě na onu práci ve skupinách. Děti byly při plnění úkolů během výstupů pozorné, aktivní a všechny děti se zapojovaly.

Jako velké plus považuji to, že se studentka nesoustředila jen na počáteční psaní a písmo, ale taky na mluvené slovo, rozklad slov na slabiky, rozvoj slovní zásoby, čtenářskou pregramotnost a také do aktivit zahrnula rozvoj jemné motoriky.

Nedostatky, které jsem během aktivit či výstupů vnímala, jsem studentce sdělovala konstruktivní zpětnou vazbou pravidelně po skončení daného výstupu.

Tabulka 10: Reflexe učitelky mateřské školy

<b>KLADY</b>	<b>ZÁPORY</b>
+ Poutavé a pestré aktivity pro děti	- Častější skupinová práce
+ Příprava před výstupy	- Zapojení více pohybových aktivit
+ Práce s dětmi	- Propracovanost návaznosti aktivit

## ZÁVĚR

V mateřských školách se učitelky soustředí především na mluvenou podobu řeči a rozvoj psané podoby řeči je v ústraní, proto se v bakalářské práci zaměřuji na problematiku počátečního psaní, rozvoj gramotnosti a komunikace s cílem rozvíjet počáteční psaní.

Cílem praktické části bakalářské práce je navrhnout soubor edukačních aktivit, ověřit je a evaluovat v praxi mateřské školy. V rámci souboru edukačních aktivit se nezaměřuji pouze na počáteční psaní, ale zvolila jsem aktivity podporující rozvoj komunikačních dovedností dítěte, porozumění psanému textu, poznávání písmen a správných hygienických návyků při psaní. Správné hygienické návyky je potřeba u dětí rozvíjet po celou dobu preprimárního vzdělávání. Během výstupů jsem také zjistila, že je pro optimální rozvoj dítěte klíčové gramotně podnětné prostředí. Gramotně podnětné prostředí upevňuje u dítěte touhu po poznání a může se díky němu seznamovat s psanou podobou řeči během každodenního života v mateřské škole.

Aktivity, jež jsem vybrala, do souboru edukačních aktivit, jsou variabilní a lze je využívat v běžné praxi v mateřské škole. Aktivity na podporu psané podoby řeči bych doporučila zařadit do každodenních činností v mateřské škole, pro získání znatelnějších a měřitelnějších výsledků dětí. Vzhledem k tomu, že jsem soubor edukačních aktivit ověřovala v době pandemie koronaviru je důležité zmínit, že všechny aktivity jsou uzpůsobeny tak, aby byla možná realizace i v domácím prostředí. Z tohoto vyplývá, že pro rozvoj počátečního psaní není důležitý přístup pouze učitelky v mateřské škole, ale také rodičů dětí předškolního věku.

Soubor edukačních aktivit byl zhodnocen vlastní reflexí a reflexí učitelky mateřské školy. Jako přínosné vnímám sestavení aktivit, jejich poutavost a variabilitu. Je důležité vytvářet u dětí pozitivní zájem o psanou podobu řeči a aktivity ze souboru edukačních aktivit mohou s tímto dopomoci.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. Allen, K. Eileen; Marotz, Lyn R. (2005). *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období d 8 let*. Praha: Portál.
2. Altmanová, J. a kol. (2010). *Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha.
3. Altmanová, J. a kol. (2011). *Čtenářská gramotnost ve výuce*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
4. Bartošová, I. (2014). *Metody nácviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudamus.
5. Bednářová, J., Šmardová, V. (2006). *Rozvoj grafomotoriky*. Brno: Computer Press a.s.
6. Bytešnicková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada
7. Čechová, M. (2012). *Řeč o řeči*. Praha: Academia.
8. Čermák, F. (2011). *Jazyk a jazykověda*. Praha: Karolinum.
9. Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost*. Praha: UK. Disertační práce.
10. Eurydice. *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*, 2011.
11. Gavora, P. (2002). Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, LII (2), pp. 171-181.
12. 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.
13. Klenková, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada
14. Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie: Pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum.
15. Lipnická, M. (2007). *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Praha: Portál.
16. Lipnická, M. (2009). *Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov: Rokus.

17. Mlčáková, R. (2009). *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada.
18. Pospíšilová, Z. (2014). *Hádám, hádáš, hádáme*. Praha: Portál.
19. Smolík, F., Seidlová Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada
20. Sloupová, M. (2014). *Rok s krtkem – Náměty pro práci s předškolními dětmi*. Praha: Portál.
21. Slowík, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada
22. Straková, J. (2002). *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
23. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
24. Tolchinsky, L. (2003). *The Cradle of Culture and What Children Know About Writing and Numbers Before Being Taught*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
25. Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.
26. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
27. Valková, L. (2007). *Poděte děti spolu s nami cestovat' za písmenkami*. VEDA vydavatelstvo: Renesans.
28. Zápotočná, O. (2010). Rozvoj počiatovej literárnej gramotnosti:. In Z. Kolláriková & B. Pupala, *Předškolní a primární pedagogika* (s. 271-305). Praha: Portál.

#### INTERNETOVÉ ZDROJE

29. Doležalová, J. (2018). *Jazyková a literární gramotnost v předškolním věku* (Studijní opora) [Online]. Zlín. Dostupné z: <https://fhs.utb.cz/?mdocs-file=10360>
30. Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období [Online]. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488-509. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896/1509>

31. Lopusná, A. (2008). *Rozvíjanie počítačovej čitateľskej a pisateľskej gramotnosti v podmienkach preprimárnej edukácie* [Online]. Banská Bystrica: Aprint s. r. o. Žiar nad Hronom. Dostupné z: [https://docplayer.cz/36907860-Rozvijanie-pociato-cnej-citateľskej-a-pisateľskej-gramotnosti-v-podmienkach-preprimarnej-edukacie.html?fbclid=IwAR3lDTIFBIqhDVN-6fb---OrXzLbPg6qJf\\_9kOCjgN-duxq4FAZ7mS0uf1HA](https://docplayer.cz/36907860-Rozvijanie-pociato-cnej-citateľskej-a-pisateľskej-gramotnosti-v-podmienkach-preprimarnej-edukacie.html?fbclid=IwAR3lDTIFBIqhDVN-6fb---OrXzLbPg6qJf_9kOCjgN-duxq4FAZ7mS0uf1HA)
32. Petrová, Z. (2014). *Prirodzený prístup k rozvíjaniu počítačovej gramotnosti detí v MŠ* [Online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné z: [https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/petrova\\_1.pdf](https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/petrova_1.pdf)
33. Česká školní inspekce. (2011). *Tematická zpráva - Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání*. [Online]. Praha. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/html/Podpora\\_rozvojeCG/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1](http://www.csicr.cz/html/Podpora_rozvojeCG/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1)
34. 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>.
35. Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2016). *Jazyk a komunikácia* [Online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. Dostupné z: [https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/zavdzanie-isvp-ms-zs-gym/materska-skola/zrevidovane\\_jazyk-komunikacia\\_na\\_zverejnenie.pdf](https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/zavdzanie-isvp-ms-zs-gym/materska-skola/zrevidovane_jazyk-komunikacia_na_zverejnenie.pdf)

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

PISA Mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání

PIRLS Mezinárodní šetření zaměřeno na testování čtenářské gramotnosti

Atp. A tak podobně

Např. Například

Tzv. Tak zvaně

Tj. To je

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

- Obrázek 1: „*Poloha vsedě – správné sezení při kreslení a psaní*“ (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 49).....23
- Obrázek 2: „*Správné držení psacího náčiní u leváků a praváků*“ (Bednářová, Šmardová, 2006, s. 50).....24



**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: Jaro.....	27
Tabulka 2: Písmena.....	29
Tabulka 3: Jarní květiny .....	30
Tabulka 4: Práce s knihou.....	31
Tabulka 5: Co děláme na jaro? .....	33
Tabulka 6: Zvířata.....	35
Tabulka 7: Mlád'ata.....	36
Tabulka 8: Jaro.....	38
Tabulka 9: Vlastní reflexe.....	41
Tabulka 10: Reflexe učitelky mateřské školy.....	42

**SEZNAM PŘÍLOH**

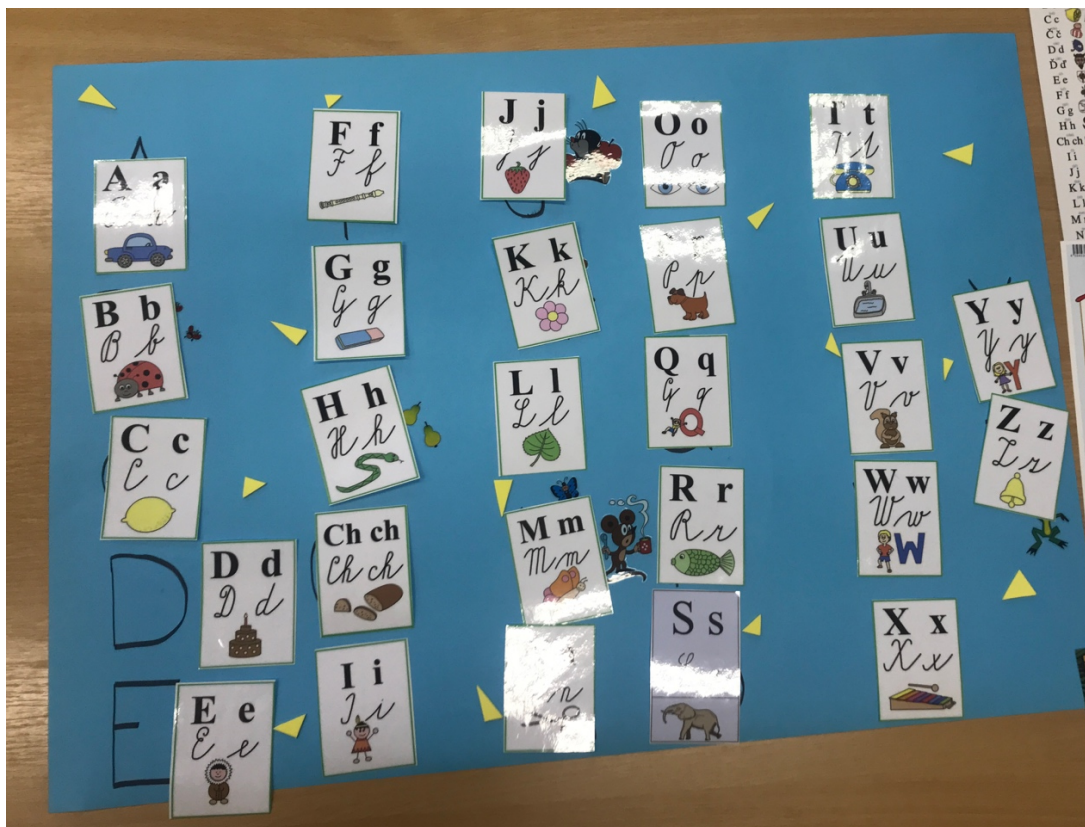
Příloha P 1: Jak si představujeme jaro? .....	51
Příloha P 2: Obrázkové domino .....	52
Příloha P 3: Přiřazování písmen.....	53
Příloha P 4: Skládání květin, skládání textu hádanek.....	54
Příloha P 5: Hádanky .....	55
Příloha P 6: Text pohádky .....	55
Příloha P 7: Dopisování písmen.....	57
Příloha P 8: Provlékání provázku .....	58
Příloha P 9: Psaní do čočky .....	59
Příloha P 10: Bludiště z písmen.....	60
Příloha P 11: Přiřazování mlád'at.....	61
Příloha P 12: Báseň.....	62
Příloha P 13: Určování počátečních písmen.....	63



Příloha P 1: Jak si představujeme jaro?



Příloha P 2: Obrázkové domino



Příloha P 3: Přiřazování písmen



Příloha P 4: Skládání květin, skládání textu hádanek

#### Příloha P 5: Hádanky

„Malá kytky celá bledá, ze sněhu ven cestu hledá. Při teplotě na nule, rozkvétají...“

*BLEDULE*

„Na rozkvetlém stonečku, spousta žlutých zvonečků. Každý z nich má k jaru klíč. Copak je to?“

*PETRKLÍČ*

„Každý na to kouká, civí. Na jaře se dějí divy – rozkvetete vždy jeden pán. Víte který?“

*TULIPÁN*

„Ve své sytě žluté kráse pampelišce podobá se. Náповěda pro Bělu, jsou to květy...“

*PODBĚL*

„Fialové dobré květy, všechny včelky se k nim sletí. Krásně voní do dálky, hlavně drobné...“

*FIALKY*

„Trojdílná sukýnka, bílá a malinká. Nosí ji panenka, říká si...“

*SNĚŽENKA*

(Pospíšilová, 2014, s. 92)

#### Příloha P 6: Text pohádky

„Zima letos neměla konce, a krtek byl proto stále schovaný ve svých chodbičkách v podzemí.

„Půjdu se dnes podívat ven, třeba už konečně vyrostla na louce tráva“ říkal si krtek. Když ale vystrčil čumáček ze svého úkrytu, viděl, že všude leží ještě mnoho sněhu.

„Ach jo, ta zima snad letos vůbec neskončí!“ říkal si smutně a bylo mu do pláče.

Už se mu stýskalo po ježkovi, který stále spal zimním spánkem.

Šel kolem zajíc, a když uviděl smutného krta, zeptal se ho: „Co se ti stalo krta, vidím, že jsi celý ustaraný.“

„Ále, jak nemám být smutný a ustaraný, vždyť to vidíš sám, všude je plno sněhu, zima snad nikdy neskončí a já už bych chtěl, aby přišlo jaro. Stýská se mi po ježkovi, po motýlcích, po broučcích, po mravenečcích. A sám víš, že dokud bude zima, budou všichni spát zimním spánkem a nikdo je nevzbudí“ smutnil dál krtek.

„Víš co, krta, já znám jedno zaříkadlo proti zimě, zkusím ho říct, třeba zimu zaženeme.“

A zajíc začal mávat kolem sebe tlapkami a odříkával říkanku:

„Zimo, zimo, táhni pryč,

Nebo na tě vezmu bič!

Až se vrátím nazpátek,

Svléknu zimní kabátek.“

*Jenže ať zajíc mával tlapkami, jak chtěl, ať opakoval zaříkávadlo kolem dokola, nic se nedělo. Všude ležel stále ten studený, bílý sníh.*

*„Achich ouvej, ta zima snad nikdy neodejde!“ Bědoval nešťastný krtek.*

*Letěl kolem skřivánek. Vrátil se zrovna z teplých krajů a hledal strom, na kterém by si po té dlouhé cestě odpočinul.*

*„Proč pláčeš, krtku?“ ptal se skřivánek, když uslyšel krtkovo bédování.*

*„Jak nemám plakat, když kolem mne je stále ta ošklivá zima. Zajíc se ji pokoušel zahnat zaříkávadlem, ale nepovedlo se mu to.“*

*„Ale vy dva mudrlanti, copak zima se odhání zaříkávadlem? Zimu zažene jen sluníčko, které začne víc hřát. Zima se teplého sluníčka bojí a hned před ním uteče. Víte co, já doletím ke sluníčku a poprosím ho, aby už začalo hřát a udělalo na zemi zase teplo. Počkejte tu, řekl skřivánek a odletěl vzhůru za sluníčkem.*

*Jak přiletěl ke sluníčku, zazpíval mu tuto písničku:*

*„Hřej, sluníčko, hřej,*

*Mraky roztrhej!*

*Usměj se konečně*

*Teple a slunečně!*

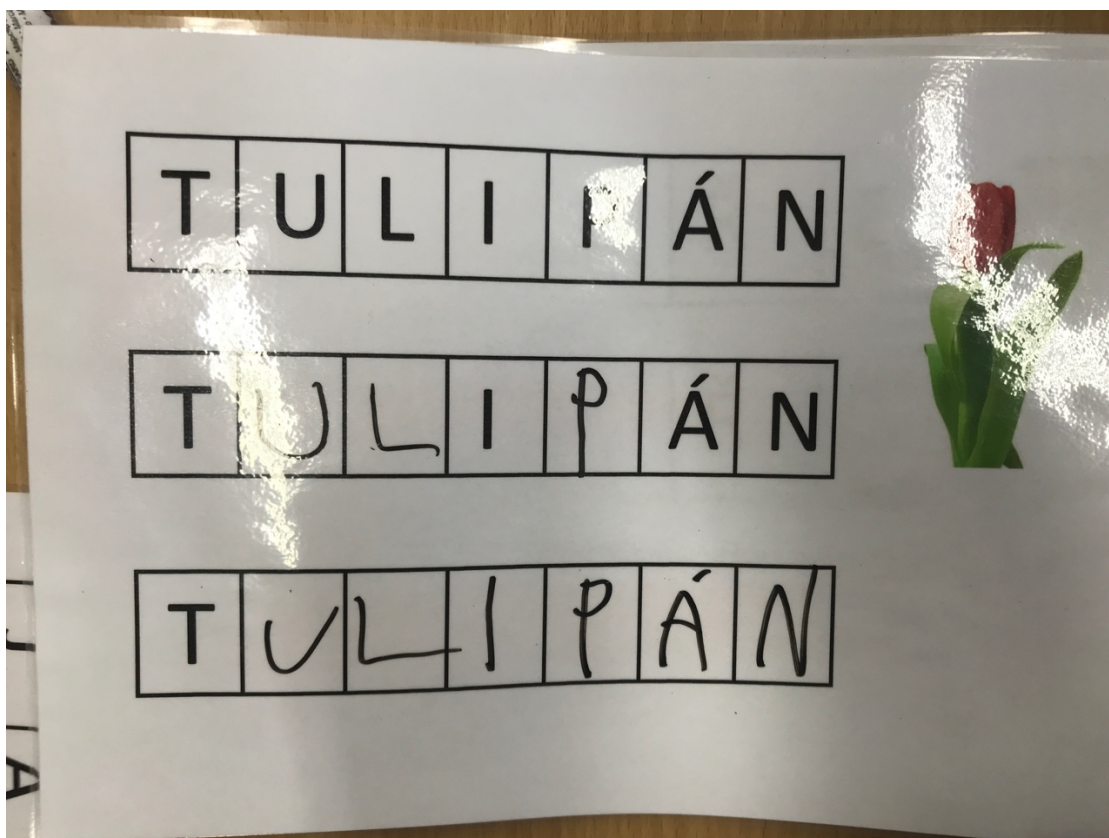
*Hřej, sluníčko, hřej!“*

*Jak to sluníčko uslyšelo, otevřelo oči a podívalo se dolů na zem.*

*„Jémine, já jsem zaspalo a dole na zemi je ještě zima. Misím to všechno napravit!“ A poslalo na zem ty nejteplejší paprsky, které mělo po ruce. Sníh začal rychle tát a pod ním se objevily první jarní kytičky – sněženky, bledulky a za nimi rašila první světle zelená travička. Probudilo se i jaro.*

*„Hurá, je jaro!“ volali dole na zemi krtek se zajícem.“ A pak se vzali za tlapky a šli společně vzbudit ježka.“ (Sloupová, 2014, s. 145)*






Příloha P 7: Dopisování písmen















Příloha P 8: Provlékání provázku




Příloha P 9: Psaní do čocky


ŠTĚNĚ 

F	F	F	S	F	F	F
F	F			S	S	F
			F	F	F	F
S	F		S	S	S	F
			F	F	S	F
F		F	F	S	S	F
F		F	F	F	F	F

 PES PE PA

SELE 

P	S	S	P	P	S
P	S	P	R	P	S
P	P	P	S	S	S
P	S	S	P	P	P
P	S	P	P	P	P
P	S	S	S	P	P
P	S	P	S	P	P

 PRASE MARTA

Příloha P 10: Bludiště z písmen



Příloha P 11: Přiřazování mláďat

Příloha P 12: Báseň

*„Jaro je tu, milé děti,  
skřivan za sluníčkem letí.  
Čápi se nám vrací domů,  
je tu jaro. Věřte tomu!  
Táta stromy ošetřuje,  
děda záhon připravuje.  
V dálce traktor brouká,  
brzy pokvete i louka.  
Rozkvetl i petrklíč,  
zimo, zimo, už jsi pryč!“*  
(Příkrylová, 2009, s. 7)



Příloha P 13: Určování počátečních písmen