

Poznávání konceptu tisku v předškolním vzdělávání

Kateřina Válková

Bakalářská práce
2023

 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Kateřina Válková
Osobní číslo:	H200039
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Poznávání konceptu tisku v předškolním vzdělávání

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se problematiky předčtenářské gramotnosti v předškolním vzdělávání.

Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na poznávání konceptu tisku v předškolním vzdělávání.

Zpracování sady aktivit na poznávání konceptu tisku u dětí v mateřské škole.

Realizace a ověření sady aktivit na poznávání konceptu tisku u dětí v mateřské škole.

Evaluace zrealizované sady aktivit a zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

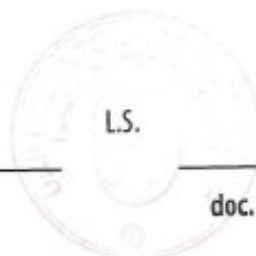
- Bartošová, I. (2014). *Metody nábviku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Clay, M. M. (2019). *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*. Auckland: The Marie Clay Literacy Trust.
- Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada.
- Gavora, P. (2020). Cesta ke čtenářské gramotnosti: Znalost konvencí tištěného textu u dětí předškolního věku. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělání a výchově*, 70(2), 157–178.
- Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2017). *Raná jazyková gramotnost dětí zo sociálnoekonomicky znevýhodňujúceho prostredia*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.

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

Datum zadání bakalářské práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**


Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan




doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

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 ¹⁾;
- 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 ³⁾ 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

.....

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 nevydávající 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 těž nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, 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 nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá poznáváním konceptu tisku v předškolním vzdělávání. Hlavním cílem této práce je navrhnout a ověřit v mateřské škole sadu aktivit podporující poznávání konceptu tisku u dětí předškolního věku. Teoretická část definuje základní pojmy týkající se této problematiky, specifikuje, co přesně spadá do konceptu tisku a čím se koncepty tisku rozvíjí. Práce má aplikační charakter a je zakončena evaluací realizovaných aktivit. Získané výsledky, vyhodnocené s ohledem na věkové rozčlenění dětí ve třídě, jsou promítnuty v závěru a v doporučeních pro praxi v mateřské škole.

Klíčová slova: koncept tisku, čtenářská gramotnost, čtenářská pregramotnost, vzdělávací prostředí

ABSTRACT

The bachelor's thesis deals with learning about the concept of print in preschool education. The main goal of this work is to design and verify in kindergarten a set of activities that support learning about the concept of print to preschool children. The theoretical part describes basic concepts related to these issues, specifies what exactly a concept of print contains and how concepts of print evolve. The work has an application character and ends with an evaluation of the implemented activities. The obtained results, evaluated with emphasis on the age distribution of the children in the class, are reflected in conclusion and in the recommendations for practice in kindergartens.

Keywords: concept of print, reading literacy, reading preliteracy, educational environment

Chtěla bych touto cestou srdečně poděkovat paní doc. PhDr. Zuzaně Petrové, PhD. za cenné rady, odborné vedení a pomoc, kterou mi poskytla při zpracovávání mé bakalářské práce.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VYMEZENÍ NADŘAZENÝCH POJMŮ	12
1.1 GRAMOTNOST	12
1.2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	13
1.3 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST	14
1.3.1 Rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním vzdělávání.....	15
1.3.2 Čtenářská pregramotnost v RVP PV	16
1.3.3 Definování pregramotnosti pomocí modelu Anne van Kleeck.....	17
2 KONCEPT TISKU	21
2.1 MOŽNOSTI ROZVÍJENÍ KONCEPTU TISKU	23
2.2 DIAGNOSTIKA KONCEPTU TISKU	25
2.3 STRATEGIE PRO ZAVÁDĚNÍ KONCEPTU TISKU V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	28
3 VÝZNAM VZDĚLÁVACÍHO PROSTŘEDÍ PRO POZNÁVÁNÍ KONCEPTU TISKU	30
3.1 PROVÁZANOST MEZI VZDĚLÁVACÍM PROSTŘEDÍM, UČENÍM A HROU.....	32
II PRAKTICKÁ ČÁST	35
4 SADA AKTIVIT PODPORUJÍCÍ POZNÁVÁNÍ KONCEPTU TISKU U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	36
4.1 PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY A HARMONOGRAM AKTIVIT	38
4.2 PRŮBĚH JEDNOTLIVÝCH AKTIVIT	40
4.2.1 Vaříme podle receptu	40
4.2.2 Poznáváme knihovnu	43
4.2.3 Napodobujeme písmo.....	46
4.2.4 Ilustrujeme pohádku.....	48
4.2.5 Vytváříme příběh	51
5 EVALUACE ZREALIZOVANÉ SADY AKTIVIT	55
5.1 VLASTNÍ EVALUACE Z HLEDISKA PODNĚTŮ OD DĚTÍ	55
5.2 EVALUACE Z HLEDISKA UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY	58
5.3 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL	59
ZÁVĚR	60
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	61
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	61
SEZNAM TABULEK	65
SEZNAM PŘÍLOH	66

ÚVOD

Než děti začnou číst, musí pochopit, jak fungují knihy a tisk. Už i velmi malé děti se můžou naučit, k čemu kniha slouží, jaké jsou různé části knihy, jak ji držet, jaký je účel tisku a proč obracíme stránky. Všechny tyto znalosti spadají do tematiky konceptu tisku. Jde o pochopení toho, že text na stránce představuje mluvený jazyk a že tisk je uspořádán určitým způsobem. Je to vědět, že se čte zleva doprava a shora dolů. Když se dostaneme na konec řádku na stránce, vrátíme se na další řádek a začneme znovu číst vlevo. Že slova se skládají z písmen a že se mezi slovy objevují mezery. Že věta začíná velkým písmenem a končí tečkou, případně otazníkem, nebo vykřičníkem. Patří sem znalost titulní strany, znalost, že čtu text, nečtu obrázek. Toto všechno jsou znalosti, schopnosti a zkušenosti, které dítě může nabýt ještě před osvojením techniky čtení a jsou zásadní pro budoucí úspěch ve čtení. Co přesně všechno spadá do konceptu tisku osvětlím v teoretické části bakalářské práce.

Děti mohou začít rozvíjet koncepty tisku už ve velmi mladém věku. Je důležité začít dětem co nejdříve číst. Dítě nás při čtení knihy pozoruje, všímá si hodně věcí, vidí, jak knihu držíme, jak v knize listujeme, a toto všechno jsou pro něho zkušenosti. Navíc čtení v brzkém věku podporuje kreativitu, zvědavost a představivost dítěte. Zároveň si společným čtením trénuje koncentraci a schopnost soustředění. Dřív, než děti poznají písmena a naučí se technicky správně číst a psát, musí si osvojit mnoho věcí, a osvojují si je právě díky tomu, že vyrůstají v gramotné kultuře. To, jak rychle se malé děti naučí koncepty tisku, přímo souvisí s tím, jak často se jim čte a zejména jaké gramotně vzdělávací prostředí na ně působí. Povědomí o tisku je nejranějším úvodem dítěte do čtenářské gramotnosti, proto dále v teoretické části vymezím nadřazené pojmy, objasním čtenářskou pregramotnost a její návaznost na základní pedagogický dokument, kterým je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, stanovující požadavky na výchovu a vzdělávání v mateřské škole. Vysvětlím souvislost konceptu tisku s čtenářskou pregramotností. Představím model pojmenovaný po jeho autorce Anne van Kleeck, s kterým pracujeme, pokud definujeme čtenářskou pregramotnost, a který vysvětluje, jaké jazykové a kognitivní schopnosti je potřebné rozvíjet při učení se číst v období předškolního věku. Podtrhnu důležitost rozvoje konceptu tisku, čtenářské gramotnosti dětí předškolního věku a význam vzdělávacího prostředí. Objasním, že koncept tisku se rozvíjí právě tím, že se vytváří podnětné prostředí. Právě z důvodu, že si uvědomuji důležitost podpory poznávání konceptu tisku u dětí předškolního věku, a upřednostňuji zejména přirozené a nenásilné poznávání konceptu tisku v gramotně podnětném prostředí, ať rodinném, či předškolním, jsem si vybrala toto téma.

Cílem mé bakalářské práce je navrhnout a ověřit v mateřské škole sadu aktivit podporující poznávání konceptu tisku u dětí předškolního typu. Důraz bude kladen na věkové osobitosti poznávání konceptu tisku v rámci rozvíjení předčtenářské gramotnosti.

Jak už bylo výše zmíněno, velký význam má vzdělávací prostředí. Nejde jen o vnitřní a venkovní prostory mateřské školy, samotnou budovu, stabilní vybavení místností, ale i o sociální interakci a předmětný a časový rámec aktivit. Učitelka by neměla do těchto činností přímo zasahovat, případně jen tak, aby nenarušila průběh. Má jen pozorovat a být připravena využít zajímavé momenty pro výuku. Měla by zjistit, jak ke čtení a psaní děti přistupují, co je zajímavé. Snažit se upřít jejich pozornost na důležité aspekty. Pokládat jim otázky takovým způsobem, který je povede k uvědomění si, že čtení a psaní je užitečné, smysluplné a hodnotné. Měla by jim ukazovat cestu, jak se v poznávání konceptu tisku zdokonalovat. Myslím si, že už v ranném věku dítěte je nezbytné rozvíjet pozitivní vztah ke knize a čtení, děti bychom měli pobízet, aby co nejčastěji prozkoumávaly knihy a kreslily. V tomto duchu se budu snažit navrhnout a realizovat i mou sadu aktivit podporující poznávání konceptu tisku, která je hlavním cílem praktické části mé bakalářské práce. Pokusím se pro tyto činnosti připravit gramotně podnětné prostředí, které by přitahovalo pozornost dětí. Průběh těchto aktivit bude zejména iniciován samotnými dětmi, nebudu do něj násilně zasahovat, mojí úlohou bude děti pozorovat, případně usměrňovat, nebo přímo si s nimi hrát jako jedna z nich. Budu se snažit pečlivě vnímat a zaznamenávat reakce dětí. Své poznatky sepišu a v závěru mé bakalářské práce vyhodnotím. Zaměřím se na evaluaci projevů chování a jednání dětí u jednotlivých aktivit, zejména s ohledem na věk dětí. Vzhledem k důležitosti rozvíjení konceptu tisku jako součásti vznikajícího procesu gramotnosti dětí doporučím tyto aktivity zařadit do denního programu činnosti dětí v mateřské škole.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ NADŘAZENÝCH POJMŮ

Tématem bakalářské práce je poznávání konceptu tisku v předškolním vzdělávání. Znalosti konceptu tisku jsou důležitým předpokladem pro rozvoj čtenářských dovedností a nejranějším úvodem dítěte do gramotnosti. Než se tedy začneme s konceptem tisku blíže seznamovat a z pohledu dětí jej poznávat, zasadíme si jej nejprve do širšího rámce souvislostí a nadřazené termíny si definujeme. Jak už slovo „tisk“ v názvu napovídá, ponoříme se do tématu gramotnosti obecně a postupně se větvením této problematiky dostaneme k pojednání o samotném konceptu tisku a jeho poznávání předškolními dětmi.

1.1 GRAMOTNOST

Obecně gramotnost definujeme jako schopnost převádět komunikaci z jednoho systému do jiného. Například z mluvené řeči do psaných znaků a naopak. To je základní (první) gramotnost. Ovládnutí dovednosti číst a psát znamená v životě každého jedince zásadní zlom. Gramotnost vychází z elementární dovednosti rozeznávat písmena, skládat písmena do slov a slova do vět. U dětí v MŠ podporujeme zejména rozvoj čtenářské gramotnosti, a to ideálně hrou, činnostmi se zapojením všech smyslů s důrazem na manipulativní činnosti, prostřednictvím přímých zážitků, situačního a prožitkového učení, s využitím přirozené zvědavosti dětí a jejich potřebou objevovat. Implicitně jsou tyto gramotnosti zahrnuty ve všech vzdělávacích oblastech Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2021). Právě v předškolním období u každého dítěte rozvíjíme vrozené předpoklady a utváříme základy pro rozvoj čtenářských dovedností, logického myšlení a komunikačních dovedností, které jsou důležité pro jeho další život. Gramotnost je založena na intelektuálních schopnostech, které jsou kromě vnitřních faktorů vymezovány zejména sociálně kulturním prostředím, výchovou a vzděláním. Jde tedy o komplex vzájemně propojených kompetencí, které jsou ovlivňovány nejen vnitřními předpoklady daného jedince, ale také okolním prostředím, které na jedince působí (Průcha, 2009).

Gramotnost je obecný pojem, který v minulosti většina lidí chápala zběžně opravdu jen jako schopnost číst a psát. Do širšího pojmu gramotnosti však postupně přistupovaly znalosti a dovednosti z konkrétních oblastí lidského počinání. Tyto se v dnešním rychle se rozvíjejícím světě neustále rozšiřují a stávají se složitějšími a náročnějšími. Tím se taky pojem gramotnosti stává komplexnějším a rozvrstvenějším (Tomášková, 2015). Vyšší formou gramotnosti je tzv. čtenářská gramotnost, schopnost porozumět obsahu slov.

1.2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Tato kapitola se zaměřuje na čtenářskou gramotnost, která je důležitou součástí celoživotního vzdělávání. Čtenářská gramotnost je první z gramotností, která umožňuje rozvíjet ostatní gramotnosti. Čtenářská gramotnost znamená vybavenost člověka znalostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami, které mu pomohou používat texty pro různé účely a situace v osobním i společenském životě. Je důležitá nejen pro úspěch ve škole, ale také pro uplatnění na trhu práce i pro každodenní život (Ševčíková, 2013).

Podle Zápotočné a Petrové (2010) se gramotnost chápe jako pojem, který má několik dimenzí, navíc různé vědecké disciplíny (lingvistika, psychologie – vývojová, kognitivní, sociální nebo pedagogika aj.) si na gramotnosti všímají a zdůrazňují jiné věci, resp. gramotnost zkoumají a popisují z jiného úhlu pohledu, výsledkem čehož je poměrně výrazný posun v chápání gramotnosti, jako pojmu – konceptu s vícerozměrnou strukturou.“

Aby se čtenářská gramotnost řádně rozvíjela, je důležité se soustředit právě na její podporu. Zejména u dětí do šesti let lze pozorovat, jak si dítě utváří vztah ke čtení a jak se staví k práci s texty a psanému jazyku jako celku (Tomášková, 2015). Předškolní období je považováno i v zahraniční odborné literatuře za jedno z klíčových období v rozvoji čtenářské gramotnosti. Cílem předškolního vzdělávání v České republice není cíleně učit děti číst a psát nebo jim „jen“ číst pohádky na dobrou noc. Jde o to, aby děti měly pozitivní vztah k čtení a psaní, aby si vyvinuly základní předpoklady pro čtení a psaní (Helus, 2012) a aby se hravou formou rozvíjely dovednosti, které jim usnadní budoucí učení čtení a psaní.

Pojem čtenářská gramotnost se pokusilo definovat hodně autorů. Pro všechny je společné schopnost číst a psát využívat v běžných situacích pro naplňování svých kognitivních a emocionálních cílů, ale také pro rozvoj společenského poznání. Tomášková udává, že čtenářská gramotnost je vnímána jako „celoživotní vybavenost jedince vědomostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro orientaci ve všech druzích textů v nejrůznějších individuálních a sociálních kontextech“ (Tomášková, 2015, s. 9).

Pedagogický slovník definici čtenářské gramotnosti ještě rozšiřuje jako „komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožní zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řády, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a porozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 42).

Ve vývoji čtenářské gramotnosti svých dětí mají také důležitou roli rodiče. Měli by s dětmi pravidelně číst a povzbuzovat je k aktivnímu naslouchání a účasti na čtení. To pomáhá dětem rozvíjet své dovednosti v oblasti dekodování, slovní zásoby a porozumění textu. Rodiče by měli vést děti k diskusi o čtených textech, klást otázky a povzbuzovat je k vyjadřování svých myšlenek a názorů. To podporuje kritické myšlení a analytické dovednosti. Rodiče by měli zabezpečit, aby děti měly přístup k široké škále knih a čtenářských materiálů, které odpovídají jejich zájmům a úrovním dovedností. Rodiče by měli být pozitivními vzory pro své děti a ukazovat vlastní zájem o čtení. To může zahrnovat společné čtení, návštěvy knihoven a účast na čtenářských programech (Doležalová, 2018).

Čtenářská gramotnost je dovednost číst, psát a uvažovat o textu tak, aby člověk mohl naplňovat své osobní a společenské záměry. Předstupněm čtenářské gramotnosti je čtenářská pregramotnost, která zahrnuje dovednosti týkající se čtení a psaní, a která se utváří u dětí předškolního věku.

1.3 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST

Čtenářskou pregramotností rozumíme „soubor schopností, vědomostí a poznatků, které se u dítěte rozvíjejí jako základ jeho schopnosti vyvozovat z textů různého charakteru význam“ (van Kleeck, 1998). Období od narození dítěte do nástupu na základní školu je klíčové pro to, jak se dítě bude dále rozvíjet, jaké bude mít pracovní návyky, jaký bude mít vztah ke čtení, k celoživotnímu vzdělávání. Základy čtení se tedy nekladou až v první třídě základní školy, ale už od malička. Dospělí by měli dětem vyprávět pohádky, číst knihy, hodně s nimi konverzovat a vhodně je stimulovat. Společné aktivity dítěti prospívají, jsou pro něj příjemné, zvyšují jeho radost ze čtení a podporují jeho motivaci pro budoucí samostatné čtení. Malé dítě si postupně osvojuje řeč jako nástroj komunikace a myšlení. Osvojování řeči by mělo probíhat spontánně, přirozeně a hravě ve spojení se sluchovým vnímáním říkadel, básniček a krátkých pohádek. Rodiče však častěji nabídnou dítěti tablet, mobil, pustí mu písničky ze zvukového nosiče, či pohádky na počítači a sami se zaměřují na jiné věci, než aby prožili čas se svým potomkem. Mnohým dětem se nedostává mluveného slova, vyprávění a sdělování zážitků, diskutování, podpory, pohybu, pravidel, přitom všechno toto ale právě rozvíjí čtenářskou pregramotnost. Předstupněm počáteční čtenářské gramotnosti, tedy výuky čtení a psaní v první třídě základní školy je rozvíjení čtenářské pregramotnosti dětí v předškolním věku. Především v mateřských školách je možno systémově realizovat

různé typy aktivit, které rozvíjejí čtenářskou pregramotnost dětí a usnadňují jim po nástupu do první třídy základní školy proces výuky čtení a psaní. Na samotné rozvíjení čtenářské pregramotnosti v MŠ však nelze nahlížet jako na komplex přesných a definovaných edukačních aktivit, ale jako na způsob hledání a vytváření vhodných podmínek a podnětného prostředí pro získávání zkušeností s psanou formou jazyka (Petrová, 2012).

Dítě je potřeba seznámit s psanou kulturou a umožnit mu získat znalosti, schopnosti a zkušenosti, které mu umožní využívat knihu nebo psaný text jako zdroj informací pro jeho osobní, školní a společenský život. Tento pohled na předčtenářskou gramotnost bere v úvahu znalosti, schopnosti a zkušenosti, které dítě může nabýt ještě před osvojením techniky čtení, a také je vidí v širším kontextu jeho vzdělávací dráhy a začlenění do společnosti (Petrová, 2012).

Pojem čtenářská pregramotnost se u nás v poslední době stal populárním zejména svým potenciálem obsáhnout různé typy aktivit, které mateřská škola může realizovat k tomu, aby dítěti usnadnila učení čtení v první třídě základní školy. Tento pojem znamená změnu oproti dřívějšímu období, kdy se výuka čtení soustředila hlavně na první ročník ZŠ. Čtenářská pregramotnost zahrnuje myšlenku, že mateřská škola může mít významný podíl na procesu výuky čtení. K tomu je ale potřeba nejen změnit název souboru aktivit, ale i změnit pohled na proces čtení, který bere v úvahu čtenářské schopnosti jedince v souvislosti s jeho dalším vzděláváním i úspěšnou participací na soukromém a společenském životě (Petrová, 2012).

1.3.1 Rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním vzdělávání

Na rozvoji čtenářské pregramotnosti se nejvíce podílí rodina a mateřská škola, jelikož děti stráví v těchto dvou prostředích nejvíce času od svého narození. Mnoho rodičů si myslí, že jejich úloha v rozvoji dítěte končí s nástupem do mateřské školy, ale to není pravda. I po nástupu dítěte do mateřské školy by rodiče měli nadále podporovat jeho rozvoj. Dnes již mateřské školy samy kladou velký důraz na rozvoj čtenářské gramotnosti (Tomášková, 2015).

Mnoho rodičů si neuvědomuje, jak významně působí jejich styl života na dítě a jak spravují jejich domácí prostředí. Dítě vždy opakuje to, co vidí doma, a právě proto by rodiče měli tuhle skutečnost pečlivě vnímat. Schopnost rozumět psanému jazyku nezávisí na vrozených dispozicích, ale vyžaduje určitý druh tréninku. Osvojení psaného jazyka a porozumění mu závisí na individuálních vlastnostech každého dítěte. Úkolem předškolního vzdělávání je

zajistit, aby dítě bylo schopné pracovat se psaným jazykem. Velmi důležitý je také rozvoj slovní zásoby (Zápotočná & Petrová, 2010).

S nástupem dítěte do mateřské školy se právě škola podílí na rozvoji jeho osobnosti a dovedností. Učitelky mají za úkol rozvíjet dovednosti a znalosti spojené s rozvojem pregramotnosti. Primárním cílem je, aby děti byly při čtení šťastné a nemusely se k němu nutit (Tomášková, 2015). Od počátku je potřebné rozvíjet, průběžně upevňovat a procvičovat dovednosti související s přípravou na čtení a psaní. Rozumíme tím verbálně komunikovat: umění pojmenovat věci a jevy, kterými je dítě obklopeno, formulovat srozumitelně své pocity a myšlenky, porozumět slovům a výrazům (Koželuhová, 2022). Podpora rozvoje čtenářské pregramotnosti v sobě musí také obsahovat stimulující prostředí a smysluplné strategie (Lopušná, 2008).

1.3.2 Čtenářská pregramotnost v RVP PV

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je základním pedagogickým dokumentem, stanovujícím požadavky na výchovu a vzdělávání v MŠ. Je důležité upozornit na skutečnost, že termín "čtenářská pregramotnost" není uveden v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Avšak v klíčových komunikačních kompetencích pro děti končící předškolní vzdělávání jsou určité požadavky související s čtenářskou pregramotností. Tyto požadavky se týkají schopnosti dítěte porozumět dovednostem předcházejícím čtení a psaní, schopnosti porozumět slyšenému, schopnosti rozumět symbolům a znát jejich význam a schopnost využívat komunikační a informační prostředky. Pedagog se v rámci naplňování dílčích vzdělávacích cílů soustředí na rozvoj těchto kompetencí u dítěte (RVP PV, 2021).

Dle názoru Rybářové to nese jistou známku absence kritérií, která by umožnila pedagogům dostatečně evaluovat svou práci a věděli by, zda nabízená vzdělávací nabídka je dostačující (Rybářová, 2014).

RVP PV definuje množství dílčích složek, ale přesto je jich výčet nedostatečný, například by mohly být přidány složky, jako rozvoj kritického myšlení nebo třeba čtenářské strategie. V cílech taktéž nacházím nedostatky, primárně nevidím v cílech provázanost a rozšířenost. Dále by mohl být vymezen obsah čtenářské pregramotnosti tak, aby byly pokryty všechny nezbytné složky a aby bylo pro učitele pochopitelné, na co všechno se mají při své práci orientovat.

1.3.3 Definování pregramotnosti pomocí modelu Anne van Kleeck

S modelem Anne van Kleeck pracujeme, pokud definujeme čtenářskou pregramotnost. Jde o přehledný koncept gramotnosti použitelný pro období předškolního věku. Tento model vysvětluje, jaké jazykové a kognitivní schopnosti je potřebné rozvíjet při učení se číst v období předškolního věku. Upřednostněním tohoto modelu, který pracuje s konkrétními prvky pregramotnosti, lze zároveň vyloučit náhodné a nesystematické rozvíjení pregramotnosti používáním obecně formulovaných frází a neadresně vytyčených kompetencí. Model Anne van Kleeck definuje čtení jako proces vyžadující koordinaci více, současně probíhajících aktivit. Ty jsou rozděleny do čtyř tzv. procesorů neboli skupin poznatků, schopností a zkušeností, díky nimž určitým způsobem přistupujeme k tisku. Kontextový a významový procesor jsou zodpovědné za zpracování významů, ortografický a fonologický procesor za zpracování formy (Petrová, 2012). Procesor ortografický takéž pokrývá předmětnou oblast konceptu tisku.

Kontextový procesor

Kontextový procesor má na starosti interpretaci textu dítětem. Interpretace textu probíhá tak, že dítě vyhodnocuje obsah textu z pohledu vlastní zkušenosti (Zápotočná, 2004). Při čtení textu si dítě bude vytvářet představu o hrdinech příběhu či událostech na základě toho, jaké má zkušenosti a znalosti o světě kolem sebe. Z této perspektivy je důležité rozšiřování představ a poznání dítěte o světě a jeho fungování (Petrová, 2012).

Pro zprostředkování významů v textu se jako prostředek využívá jazyk. Význam celého textu nelze odvodit jen sumarizací významů jednotlivých slov, ale je nutno znát gramatické principy jazyka (jaký je vztah mezi formou slova, jeho postavením ve větě a významem, který se větou komunikuje), specifický význam (specifický obsah slova, slovních spojení v kontextu příběhu) a záměr použití větných vyjádření (k jakému účelu se vyjádření používá a čeho se jím dosahuje). Z hlediska porozumění textu je důležité uvědomit si, že slova i věty, z nichž text sestává, nemají svůj objektivně identifikovatelný jedinečný význam, ale jej nabývají v souvislostech, v kontextu příběhu. Stačí ve vyjádření vyměnit pořadí slov a významně se změní význam textu. Pro porozumění textu proto není důležité to, aby dítě znalo slovníkový význam jednotlivých slov, která jsou v textu použita, ale aby porozumělo okolnostem, do kterých je příběh zasazen (Petrová, 2012).

Specifickou oblastí poznání dítěte, která souvisí s tzv. narativními schopnostmi (schopnost vyprávění zážitku či převyprávění příběhu), je poznání struktury příběhu. Poznávání této oblasti je provázáno se zkušenostmi dětí s příběhy, které jim čtou dospělí. Když dospělí opakovaně čtou dítěti tentýž příběh, dítě si osvojuje jeho strukturu, která může zahrnovat místo, na kterém se události příběhu odehrávají, postavy z příběhu a jejich charakteristiky, zápletku a způsob, jakým ji postavy v příběhu řešili a jak byla nakonec tato situace vyřešena. Při pokusu dětí převyprávět příběh pak možná zaznamenat, že se přidržují původního příběhu – jak z hlediska struktury vyprávění, tak z hlediska slovní zásoby. Takové převzetí obsahu a struktury příběhu však nemá charakter mechanického zapamatování. Poznání struktury příběhu a členění textu jim totiž napomáhá při zvnitřnění struktury nového příběhu. Můžeme proto říci, že dítě, které si osvojilo základní představu o struktuře a obsahu příběhu, je lépe připraveno porozumět struktuře a významu událostí v novém příběhu (Bus, 2003). Díky tomu se dítě stává méně závislým na pomoci dospělého při čtení, jeho poznání o příběhu se stává komplexnějším a může věnovat pozornost specifické slovní zásobě, která se v příběhu používá, i prvkem psaného textu. Během výuky konvenčního čtení má k dispozici poznání základní struktury příběhu, a proto je pro něj text přehlednější a dokáže snáze vyvozovat možnosti, jak bude příběh pokračovat, což usnadňuje porozumění textu (Petrová, 2012).

Porozumění povahy textu napomáhá i znalost tzv. knižních konvencí, které se vztahují na to, jak knihy vznikají a jaké mají použití. Dle Petrové (2012) se jedná například o:

- knihy slouží ke čtení, a ne k libovolnému manipulování s nimi,
- v průběhu čtení knihy se děj příběhu nemění a ani se nedá změnit,
- ilustrace nejsou „věci“, ale znázornění „věcí“,
- objekty na knižních ilustracích můžeme pojmenovat,
- knižní ilustrace jsou sice statické, ale znázorňují události,
- děj příběhu se neodehrává v reálném čase,
- kniha představuje smyšlený autonomní svět.

Později mohou děti poznávat proces tvorby knihy (jak vzniká a jak se tiskne), jakou má v něm úlohu její autor, ilustrátor nebo vydavatel, že kniha může mít věnování apod. Pro dítě, které neumí číst, má znalost knižních konvencí ještě ten význam, že když ilustrace k textu

vykreslují děj příběhu, napomáhají dítěti při jeho porozumění a usnadní mu konkrétněji rekonstruovat děj textu nebo jej předvídat (Petrová, 2012).

Tak, jak se dítě vyvíjí po kognitivní i řečové stránce, schopnost pojmenovávat objekty na knižních ilustracích přestává být dostačující pro jeho schopnost porozumět povaze textu. Vyšší nároky týkající se schopnosti porozumět textu souvisejí se schopností propojit význam textu s jeho dosavadními zkušenostmi a zdůvodňovat informace obsažené v textu. Jde o uvědomování si, jak události příběhu souvisí s jednáním a charakterovými vlastnostmi postav příběhu; jak a proč vedou události prezentovány v příběhu ke konkrétním následkům; jak by se mělo změnit jednání postav, aby měl příběh jiný konec apod. Takové uvažování o textu a jeho porozumění hraje důležitou roli v poznávání textu jako nositele informací a jako prostředku k učení (Petrová, 2012).

Významový procesor

Významový procesor odpovídá také za zpracování významové stránky textu, ale v konkrétnější podobě jde o identifikování významů slov v textu. Při práci s textem má znalost slov dvojí význam – čím větší slovní zásobu dítě má, tím snáze rozumí významům obsaženým v textu, a zároveň, čím více slov zná, tím se mu snáze učí nová slova z textu. Pro rozšiřování slovní zásoby má vliv jistě podnětné řečové prostředí, čím více se s dítětem komunikuje, tím více příležitostí má k osvojení nových slov. Při časté komunikaci s dítětem se totiž slova opakovaně používají v totožných, ale i odlišných souvislostech, což mu usnadňuje nejenom zapamatování slova, ale i zobecnění jeho významu v různých oblastech použití (Petrová, 2012).

Do konceptu tisku, který se váže na významový procesor, patří formování konceptu slova. Formování konceptu slova vyžaduje, aby dítě umělo určit hranice slova ve větě, vyčlenit slovo ve větě, rozlišit, kde jedno slovo končí a začíná následující. Zároveň se jedná o schopnost odlišit slovo od objektů, které označuje, tj. odlišit formu slova od jeho významu, rozlišit krátké a dlouhé slovo (dlouhé slovo se skládá z více hlásek než slovo krátké), rozhodnout o tom, která slova jsou slovy složenými, homonymy, antonymy, synonymy, a definovat slovo. Toto poznání dítěti umožňuje porozumět, že totéž slovo může mít více významů (oko – smyslový orgán, oko – nástroj pro nelegální chytání lesní zvěře) (Petrová, 2012).

Ortografický procesor

Ortografický procesor odpovídá za rozpoznávání formální stránky psané řeči, ke které je potřebné především rozpoznávání písmen a formálních prvků tisku, tzn. konvencí tisku. Identifikace písmen je založena na poznání vztahu mezi fonémou (nejmenší zvukovou jednotkou) a grafémou (písmenem). Nejde zde o poznání písmen abecedy, ale o znalost dítěte, že konkrétní graféma – písmeno se vztahuje ke konkrétní hlásce, a naopak, že konkrétní hlásku, nejmenší zvukovou jednotku řeči, lze graficky zapsat v podobě konkrétního písmene. Elementární znalost konvencí tisku znamená schopnost odlišit ilustraci k textu od textu. Toto odlišení se projevuje tím, že dítě chápe, že v knize jsou sice ilustrace, které s textem souvisí, ale proces čtení se vztahuje na text. Dále jde o poznání formálních aspektů tisku, tzv. konceptu tisku, které jsou nezávislé na obsahu a které ovlivňuje způsob, jakým jedinec zachází s knihou (Clay, 1998). Toto poznání v sobě obsahuje poznání směrové orientace textu, tzn. poznání, že knihu čteme zleva doprava, shora dolů, směrem od titulní strany knihy až po její zadní stranu. Dále je to znalost konvencí segmentace textu, tzn. odlišení jednotlivých úrovní členění textu (mezery v textu mají svůj význam a rozčleňují text na kapitoly, odstavce, věty a slova; velké počáteční písmeno a interpunkční znaménka jako tečka, vykřičník a otazník vizuálně vyčleňují větu) (Petrová, 2012).

Fonologický procesor

Fonologický procesor odpovídá za fonologickou analýzu řeči, která umožňuje propojování hláskové struktury mluvené podoby řeči se znaky psané řeči. Rozvíjení fonologického uvědomování u dětí v předškolním věku se zaměřuje na osvojení schopností vědomě identifikovat a zacházet se zvuky řeči v podobě, která je důležitá pro výuku čtení (Adams, 1990). Fonologické uvědomování se skládá z více schopností – uvědomění rytmu a zvukové struktury mluvené řeči, schopnosti rozpoznávat a tvořit rýmy, rozčlenit slovo na slabiky a spočítat je, vyčlenit počáteční a koncovou hlásku ve slově, rozčlenit slovo na hlásky, umět spočítat počet hlásek ve slově, vytvořit z hlásek slovo, manipulovat s nimi ve slovech jejich přidáváním, vyměňováním, nahrazováním nebo ubíráním (Catts, 1991). Z nich se schopnosti týkající se uvědomování foném ve slově (nejmenších jednotek zvuků řeči) a vědomě s nimi manipulovat nazývají fonematickým uvědomováním. Schopnost fonologického (zejména fonematického) uvědomování je základním východiskem pro čtení a z toho důvodu i jedním z nejspolehlivějších indikátorů potenciálních problémů se čtením předtím, než se dítě začne učit konvenčně číst, i v jeho průběhu (Hogan, Catts, Little, 2004).

2 KONCEPT TISKU

Téma konceptu tisku je hlavní předmětnou částí této práce. Koncept tisku je zajímavý z hlediska rozvíjení gramotnosti. Jedná se o soubor pravidel a zvyklostí, které určují, jak se píše a čte tištěný text. Všechny tyto znalosti si děti musí osvojit dřív, než poznají písmenka a naučí se technicky správně číst a psát. Znalost konceptu tisku je důležitá pro rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí předškolního a školního věku (Zápotočná & Petrová, 2014).

Pro děti je důležité, aby dokázaly rozeznat, kde má kniha začátek a kde konec. Také jakým způsobem se kniha čte, kde najdeme její název a kde autora (Clay, 2002). Znalost konceptu tisku přímo souvisí s čtenářskou gramotností, je jejím předpokladem a základem. Znalost konceptu tisku je nezbytná pro to, aby čtenář mohl rozpoznat a interpretovat různé prvky a vlastnosti tištěného textu, jako je směr čtení, obálka, titulek, obrázky, písmena, slova, věty a odstavce. Znalost konceptu tisku také ovlivňuje schopnost čtenáře porozumět obsahu a významu textu, jeho struktuře a organizaci. Znalost konceptu tisku se rozvíjí již v předškolním věku a je podmíněna různými faktory, jako je věk dítěte, trvání čtení dítěti rodiči, alfabetické aktivity rodiče s dítětem a počet knih k dispozici. Znalost konceptu tisku je také prediktorem dalšího vývoje čtenářské gramotnosti u dítěte (Gavora, 2020).

Znalosti konceptu tisku se řadí mezi důležité prvky čtenářské pregramotnosti a jsou neodmyslitelným předpokladem pro schopnost číst. Kromě znalosti samotných písmen, slov a slovních spojení, musí mít čtenář vědomosti o pravidlech čtení textu a jeho organizování v knize. Že se čte zleva doprava, shora dolů, že pořadí stránek je zleva doprava, že text obsahuje různě dlouhé elementy v podobě slov, vět, odstavců, kapitol. Že mezery mezi slovy mají taky význam, stejně jako různá znaménka, tečky, čárky, otazníky, vykřičníky. Pro nás dospělé jsou tyto znalosti samozřejmé a nad jejich používáním v podstatě nepřemýšlíme. Zcela jiné je to u dětí, které si tyto znalosti musejí nejprve osvojit (Gavora, 2020). A právě všechny tyto znalosti, jak funguje tištěný text, a jaké jsou jeho základní prvky a pravidla, spadají do tematiky konceptu tisku. Koncept tištěného textu se osvojuje již v předškolním věku, kdy dítě pozoruje dospělé, když mu předčítají, a tak se dostává blíž k poznání konceptu tisku (Gavora, 2020).

V této oblasti dělala výzkumy M. M. Clayová, která nadefinovala koncept tisku, tak aby byl v souladu s tím, co děti v předškolním věku a na začátku prvního stupně dokážou zvládnout. Clayová (2013, s. 42) pojem definuje jako soubor vědomostí o tom, že text je objektem čtení, který reprezentuje určitý obsah a existují určitá pravidla pro čtení knihy a grafické zvyklosti,

kteřé je potřeba znát. Například koncept tisku zahrnuje znalost titulní strany knihy, směru čtení, rozlišování písmen a slov, interpunkce, grafické úpravy textu, znalost, jakým způsobem se drží kniha, jak se v ní listuje atd.

Důležitou složkou u znalostí konceptu tisku je schopnost rozlišit obrázky textu od samotného textu. Podle Clayové nejde u konceptu tisku o obsah, ale o poznání jeho formálních aspektů, které nadále ovlivňují jedince, jak se chovat ke knize. Takovéto poznání se dělí na poznání směrové orientace textu, to znamená, že dítě ví, že se čte zleva doprava, z vrchu dolů a od přední až po zadní stranu. Druhou část tohoto poznání nazýváme segmentací textu, kdy dítě chápe význam mezer, odstavců, kapitol a interpunkčních znamének (Petrová, 2012).

Kromě knih od Marie M. Clay, které jsou klasikou v oblasti čtenářské pregramotnosti a ve kterých také autorka popisuje, jak podporovat rozvoj znalostí konceptu tisku v rámci čtenářského vzdělávání, existuje několik zahraničních zdrojů, které se zabývají konceptem tisku z různých úhlů pohledu. Například na webu Reading Rockets najdeme informace o print awareness, což je anglický ekvivalent konceptu tisku, a jeho významu pro rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí. Je to americký web, který poskytuje informace a zdroje o výuce čtení a psaní pro rodiče, učitele a další zájemce. Na webu najdeme články, tipy, videa, kurzy a další materiály o různých aspektech čtenářské gramotnosti. Podle mých vyhledávání se však termín koncept tisku nepoužívá v české literatuře a není ani zahrnut v kurikulárních dokumentech, což je dle mého názoru ztráta.

V České republice jsou cíle, přístup a obsah předškolního vzdělávání stanoveny v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (zkráceně RVP PV). Podle zpráv ČŠI (Český školní inspektorát) mohou MŠ ve svém Školním vzdělávacím programu začlenit rozvoj počáteční gramotnosti. Na Slovensku existuje odlišná situace. Zde se otevřela nová možnost se již zaměřit na rozvoj gramotnosti v raném věku, a to prostřednictvím koncepce předškolního v programu nazvaném "Štátny vzdelávací program pro predprimárne vzdelávanie v materských školách" (dále jen ŠVP), který je platný od roku 2016. Rozvoj gramotnosti u dětí předškolního věku je zahrnut v oblasti Jazyk a komunikace. Reháková (2015, s.18) označuje koncept tisku jako: „Oblasť konvencií štruktúrovania textu, ktorý je nezávislý od konkrétneho obsahu textu (smerová erientácia), štruktúracie textu na vizuálnom základe (členenie textu, veľké začiatkové písmeno, bodka), odlišenie obrázka od textu v knihe“.

Seznámení dětí s konceptem tisku v předškolním věku je důležité pro jejich čtenářskou pregramotnost a budoucí úspěch ve čtení (Justice et al., 2015). Děti, které jsou vystaveny

tištěným textům a učí se, jak je používat, mají větší šanci rozšířit své čtenářské dovednosti a porozumění textu (Neuman & Celano, 2016). Pro děti je důležité, aby se tyto konvence naučily co nejdříve, aby se jim čtení stalo přirozenou součástí života. Děti, které neumějí číst, často nevědí, jak začít s čtením a jak se v textu orientovat (Zápotočná & Petrová, 2014). Proto je důležité, aby se děti naučily rozpoznat, kde kniha začíná a končí, jakým způsobem se kniha čte, kde najdeme název a autora knihy a jak se dá číst s prstem, aby se snadněji orientovaly v textu (Clayová, 2002). Učitelé jsou zde klíčovým faktorem v tom, jak si děti tyto aspekty osvojí. Děti si je nejlépe osvojí, když je samy vyzkouší. Každý text má svůj specifický účel a význam, a schopnost porozumět textu je základ pro úspěšné čtení (Zápotočná & Petrová, 2014).

Děti s povědomím o tisku chápou, že tisk má různé funkce v závislosti na kontextu, ve kterém se objevuje – například jídelní lístky obsahují výběr jídel, kniha vypráví příběh, cedule může oznamovat oblíbenou restauraci nebo varovat před nebezpečím. Koncept tisku, který je považován za předchůdce čtení a psaní, je důležitý pro rozvoj čtenářské gramotnosti a je zásadní pro budoucí úspěch ve čtení. Pomáhá dětem předškolního věku pochopit základní pravidla psaného jazyka. Zatímco některé děti vstupují do školy s pevným povědomím o tisku, jiné ne. Pojďme se tedy podívat, jak mohou učitelé dětem pomoci rozvíjet nebo posilovat povědomí o konceptu tisku.

2.1 MOŽNOSTI ROZVÍJENÍ KONCEPTU TISKU

S pojmem koncept tisku je spojen rozvoj porozumění dítěte. Dítě musí chápat, že příběh někdo napsal, že je fiktivní a že se neodehrává v realitě, kterou je obklopeno. Oblasti porozumění dítěte:

- dítě při otevření známé knihy očekává čtení konkrétního příběhu,
- dítě při opakování čtení očekává zachování posloupnosti události v příběhu,
- dítě předpokládá, že všechny knihy mají obrázky a že se na ně může podívat,
- dítě při čtení sleduje obrázky a vyjadřuje, jak souvisí s příběhem,
- dítě ví, že text je jediným procesem čtení,
- dítě dokáže vyprávět o knize a pozná jméno autora knihy,
- dítě dokáže vyjmenovat několik knih z literatury pro děti (Petrová, 2012, s. 25-26).

Děti se nejlépe naučí konceptu tisku tím, že si samy vytvoří psaný text. Předtím je ale potřeba, aby si dobře prohlédly a osahaly originál. Učitel nebo rodič jim musí psaný text dobře vysvětlit, ukázat a zodpovědět všechny jejich otázky. Pak by děti měly při výrobě dodržet všechny typické znaky, které viděly u vzoru (Zápotočná & Petrová, 2014).

Je dobré, aby dítě pochopilo, že kniha je tím, co vypráví příběh a když dítě má zájem o čtení, může mu kniha také pomoci poznat písmena. Zápotočná (2012) také uvádí, že záleží na tom, jak vypadají texty v knize pro děti a jak moc je ke čtení podněcujeme. Texty by měly být ve formě dětských knih, kde jsou obrázky, které dítěti usnadňují chápat text.

Jestliže orientaci v knize budeme brát jako koncept tisku, je možné vymezit několik konkrétních cílů konceptu tisku. Cíle konceptu tisku rozlišujeme do tří oblastí podle Bordové et al., 2000 in Petrová, 2012, s. 31:

1. Schopnost manipulovat s tiskem:

- dítě dokáže správně držet knihu při čtení,
- dítě ví, která část knihy je přední a zadní strana knihy,
- dítě dokáže identifikovat začátek čtení textu,
- dítě dokáže správným směrem listovat v knize nebo časopise,
- dítě dokáže v knize najít obsah, název knihy.

2. Poznání funkcí základních elementů tisku:

- dítě ví, že ilustrace a text spolu souvisí („obrázek“ umožňuje identifikovat téma),
- dítě dokáže odlišit text od ilustrace,
- dítě ví, že text je hlavním nositelem významů při čtení,
- dítě ví, že pokud chce zjistit obsah textu, je třeba text přečíst,
- dítě ví, že ilustrace dokreslují text,
- dítě se při identifikaci významu textu opírá o (přečtený) text, nikoli o ilustrace,
- dítě dokáže odlišit písmena (velká i malá, počáteční i koncová), číslice a časté symboly,
- dítě dokáže v textu rozlišit slovo na základě poznání funkce mezery.

3. Poznání procedur spojených se čtením:

- dítě dokáže identifikovat při čtení slova ve správné směrové orientaci (zleva doprava),

- dítě dokáže prstem ukázat při čtení řádky ve správné směrové orientaci (shora dolů),
- dítě dokáže ukázat první slovo při čtení textu,
- dítě dokáže ukázat konec, poslední slovo, textu.

Dítě, které chápe smysl a účel tištěného textu, má větší chuť se s ním zabývat a zajímat se o knihu. Díky tomu získává zkušenosti, které mu pomohou v budoucím vzdělávání. Dítě dokáže vysvětlit, proč je psaná řeč pro společnost důležitá. Dítě taktéž získá motivaci naučit se číst a psát (Zápotočná & Petrová, 2014).

Koncept tisku znamená pochopení toho, že tisk nese význam, že tisk je organizován určitým způsobem, že knihy obsahují písmena a slova. Jedná se o soubor pravidel a zvyklostí, které určují, jak se píše a čte tištěný text. Pokud toto poznávání probíhá v gramotně podnětném prostředí mateřské školy, považují ho za velmi přínosný fakt pro rozvíjení počáteční gramotnosti a čtení.

2.2 DIAGNOSTIKA KONCEPTU TISKU

Test, který se nazývá Concepts About Print Test (CAPT) byl vytvořen v roce 1979 M. M. Clayovou a je součástí její knihy *An Observation Survey of Early Literacy Achievement*. Tento test byl navržen jako diagnostický nástroj pro posouzení úrovně povědomí o tištěném textu u dětí předškolního věku. Test se od té doby používá v různých zemích a jazycích jako součást programu Reading Recovery. Tento test obsahuje 24 položek, které se týkají různých aspektů konceptu tisku, jako je směr čtení, znalost malých a velkých tvarů písmen, obálky knihy, interpunkce atd. Test se provádí tak, že dítěti je ukázána kniha s jednoduchým textem a obrázky a dítěti jsou kladeny otázky o tištěném textu. Na základě odpovědí dítěte je možné určit jeho stupeň znalostí konceptu tisku a identifikovat jeho silné a slabé stránky v oblasti pregramotnosti. Test je pro každé dítě individuální, v časovém rozpětí 10-15 minut, a za každou správnou odpověď získává bod. Takový test může provádět zaškolený pedagog na začátku školní docházky a pak následně podle potřeb. U mladších dětí počítáme s nižší bodovou hranicí (Clay, 2013). Marie M. Clayová byla novozélandská psychologka a pedagožka, která se zabývala výzkumem a vývojem rané gramotnosti u dětí. Její práce měla velký vliv na teorii a praxi v oblasti pregramotnosti a čtenářské gramotnosti. Koncept tisku zadefinovala tak, aby byl v souladu s tím, co děti v předškolním věku a na začátku prvního stupně dokážou zvládnout. Tento nástroj M. M. Clayové použil i Gavora ve svém výzkumu,

jehož cílem bylo zjistit, jaká je úroveň znalostí konceptu tisku českých dětí v předškolním věku. Převzal od Clayové pouze 19 úloh, které uvádím v následující tabulce. Zbývající otázky se v pilotáži ukázaly pro děti předškolního věku příliš náročné (Gavora, 2020).

ÚLOHA	INSTRUKCE	BODY
1. Znalost obálky knihy	Ukaž mi přední stranu knihy.	
2. Znalost toho, že nositelem příběhu je text a ne obrázek	Ukaž mi, kde čteme.	
3. Začátek čtení na stránce	Ukaž mi, odkud mám začít číst.	
4. Směr čtení zleva doprava	Ukaž mi, kterým směrem mám teď pokračovat.	
5. Začátek dalšího řádku	Ukaž mi, jak mám dál pokračovat.	
6. Čtení slovo za slovem	Ukazuj, kde teď čtu.	
7. Začátek a konec textu	Ukaž mi začátek a konec příběhu.	
8. Orientace obrázku	Ukaž mi spodek obrázku.	
9. Čtení levé a pak pravé strany knihy	Ukaž mi, kde mám teď pokračovat.	
10. Význam otazníku	Na co je toto?	
11. Význam tečky	Na co je toto?	
12. Význam čárky	Na co je toto?	
13. Význam uvozovek	Na co je toto?	
14. Znalost malých a velkých písmen	Ukaž mi toto písmeno, ale malé/velké.	

15. Obrácená slova	Ukaž mi, kde je napsané podobné slovo.	
16. Znalost pojmu písmeno	Ukaž jedno, dvě písmena.	
17. Znalost pojmu slovo	Ukaž mi jedno, dvě slova.	
18. Znalost prvního a posledního písmene	Ukaž mi první a poslední písmeno ve slově.	
19. Znalost velkého písmena	Ukaž mi velké písmeno.	

Tabulka 1: CAPT (Gavora, 2020, s. 162)

Jako další výzkumnou metodu použil Gavora dotazník. V něm se ptal rodičů předškoláků, jaké je prostředí pro gramotnost v jejich domácnostech. Zjistil, že české děti v předškolním věku mají různou úroveň znalosti konceptu tisku a že tato úroveň je ovlivněna několika faktory, jako jsou věk, pohlaví, socioekonomické prostředí a zkušenost s čtením. Jeho výzkum došel k výsledku, že výkon dětí v testu znalosti konceptu tisku stoupal s věkem a zároveň se s věkem také zmenšovaly rozdíly mezi dětmi. Děti dosahovaly nejlepších výsledků v položkách, jež se týkaly chápání textu jako nositele příběhu, obálky knihy, identifikace velkého písmena a směru čtení. Nejlepšími prediktory výkonu dětí byly věk dětí, trvání čtení dítěti rodiči, alfabetské aktivity rodiče s dítětem a počet knih, které mělo dítě k dispozici. Tyto čtyři prediktory objasnily 29,4 % celkové variance modelu. Oproti očekávání měla frekvence čtení dítěti slabý vztah ke znalostem konceptu tisku.

Znalost konceptu tisku textu se ukazuje nejen jako zajímavý teoretický rámec, ale i jako cenná diagnostická proměnná, která vypovídá nejen o důležitém prvku čtenářské pregramotnosti, ale také o gramotnostním prostředí rodiny (Gavora, 2020).

Clayová (1989) uvádí, že primární podstatou příběhu je text, a ne obrázek a na základě toho je vizualizace textu rozdělena do dvou složek – dílem vizuální a dílem mentální zaměřenosti. Vizuální zaměřenost se zabývá stránkou, místem na stránce, slovem a písmenem. Obrázek je možné „číst“ libovolným postupem, kdežto postup čtení, je jasně daný. Mentální zaměřenost se zabývá tím, že dítě si osvojuje a uplatňuje zkušenosti konceptu tisku v průběhu čtení. Proto, abychom správně pochopili znalosti konceptu tisku, je potřeba si ujasnit, co je pro něj směrodatné. Znalost konceptu tisku se během vývoje dítěte mění.

Dítě, které je v interakci s knihou již v rodinném prostředí, má určité povědomí o konceptech tisku již ve dvou letech života. Taktéž důležitým aspektem je sociální prostředí rodiny, kdy rodina v nepřívětivém prostředí si nemůže dovolit tolik investovat do knih a následného rozvoje čtenářské pregramotnosti dítěte. Ve výzkumu Justicové, Bowlese a Skibbeové (2006) tak bylo zjištěno, že takové děti jsou zaostalejší než děti, které se nachází v přívětivém sociálním prostředí rodiny.

2.3 STRATEGIE PRO ZAVÁDĚNÍ KONCEPTU TISKU V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Koncept tisku je jedním z klíčových prvků rozvoje komunikativních dovedností dítěte předškolního věku, které jsou definovány v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Podle RVP PV by měly mateřské školy podporovat děti v poznávání a používání různých forem komunikace, včetně tisku, a nabízet jim vhodné prostředky a materiály pro jejich tvorbu. Mezi možné strategie pro zavádění konceptu tisku v předškolním vzdělávání patří například:

- Vytváření prostředí bohatého na písmo a tisk, kde se děti setkávají s různými druhy textů a grafických znaků (např. knihy, časopisy, plakáty, dopisy, recepty, návody, jízdní řády, mapy atd.) a mají možnost je číst, prohlížet si je a manipulovat s nimi.
- Podpora zájmu dětí o písmo a tisk prostřednictvím motivujících aktivit a her, které rozvíjejí jejich předčtenářské a předepsané dovednosti (např. hry na slova, hádanky, rébusy, doplňovačky, křížovky, hledání písmen a slov ve svém okolí atd.).
- Zapojování dětí do společného čtení a psaní s dospělým nebo starším dítětem, kdy se děti učí sledovat text očima i prstem, rozpoznávat písmena a slova, porozumět obsahu textu a používat různé strategie čtení (např. predikce, odhadování, ověřování atd.).
- Stimulování dětí k samostatnému čtení a psaní podle svých možností a zájmů, kdy se děti učí používat písmo a tisk jako prostředek komunikace a vyjádření svých myšlenek, pocitů a zkušeností (např. psaní dopisů, pozdravů, seznamů, přání atd.).

- Využívání didaktických pomůcek a technologií pro podporu čtení a psaní dětí (např. magnetické písmena, razítka, šablony, klávesnice, počítače atd.).
- Spolupráce s rodinami dětí na podpoře čtení a psaní v domácím prostředí (např. zapojování rodičů do společného čtení a psaní s dítětem, sdílení informací o vývoji čtenářských a psacích dovedností dítěte atd.).

Tyto a další strategie pro zavádění konceptu tisku v předškolním vzdělávání by měly být součástí školního vzdělávacího programu mateřské školy a reflektovat potřeby, zájmy a schopnosti dětí. Je důležité začleňovat koncept tisku do různých témat a aktivit v předškolním vzdělávání, které jsou zajímavé a smysluplné pro děti a souvisejí s jejich zkušenostmi a potřebami (např. témata o rodině, o přírodě, o dopravě atd.). Koncept tisku může být prezentován a procvičován například prostřednictvím básniček, písniček, her, projektů atd. Tyto strategie by měly přispívat k rozvoji kompetencí dítěte předškolního věku v oblasti komunikace a k budování jeho pozitivního vztahu k písmu a tisku.

Učitelé a rodiče by měli dětem poskytnout knihy, které mají jednoduchou strukturu a vizuální prvky a nechat je, aby si vytvořily svou vlastní podobnou knihu. Tímto způsobem si děti lépe osvojí konvence tištěného textu a budou se cítit pohodlněji při čtení knih (Zápotočná & Petrová, 2014).

V závěru lze říct, že poznávání konceptu tisku v předškolním vzdělávání je základem pro úspěšný akademický a sociální vývoj dětí. Strategie zavádění je však trnitá cesta a závisí na angažovanosti a osvědčenosti každé mateřské školy a na tom, jak moc se bude snažit i každá učitelka. Každá z nich musí rozhodnout, jestli chce něco změnit a musí začít sama u sebe, protože nejlepší cestou je další vzdělávání a podle nových teoretických poznatků pak i praktické uplatňování v konkrétních mateřských školách, třídách, a také sdílení praktických zkušeností s kolegyněmi i nadřízenými.

Je opravdu nezbytné, aby předškolní vzdělávací programy a učitelé podporovali poznávání konceptu tisku a aktivně integrovali metody, zdroje a technologie do výuky, abychom zajistili rozvoj základních dovedností a připravili děti na úspěch v moderním světě.

3 VÝZNAM VZDĚLÁVACÍHO PROSTŘEDÍ PRO POZNÁVÁNÍ KONCEPTU TISKU

Dřív, než děti poznají písmena a naučí se technicky správně číst a psát, je mnoho věcí, které si dítě musí osvojit. A osvojuje si je právě díky tomu, že vyrůstá v gramotně podnětném prostředí. Dá se tedy říct, že koncepty tisku se rozvíjí právě tím, že se vytváří podnětné prostředí, a k rozvoji poznávání konceptu tisku jsou potřeba zejména změny ve vzdělávacím prostředí. Tato kapitola se proto zaměřuje na význam vzdělávacího prostředí v poznávání konceptu tisku dětí předškolního věku. V tomto smyslu se může na poznání konceptu tisku, a tak na rozvoji čtenářské gramotnosti významně podílet právě mateřská škola. Na rozdíl od rodinného prostředí má k dispozici prostředky a postupy s odborným základem, které jsou ověřené a efektivní. S dětmi pracuje profesionál, který by měl vybírat přiměřené prostředky a postupy podle individuálních charakteristik dítěte. Mateřská škola tak může nabídnout gramotně podnětné prostředí, ve kterém může s dětmi provádět různé aktivity, seznámit je s knihou, motivovat je k prvním pokusům o čtení a tím jim přirozeně zjednodušit následný proces výuky čtení na základní škole.

Gramotně podnětné prostředí je podle Petrové (2022) takové prostředí, které podporuje rozvoj čtenářské pregramotnosti a zájem o písemnou řeč u dětí předškolního věku. Rozvíjet poznávání konceptu tisku zajišťováním gramotného vzdělávacího prostředí u dětí v mateřské škole můžeme například těmito způsoby:

- Čtením dítěti a interakcí s ním během četby (kladení otázek, komentování obrázků, vysvětlování slov apod.).
- Zajištěním dostatku psacích a kreslicích potřeb (tužky, pastelky, papír, nůžky, lepidlo apod.) a povzbuzováním dítěte k psaní a kreslení.
- Nabízením různých druhů knih a textů pro dítě i pro dospělé. Dítě se tak učí chápat tištěné texty jako součást každodenního života a kultury.
- Když dítěti čteme z knihy a ukazujeme mu různé části tištěného textu, jako jsou obálka, název, autor, obrázky, písmena, slova, věty, odstavce a podobně. Dítě se tak učí, jak vypadá kniha a jak se čte.
- Když dítěti umožníme prohlížet si knihy a jiné tištěné materiály, jako jsou časopisy, letáky, plakáty nebo etikety. Dítě se tak učí poznávat různé druhy a cíle tištěných textů a jejich pravidla.

- Nabízením dítěti různých aktivit s tištěnými texty, jako jsou hry s písmeny a slovy, psaní vzkazů nebo dopisů, tvoření vlastních knih nebo plakátů nebo hledání informací v encyklopediích nebo na internetu. Dítě se tak učí využívat tištěné texty pro získávání informací a komunikování.
- Zapojováním dětí do společného čtení s dospělými nebo staršími dětmi, kdy se střídají v čtení nebo komentování textu. Dítě se tak učí interagovat s textem a s ostatními čtenáři.
- Podněcováním dětí k vyjadřování svých názorů, pocitů a otázek o textu, který četly nebo jim byl přečten. Dítě se tak učí rozvíjet své kritické myšlení a komunikační dovednosti.

Ne každé prostředí je podnětné a rozvíjející. K činnostem, které jsou spojené se čtením a psaním bychom děti neměli nutit, správná cesta je vytvářet poutavé prostředí, v němž by děti samy chtěly tyto činnosti dělat. Pokud je dítě k činnosti dobře motivované, učí se se zájmem a velmi rychle. Velikost motivace se odráží v samotném zájmu o aktivitu (Kořátková, 2018). Motivace může probíhat i prostřednictvím vybavení třídy, které je dítěti blízké a dokáže upoutat jeho pozornost. Důležitou úlohu však hrají pedagogové. Konkrétně je učitelka podle Goodman, & Goodman (1990):

- Iniciátorkou objevování ve třídě, vytváří ve třídě atmosféru pro svobodné objevování. Učitelka vytváří prostředí pro autentické učení a poznávání dítěte skrze stimulační aktivity. Snaží se o to, aby vzdělávací prostředí přitahovalo děti k aktivitám, které souvisejí s čtením a psaním v naší společnosti. V takové atmosféře mohou děti zjišťovat, jak forma jazyka souvisí s jeho funkcí a jaké konvence je třeba při jeho používání dodržovat. Atmosféra pro svobodné objevování má napomáhat tomu, aby se děti odvážily zkoušet nové činnosti, objevovat, z čeho se skládá psaná řeč, experimentovat s novými textovými žánry, předvídat děj příběhu, hádat, jaký význam může mít text a jeho prvky, číst a psát nekonvenčním způsobem atd.
- Pozorovatelkou dětí. Učitelka přistupuje k aktivitám dětí neformálně a hledá ty momenty, které umožňují poznávat nové aspekty činnosti a učení. Nejde o to hodnotit, ale o to zjistit potenciál dětí k dalšímu učení a vytvořit vhodné podmínky pro to.
- Zprostředkovatelkou učení. Tato role učitelky spočívá v tom, že podporuje dítě při učení, aniž by ovlivňovala nebo měnila jeho průběh. Když se dítě zabývá aktivitou, učitelka je připravena pomoci v jeho řešení tak, že nebrání průběhu objevování. Neopravuje činnosti dítěte, nedává explicitní instrukce, jak pokračovat, ale pomáhá, aby se u dítěte mohla objevit změna.

Jak píše Petrová (2022) učitelka by sama měla být příkladem v tom, jak čtení a psaní smysluplně používat pro různé cíle a v různých situacích. To, že se zajímá o to, co děti vědí, jak ke čtení a psaní přistupují, co je baví. Tím, že dětem klade otázky, tím, že se snaží prostřednictvím nich upozornit na důležité aspekty čtení a psaní, jim ukazuje nejen to, že čtení a psaní jsou jako aktivity smysluplné a hodnotné, ale jim také ukazuje cestu, jak v poznávání psané řeči a psané kultury postupovat. Vytváří ve třídě atmosféru pro svobodné objevování. Motivuje děti k tomu, aby se dostaly do světa čtení (a psaní), aby objevovaly psanou i mluvenou řeč jako nástroje na komunikaci. Role učitelky je také v tom, že je dobrým komunikačním vzorem. Ukazuje dětem, že psaná řeč je užitečná na řešení různých situací a slouží na smysluplné účely. Akceptuje také to, že děti umí číst (psát) neboť z pohledu dítěte se jedná o čtení (psaní) (Petrová 2014).

Je třeba si uvědomit, že čtenářská pregramotnost a počáteční čtení se začínají rozvíjet už v předškolním věku. Proto je třeba změnit úhel pohledu na počáteční čtení dětí a vidět důležitost rozvoje čtenářských schopností dětí pro jejich další úspěšné vzdělávání. Materská škola může významně přispět k rozvoji počáteční čtenářské gramotnosti tím, že zajistí gramotně podnětné prostředí a realizuje různé typy aktivit, které usnadní dětem následný formální proces výuky čtení v první třídě základní školy.

3.1 PROVÁZANOST MEZI VZDĚLÁVACÍM PROSTŘEDÍM, UČENÍM A HROU

Hra je pro děti jednou z nejdůležitějších činností vůbec. Skrze ni objevují samy sebe i svět kolem sebe a vytváří si základy, na kterých budou stavět po celý svůj budoucí život. Hraní je klíčové k rozvoji dětského vnímání, poznávání a k osvojení si správných modelů chování. Díky hře si dítě vyzkouší řešení nejrůznějších problémů a situací, na které může později narazit. Hra tak úzce souvisí s procesem učení a je jedním ze základních prostředků výchovy. Hra je důležitou součástí předškolního věku dětí, protože jim umožňuje aktivně se zapojit do učení, rozvíjet svou nezávislost, kompetence a sociální dovednosti (Koťátková, 2005).

U hry jde o činnost iniciovanou dítětem, ne jako u edukačních aktivit, které jsou iniciovány učitelkou. Ve hře dítě přebírá kontrolu nad tím, co se děje a jak danou činnost chápe, přičemž objekty, které do hry začleňuje, používá způsobem, který je pro něj smysluplný a zajímavý. Z pohledu dítěte jde při hře o improvizaci, jejíž průběh se rodí v činnosti. V kontaktu s vrstevníky musí dítě při hře komunikovat i interpretovat a děti mají možnost učit se

prostřednictvím diskuse, vysvětlování a objevování způsobů, jak myslí a postupují druzí (Samuelsson & Carlsson, 2008).

Vzdělávací prostředí, které respektuje základní směřování vzdělávacího programu, poskytuje dětem možnosti pro výběr aktivit podle jejich preferencí a zájmů, čímž podporuje jejich autonomii a sebepoznání. S postupujícím časem docházky do mateřské školy se zvyšuje prostor pro iniciativu, objevování a volbu, což zase vede k rozvoji povědomí o vlastní hodnotě a schopnosti dítěte (Carter & Doyle, 2006).

Budování sebekontroly a zapojení do sociální interakce jsou důležité dovednosti, které děti získávají prostřednictvím spolupráce při aktivitách ve vzdělávacím prostředí nebo respektování individuálních činností jiných dětí (Samuelsson & Carlsson, 2008). Tyto dovednosti se rozvíjejí nejen prostřednictvím komunikace, ale také řešením konfliktů, které se přirozeně vyskytují při společných aktivitách.

Vývojově adekvátní vzdělávací prostředí podporuje nejen kognitivní vývoj dítěte, ale také jeho identitu, sociální vývoj a sebepoznání (Carter & Doyle, 2006). V dobře promyšleném a efektivně použitém prostředí podporuje autonomie dítěte, povědomí o vlastní hodnotě a schopnosti, stejně jako sebekontrola a schopnost být zapojen do sociálních interakcí (Carter & Doyle, 2006). Tyto aspekty předškolního vzdělávání jsou klíčové pro celkový vývoj a dobře fungující život dětí.

Jak ve svém článku uvádí Petrová (2022), vzdělávací prostředí v sobě prolíná vzdělávací i vývojové potřeby dětí, poskytuje dítěti podmínky k tomu, aby si volilo na hru objekty a kontexty, které jsou pro něj smysluplné a zajímavé, a v rámci nich se učilo. Gramotné prostředí je všechno, co dítě obklopuje, situace, při kterých je dítě pozorovatelem, případně jejich součástí. Vhodně uspořádané vzdělávací prostředí podporuje učení se dětí, ale také celkové prožívání pohody a spokojenosti při činnosti (Petrová, 2022).

Bohatost gramotného prostředí, jak rodinného, tak v mateřské škole má přímý dopad na povědomí o konceptu tisku, na rozvoj slovní zásoby a porozumění čtení a psaní před vstupem do základní školy. Ne všechny rodiny vytváří pro rozvoj gramotnosti optimální podmínky. Podle Petrové a Valáškové (2007) působení mateřské školy představuje příležitost i pro děti z nepodnětného rodinného prostředí, neboť může nápomoci vyrovnávat tento handicap.

Vzdělávací prostředí je takové prostředí, které nabízí dětem množství různých písemných a tištěných materiálů a umožňuje jim s nimi interagovat a experimentovat. Vzdělávací prostředí by mělo být gramotně podnětné, tzn. že by mělo stimulovat zájem dětí o písmo

a tisk a podporovat jejich rozvoj v oblasti komunikace. Vytváření gramotného prostředí se tak moc neobjeví ve slovní zásobě, ale zejména právě v konceptu tisku. Proto jsou tyto zkušenosti pro děti důležité (Petrová, 2022).

Provázanost mezi vzdělávacím prostředím, učením a hrou při poznávání konceptu tisku spočívá v tom, že:

- Vzdělávací prostředí nabízí dětem různé možnosti hry s písmem a tiskem (např. tisk z brambory, tisk z listů, tisk z razítka atd.), které jsou pro ně zajímavé a smysluplné.
- Hra s písmem a tiskem podporuje učení dětí o funkcích a vlastnostech písma a tisku (např. že písmo slouží k zaznamenání informací, že písmo má určitou strukturu atd.).
- Učení o písmu a tisku rozvíjí dovednosti dětí v oblasti komunikace (např. že dokážou rozpoznat písmena a slova, že dokážou číst a psát podle svých možností atd.).
- Hra na knihovnu.

Tyto provázanosti by měly podporovat poznávání konceptu tisku a napomáhat k rozvoji čtenářské gramotnosti u dětí v předškolním věku.

V gramotně podnětném prostředí získávají děti zkušenosti se psanou kulturou a poznávají koncepty tisku přirozeně a spontánně. Podle mě je důležité podporovat u dětí vztah ke čtení nejen pomocí edukačních cvičení řízených učitelkou, ale i v rámci volné hry. Tyto aktivity, které by se týkaly přirozeného rozvoje poznávání konceptu tisku se, ale v mateřských školách běžně neobjevují. Proto jsem pro svou sadu aktivit vytvořila gramotně podnětné prostředí, které by děti přitahovalo si v něm hrát a koncepty tisku tak rozvíjet.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 SADA AKTIVIT PODPORUJÍCÍ POZNÁVÁNÍ KONCEPTU TISKU U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Pokud jsou děti předškolního věku zapojovány do aktivit zaměřených na podporu poznávání konceptu tisku a je dětem nabízeno gramotně podnětné prostředí, začínají brzy samovolně chápat, jak systém tisku funguje a jak je čtení důležité. Nicméně povědomí o konceptu tisku se nevyvíjí úplně bez pomoci. Toto povědomí u dětí vzniká prostřednictvím aktivního zásahu dospělých, kteří dětem nejen čtou knihy, ukazují na obálku knihy, autora knihy, ilustrátora, název knihy, číslo stránky, ale také třeba ukazují na písmena, slova a další prvky tisku, které děti obklopují v každodenním životě.

Mým záměrem je pomoci dětem předškolního věku nenásilně rozvíjet povědomí o konceptu tisku, o tom, jak funguje tištěná řeč, jaké jsou různé funkce tisku, pomoci dětem pochopit vztah mezi mluveným a psaným jazykem. Nabídnout dětem prozkoumávání různých typů tisku, hraní s písmeny a slovy, nabídnout jim knihy s velkými barevnými obrázky, které děti zaujmou. Jde o cenné zkušenosti, které děti potřebují získat, a to ideálně přirozeně v gramotně podnětném prostředí. Z tohoto důvodu k rozvíjení poznávání konceptu tisku není cílem nabízet dětem v MŠ jen různé edukační aktivity, ale spíše jim vytvořit podmínky, aby si mohly osvojit psanou podobu jazyka jako celek, který má své formální, obsahové a funkční vlastnosti a který slouží jako smysluplná a cílevědomá kulturní aktivita.

Aktivity jednotlivých dnů jsem pojmenovala podle náplně vybraných činností. Důraz jsem kladla na věkové osobitosti poznávání konceptu tisku v rámci rozvíjení předčtenářské gramotnosti. Snažila jsem se u dětí podpořit poznávání konceptu tisku přirozenou a nenásilnou cestou. Nabídla jsem jim různé druhy knih a tištěných materiálů, které by mohly děti zaujmout a mohly by odpovídat jejich zájmům a potřebám. Motivovala jsem je k tomu, aby si vytvořily vlastní tištěné materiály, jako jsou obrázky s popisky, příběhy atd. Aktivity jsem prováděla takovým způsobem, aby si děti mohly uvědomit, že čtení a psaní je užitečné, smysluplné a hodnotné. Pro tyto činnosti jsem vytvořila gramotné prostředí, tak aby bylo pro děti přitažlivé a inspirující. Většina aktivit byla vedena formou hry, do které jsem zasahovala jen minimálně, abych nenarušila průběh činnosti a iniciativu jsem nechala na dětech. Pečlivě jsem vnímala reakce dětí, jejich chování a jednání, zejména s ohledem na jejich věk. Svě poznatky jsem průběžně zaznamenávala a v závěru bakalářské práce vyhodnotila. Poslední den v mateřské škole jsem realizované aktivity ještě jednou souhrnně probrala s paní učitelkou a navrhla jejich zařazení do denního programu činnosti dětí.

Věřím, že tato sada aktivit může u dětí předškolního věku dále posloužit k rozšíření povědomosti o konceptu tisku, nejrůznějších forem tisku a psané řeči, a celkově sada aktivit přispěje k lepšímu přechodu od předčtenářské gramotnosti ke gramotnosti čtenářské.

Zdůvodnění zvolení sady aktivit: Činnosti obsahující tuto sadu aktivit jsem volila na základě načtené literatury a načerpání poznatků z mé dosavadní školní praxe, kde jsem se měla možnost seznámit s tímto prostředím mateřské školy a s běžnou programovou náplní dne. Zjistila jsem, že děti se jak s tištěnými texty, tak s aktivitami v gramotně podnětném prostředí setkávají málo, a to převážně v rámci řízené činnosti. Ráda bych proto výrazně podpořila nejen prohlížení knih, časopisů a leporel, ale i všechny další činnosti vedoucí k poznávání konceptu tisku. Hlavním cílem této práce je navrhnout a realizovat sadu aktivit podporující poznávání konceptu tisku u dětí předškolního věku. Aktivity jsem navrhla tak, aby poznávání konceptu tisku probíhalo zábavnou a nenásilnou cestou a v poutavém vzdělávacím prostředí. Děti se seznámí s nejrůznějšími druhy tištěného textu, některé z nich mohou vidět běžně kolem sebe každý den, ale vlastně je zatím nechápou a neznají jejich smysl a účel. Všechny mnou navržené aktivity realizované v mateřské škole formou hry dětem umožní rozšířit jejich podvědomí o konceptu tisku.

Cíle práce:

- Vytvořit gramotně podnětné prostředí v prostorách mateřské školy, upřít pozornost dětí na poznávání aspektů konceptu tisku.
- Využívat různé druhy tištěných materiálů, jako jsou knihy, časopisy, encyklopedie, nápisy atd. a ukazovat dětem jejich funkce a vlastnosti.
- Inspirovat děti k objevování knih různých žánrů a probudit nadšení pro různé druhy tisku.
- Podněcovat děti k tomu, aby si vybíraly knihy nebo texty podle svých zájmů a preferencí.
- Nechat děti si prohlížet knihy samostatně nebo ve skupinách a povzbuzovat je k vyprávění podle obrázků, případně k vytváření vlastních příběhů.
- Podporovat komunikaci dětí při aktivitách souvisejících s poznáváním konceptu tisku.
- Nabízet aktivity související s poznáváním konceptu tisku a probouzet zájem o čtení u dětí předškolního věku.
- Podporovat děti k psaní vlastních textů, které mohou být i kreslené nebo symbolické.
- Inspirovat děti k tvořivosti a fantazii s cílem pochopit kdo je ilustrátor a autor knihy.

4.1 PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY A HARMONOGRAM AKTIVIT

Navrženou sadu aktivit jsem realizovala v mateřské škole ve Zlínském kraji. Mateřská škola je dvoupodlažní budova, součástí je i velká zahrada. Provoz mateřské školy je od 6:00 hodin do 17:00 hodin. Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání této mateřské školy je zpracován na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí, které pokrývají celé široké spektrum vývoje dítěte. Jedná se o oblast biologickou (pohybové aktivity a činnosti podporující motoriku), psychickou (činnosti podporující myšlení, paměť a soustředění se na činnost), interpersonální (společenské hry, komunikace s druhým), sociokulturní (pravidla společenského soužití) a oblast environmentální (poznávání okolí dítěte). Organizace dne v mateřské škole je přizpůsobena věku a zejména potřebám dětí. Mateřská škola nabízí dětem nadstandardní aktivity v různých kroužcích. Pro rodiče na mateřské dovolené pořádají v budově mateřské školy každé úterý od 15:30 hodin klubové odpoledne. Všechny pomůcky a hračky jsou ve třídě rozmístěny v dosahu dětí, nábytek uspořádán tak, aby vznikl dostatečný prostor pro hry. Stoly jsou obdélníkového tvaru, u každého je šest židliček. Ve třídě se nachází i kuchyňka, kterou jsme využili k jedné z aktivit.

Aktivity byly ověřovány ve věkově heterogenní třídě, kde se spolu setkávají děti několika věkových skupin, a to děti od 3 do 7 let, děti na různých vývojových stupních, se specifickými a individuálně odlišnými potřebami. Právě z důvodu věkově smíšené třídy byl přístup dětí k jednotlivým aktivitám rozdílný. Ve třídě je 22 dětí, 12 chlapců a 10 děvčat. Dva chlapci jsou slovenské národnosti, mladší tříletý mluví jenom slovensky, starší čtyřletý už mluví převážně česky. Jeden chlapec je národnosti rumunské, ale rumunsky mluví jen když se zapomene. Dva chlapci mají poruchu ADHD, poruchu pozornosti s hyperaktivitou, oba jsou sedmiletí a měli odklad povinné školní docházky. Část dětí má problémy s výslovností, lehčí vady zvládají paní učitelky, některé děti však dochází na logopedii.

Sada aktivit je rozvržena do pěti dnů od pondělí do pátku. Hru „poznáváme knihovnu“ doporučila paní učitelka přesunout z pondělí na jiný den, a to z důvodu náročnosti aktivity a nesoustředění se dětí po víkendu. Všechny aktivity byly realizovány vždy v rámci dopolední činnosti, trvaly asi hodinu. Hra „vaříme podle receptu“ děti tak zaujala, že paní učitelka navrhla pokračování i po svačince. Přesunuli jsme se tedy na koberec a k vaření nakonec přidali i pohybovou aktivitu. Aktivity jsou komplexní, proto mimo koncept tisku rozvíjí i slovní zásobu a porozumění textu, nicméně důraz byl kladen na rozvíjení jednotlivých schopností a znalostí konceptu tisku s ohledem na věk dětí ve vybrané třídě.

Pro první den mé návštěvy mateřské školy jsem navrhla aktivitu, která umožní dětem poznat jeden z mnoha druhů tisku, kuchařskou knihu, a hlavně pak konkrétní recept na zeleninovou polévku, který jsem si pro ně speciálně připravila. Při zkoumání receptu budou děti jmenovat jednotlivé suroviny uvedené na receptu pod sebou, mladší podle obrázku, nejstarší už možná i podle písmen. Děti tím budou moci vnímat spojitost obrázku s textem, orientaci obrázku a směrovou orientaci čtení, zejména shora dolů, ale i zleva doprava. Děti budou mít také možnost pochopit pojem slovo a uvědomit si, jak je čtení důležité a potřebné.

Malé děti potřebují pochopit k čemu kniha slouží, jaké má části, jak se drží, jaký je účel tisku a proč obracíme stránky. Rozvíjení těchto konceptů tisku bude náplní mého druhého dne v mateřské škole, přičemž i jednoduchá pozorování, jak se manipuluje a zachází s knihou jsou základní částí porozumění konceptu tisku. Děti budou mít také příležitost seznámit se s různými druhy tisku.

Aktivitu třetího dne jsem zaměřila na další aspekt konceptu tisku, a to poznání obálky knihy a pochopení toho, že ten, kdo příběh vymyslel a napsal slova do knihy je autor. Dále, vzhledem k tomu, že děti předškolního věku se učí konceptům tisku nejen prozkoumáváním knih, ale také psaním vlastních textů, které mohou být i kreslené nebo symbolické, se děti pokusí napodobit písmo. Starší děti zkusí opsat název a autora knihy, kterou si samy vyberou, protože je něčím zaujme. Mladší děti zkusí napodobit názvy surovin, ze kterých jsme první den vařili polévku. Půjde také o pochopení skladby textu, směrovosti zleva doprava a děti mohou také poznávat velké a malé tvary písmen.

Následující čtvrtý den bude aktivita zaměřena na pochopení, že obrázky v knize přímo souvisí s textem, vyjadřují jeho obsah, ukazují, co je v knize napsáno. Ukážeme si, kde je uvedeno jméno ilustrátora a řekneme si, že to je osoba, která vytvořila kresby pro knihu. Následně si na takového ilustrátora zahrajeme. Dětem přečtu zkrácený úryvek oblíbené pohádky a následně děti podle své fantazie nakreslí k příběhu obrázky, pod který se jako správní ilustrátoři i podepíší.

Poslední pátý den bych chtěla navázat na pohádku z předchozího dne a děti si zkusí vymyslet svůj nový příběh o pejskovi a kočičce. Děti tak budou moci vnímat souvislost mezi textem a mluvenou řečí. Společným vymýšlením příběhu lze u dětí rozvíjet poznání konceptu tisku tím, že příběh budu postupně zapisovat na tabuli, a nakonec si ho společně přečteme a zároveň budeme ukazovat na slova, která čteme. Tím podpoříme i znalost směrovosti čtení a ukážeme si, jak je text uspořádán do vět, slov a písmen. Použiji různé velikosti písma, a také interpunkční znaménka, kterými lze zdůraznit určité části příběhu nebo vyjádřit emoce.

4.2 PRŮBĚH JEDNOTLIVÝCH AKTIVIT

4.2.1 Vaříme podle receptu

První aktivita má za cíl seznámit děti s jedním z mnoha podob tisku, kterým je právě recept a podpořit rozvíjení několika znalostí konceptu tisku. Děti při hře pochopí, jakou má spojitost obrázek s textem, směrovost čtení shora dolů i zleva doprava, orientaci obrázku, a také to, jak je čtení důležité. Celkově tato aktivita rozvíjí u dětí 6 aspektů konceptu tisku, ještě znalost velkých a malých písmen, znalost prvního a posledního písmene ve slově a znalost pojmu slovo. Protože je aktivita komplexní rozvíjíme u dětí slovní zásobu, pozornost a schopnost komunikovat.

Téma	Vaříme podle receptu
Cíl z pohledu učitele	<ul style="list-style-type: none"> – Podpořit u dětí vnímání souvislosti obrázku s textem. – Podpořit u dětí směrovost „čtení“. – Rozvíjet u dětí pozornost.
Cíl z pohledu dítěte	<ul style="list-style-type: none"> – Pochopit souvislost mezi obrázkem a textem. – Sledovat očima „čtení“ receptu shora dolů. – Rozeznat správné kartičky.
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> – Dítě dokáže pochopit souvislost mezi obrázkem a textem. – Dítě dokáže sledovat očima „čtení“ receptu shora dolů. – Dítě dokáže rozeznat správné kartičky.
Pedagogické strategie	<p><u>Organizační forma:</u> frontální výuka</p> <p><u>Metody:</u> didaktická hra, pozorování, rozhovor, aktivizace</p> <p><u>Prostředky a pomůcky:</u> obrázkové kartičky surovin s jejich popisem, recept, hranec, vařečka</p>

Tabulka 2: plán realizace 1. dne

Průběh aktivity: Na dnešní hru jsme využili dětskou kuchyňku, která se nachází ve třídě. Je u dětí oblíbená a děti v ní tráví hodně času. K dispozici bylo i veškeré nádobí a hlavně „suroviny“ k vaření, které jsem měla připravené v podobě obrázků jednotlivých ingrediencí včetně uvedení jejich názvu. Do kuchyňky jsem dále na viditelné místo ještě položila k prohlížení kuchařské knihy a zejména mnou připravený „recept na zeleninovou polévku“, na kterém byly pod sebou napsány i nakresleny všechny suroviny, ze kterých se polévka měla vařit. Recept i každý jednotlivý obrázek konkrétní zeleniny obsahoval vždy i název dané suroviny s počátečním velkým písmenem.

Motivací pro děti bylo, že jsem hru rozehrála já, coby zákazník, který přišel do restaurace na oběd. Vzala jsem si do ruky připravený recept, na kterém byla nakreslena zeleninová polévka a pod ní jednotlivé suroviny a řekla: „Dobrý den, mám velký hlad. Mohla bych si, prosím, dát tuhle zeleninovou polévku? Je tu nějaký šikovný kuchař, který by mně ji uvařil?“ Určili jsme šéfkuchaře, pomocné kuchaře, číšníka, servírku a hosty. Následně jsme si společně celý recept přečetli a zároveň prstem ukazovali co čteme. Děti se aktivně a se zájmem zapojovaly do hry, podle obrázkového receptu postupně hledaly obrázky jednotlivých surovin, které jsme nakonec všechny poskládaly na magnetickou tabuli, u čehož jsme se zaměřili i na orientaci obrázků. **Hlavní činností** bylo, aby tohle „vaření“ dělaly děti i bez mé pomoci, což se podařilo. Já jsem mohla bedlivě sledovat, jak děti zkoumají recept a jak si podle něj hrají. V rolích se děti různě střídaly. Jako host jsem byla stále obletovaná, jen jsme měli málo času. Skutečná paní kuchařka přinesla dětem svačinku, tak jsme museli hru ukončit.

Pro velký úspěch jsem se ale domluvila s paní učitelkou a po svačince jsme ve hře pokračovali na koberci. Hru jsme trochu zpestřili tím, že jsem dala všem dětem kuchařské čepice a z opravdové kuchyně jsme si půjčili velký hrnec a velkou vařečku. Znovu jsme se všichni pustili do vaření zeleninové polévky. Obrázky jednotlivých surovin už byly na magnetické tabuli. Já jako šéfkuchař jsem děti postupně vybízela vybrat z tabule určitou surovinu, děti řekly, jak se ta potravina jmenuje, u čehož jsem ukazovala prstem na patřičné slovo, následně jsme společně vytleskali slabiky tohoto slova, a nakonec obrázek se surovinou děti hodily do velkého hrnce. Menší děti už ztrácely pozornost, tak jsem hru ještě trochu oživila pohybovou aktivitou. Děti představovaly jednotlivé druhy zeleniny v polévce, kterou jsem v hrnci míchala, a tak rychle jak jsem já míchala se děti pohybovaly v kruhu na koberci. Toto zaujalo zejména ty menší děti, které se předtím už začínaly nudit. Na **závěr činnosti** jsme se šli společně podívat do reálné kuchyně, jak paní kuchařky vaří oběd.

Dovolily nám nahlédnout i do spíže, kde si děti prohlédly skutečné potraviny, a následně pak ještě do lednice a mrazáku.

Reflexe: Z hlediska zařazení aktivity mezi koncepty tisku bylo mým záměrem podpořit u dětí znalost směřovosti čtení, orientace obrázku, pochopení pojmu písmeno a pojmu slovo a jejich významu v souvislosti s obrázkem. Děti si měly také možnost uvědomit, jak je znalost umět číst důležitá. Děti si hrály převážně spontánně. Role jsem jim ze začátku pomohla určit já poznámkou, že nám například ještě chybí číšník, který bude nosit hostům pití. Tím jsem zamezila dohadování o roli kuchaře a následnému chaosu. Děti role přijaly, po určité době se vystřídaly. Já jako host jsem od dětí chtěla slyšet, z jakých ingrediencí se polévka bude vařit. Mladší děti vyjmenovávaly jednotlivé suroviny výhradně podle obrázku. Starší děti už dokonce poznaly i počáteční písmenko názvu dané zeleniny, jedno dítě, dokázalo přečíst celý její název. Jednalo se o dítě, které mělo odklad nástupu do základní školy. Také jsem se dětí ptala, kdo chodí s rodiči do restaurace, co si tam dávají a z čeho si jídlo objednávají. Jídelní lístek a jeho účel byl znám skoro všem dětem. Tímto rozhovorem měly děti příležitost uvědomit si důležitost čtení, které je potřebné například pro to, aby si samy zjistily, co je na jídelním lístku napsáno. Na starších dětech bylo patrné, že si tento význam už uvědomují. Aktivitu jsem měla postavenou dobře, byla zaměřena na pochopení směřovosti čtení a orientaci obrázku, což se podařilo. Už i nejmenší děti poznaly, když byl obrázek „vzhůru nohama“. Aktivita dále nabízela poznání souvislosti obrázku s textem a co znamená pojem písmeno a slovo. Děti velmi rychle pochopily spojitost mezi obrázkem a nápisem, tudíž další z mých cílů byl naplněn všemi dětmi. Taktéž většina dětí vnímala, že čteme text, nečteme obrázek. Ve znalosti pojmu písmene se orientovaly téměř všechny děti, kdežto co je slovo věděly až pětileté děti. Mladší děti nerozuměly tomu, že z písmen, které jdou za sebou je tvořeno slovo, ale u těchto dětí jsem ale nepočítala s tím, že by se cíl naplnil, bylo to určeno spíše pro děti staršího předškolního věku. Myslím si, že aktivitu jsem zvolila vhodně a naplnila stanovené cíle. Pokračování aktivity po svačince se stále drželo tématu poznávání konceptu tisku, navíc nahlédnutím do skutečné kuchyně a zejména spíže měly děti možnost si prohlédnout reálné potraviny s jejich názvy na obalech. Poukázala jsem tím na tisk v běžném každodenním prostředí, jako jsou cedule na dveřích kuchyně, obaly potravin atd. Pomohla jsem dětem pochopit různé funkce tisku v závislosti na kontextu. Aktivita mimo poznání konceptu tisku celkově u dětí rozvíjela sociální dovednosti, jako jsou spolupráce, sdílení, vyjednávání, respektování pravidel nebo řešení konfliktů. Děti se také učily přijímat různé role, což podporuje jejich empatii a toleranci.

4.2.2 Poznáváme knihovnu

Druhá aktivita má za cíl seznámit děti k čemu slouží kniha, jaké má části a jaký je rozdíl mezi knihou a jiným druhem tištěného materiálu. Je také zaměřena na rozšíření povědomí o knihách a zacházení s nimi, a na posílení povědomí o tisku, což je pochopení, že knihy obsahují písmena a slova. Povědomí o tisku také zahrnuje znalost toho, jak otáčet stránky a jak identifikovat název a přední a zadní stranu knihy. Děti se při hře seznámí, na jakém principu fungují knihovny a půjčování knih a poznají různé druhy tisku. Při manipulaci s knihou budou děti moci vnímat význam obálky knihy a znalost toho, že nositelem příběhu je text a ne obrázek.

Téma	Poznáváme knihovnu
Cíl z pohledu učitele	<ul style="list-style-type: none"> – Seznámit děti s různými druhy tištěných textů. – Motivovat děti k prohlížení knihy. – Rozvíjet u dětí jemnou motoriku.
Cíl z pohledu dítěte	<ul style="list-style-type: none"> – Rozeznat různé druhy tištěných textů (kniha, leporelo, encyklopedie, časopis). – Projevit zájem o prohlížení knih. – Listovat knihou.
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> – Dítě dokáže rozeznat různé druhy tištěných textů (kniha, leporelo, encyklopedie, časopis). – Dítě má zájem o prohlížení knih. – Dítě dokáže listovat knihou.
Pedagogické strategie	<p><u>Organizační forma:</u> skupinová výuka</p> <p><u>Metody:</u> didaktická hra, popis, vysvětlování, práce s knihou, rozhovor, manipulace</p> <p><u>Prostředky a pomůcky:</u> vytištěné kartičky, nůžky, lepidlo, tvrdý papír, pastelky a různé druhy tištěného textu – leporela, pohádkové knihy, encyklopedie a časopisy</p>

Tabulka 3: plán realizace 2. dne

Průběh aktivity: Během volné činnosti, kdy se děti postupně scházely, jsme s paní učitelkou domluvily plán dnešní aktivity a jako motivaci jsme pro děti navíc připravily výrobu vlastní průkazky do naší „knihovny“. Použila jsem skutečnou průkazku, kterou jsem nakopírovala dle počtu dětí. Děti si pak průkazku vystřihly, podlepily tvrdým papírem a napsaly své jméno. Menším dětem jsem se psaním pomohla. Tato kartička pak posloužila dětem při hře.

Na začátku **hlavní činnosti** jsem následně za použití čtyř stolečků, několika knih a časopisů vytvořila gramotně podnětné prostředí knihovny. Na první stoleček jsem viditelně rozprostřela leporela s obrázky, na druhý pohádkové knihy, na třetí naučnou literaturu a encyklopedie a na poslední časopisy. Než jsme přistoupili k samotné aktivitě, jednu knihu jsem dětem představila. Řekla jsem jim: „Tohle je kniha. Kniha je věc, která má obálku, stránky a text. Kniha nám vypráví příběh nebo nám dává informace.“ Ukázali jsme si jaké části má kniha a také kde najdeme její název a jméno autora knihy. Řekli jsme si, jak se děti mají ke knížkám chovat. Vysvětlila jsem jim, že knihy jsou drahé a panu spisovateli dalo hodně práce a času, než knihy napsal a vyrobil. Proto stránky obracíme jemně a opatrně tak, aby se neroztrhly a knížku jsme tím nepoškodili. Pak jsem určila pravidlo, že se v knihovně chováme tiše, abychom nerušili ostatní při čtení a prohlížení knih a zahájila jsem hru.

V této hře jsem si ponechala roli knihovnice a děti se staly návštěvníky knihovny, čtenáři. Dětem jsem vysvětlila, jaký je rozdíl mezi knihou a jiným druhem tištěného materiálu, že se liší podle toho, k čemu slouží a jak vypadají. Řekla jsem jim: „Například kniha nám vypráví dlouhý příběh, časopis obsahuje spíše krátké články nebo mívá obrázky o různých tématech“. Následně jsem děti pobídla, aby se mezi stolky začaly procházet a vystavené knihy si prohlížet. S knihou, která je nejvíce zaujala, přišly za mnou i se svou kartičkou. Já jsem jim knihu přiložením kartičky „odpípla“ jako ve skutečné knihovně a děti si poté vybranou vypůjčenou knihu odnesly na koberec a tam si v ní listovaly. Jakmile si knihu dostatečně prozkoumaly, přišly zase za mnou a knihu vrátily zpět do knihovny na své původní místo. Následně si vybraly další knihu, či jiný druh tisku a na koberci je zase podrobily svému „výzkumu“.

Závěrem činnosti byla diskuse, která se zabývala otázkou, zda dětem doma rodiče čtou pohádky. Většina dětí zvedla ruku, že ano, zejména před spaním. Některé však prozradily, že jim doma maminka pohádky nečte, ale pouští jim audio pohádky na tabletu či mobilu. Dvě děti smutně sdělily, že jim doma nikdo nečte.

Reflexe: Z hlediska zařazení aktivity mezi koncepty tisku bylo mým záměrem v této aktivitě rozvíjet povědomí o tisku, pochopení, k čemu kniha slouží a jaké má části. Také jsem se

snažila dětem nabídnout další různé druhy tištěného textu, zejména encyklopedie pro starší děti a leporela abych upoutala právě i menší děti. Protože byla aktivita komplexní rozvíjela u nich i vizuální vnímání, slovní zásobu a čtenářskou motivaci. Děti měly možnost vnímat a rozlišovat písmena a jejich tvary, obrázky, barvy, poznávat a používat slova, která souvisejí s tématem knihy.

Při aktivitě jsem zjistila, že knihovna je zejména starším dětem už známá, jelikož ji občas navštěvují. Někteří tam chodí s rodiči, případně se staršími sourozenci. Nejmenší děti si vybíraly zejména obrázková leporela, pohádky byly v kurzu u dětí 4-5 let a encyklopedie o přírodě a vesmíru lákaly předškoláky 6-7 let. Z mého pozorování soustředění se dětí nad knihami bylo patrné, že nejdéle se listováním a prohlížením zabaví děti starší, které se i samy posadí do skupiny a knihy si prohlížejí společně, diskutují nad nimi a dokážou i klást dotazy paní knihovnici. Naopak děti nejmenší tříleté se zabaví nad jedním leporelem maximálně deset minut, pak ztrácí zájem. Problém udržet pozornost byl u dvou sedmiletých chlapců s ADHD, kteří byli neustále znudění a částečně jejich vyrušováním ztrácely koncentraci ostatní děti.

Manipulace s knihou byla u dětí také rozdílná podle věku. Až na nejmenší tříleté děti, ostatní knihu držely správně, listování v knize bylo však u menších dětí neohrabané. Při sledování, jak si děti poradí s orientací knihy a jejím listováním, jsem případně děti navedla poukázáním na jiné dítě, které převracelo stránky správným směrem. Při realizaci aktivity se taky projevil pozitivně vliv skupinové interakce a spolupráce mezi dětmi samotnými, kdy znalější děti pomohly těm méně znalším s otočením knihy do správné polohy samy od sebe. Zaznamenala jsem jednotlivce, kteří dokázali sami přečíst název knihy i autora, v podstatě uměli číst. Šlo ale o děti s odkladem nástupu do základní školy.

Už i velmi malé děti se potřebují naučit, k čemu kniha slouží, jaké jsou různé části knihy, jak ji držet, jaký je účel tisku a proč obracíme stránky. Věřím, že právě tato dnešní aktivita jim to umožnila a že se tyto koncepty tisku promítly do jejich podvědomí. Vytyčená pravidla děti respektovaly, nebo aspoň se o to snažily. Aktivita splnila mé stanovené cíle. Celkově jsem měla z činnosti dnešního dne dobrý dojem a myslím si, že jsem u dětí probudila zájem o knihy a rozvinula jejich schopnost orientovat se v knihovně, znát její pravidla a služby, vyhledávat a vracet knihy. Kromě poznávání několika aspektů konceptu tisku dnešní aktivita podpořila čtenářskou motivaci, zájem o čtení, umožnila jim vybírat si knihy podle svých preferencí. Děti si tak vytvářely pozitivní postoj ke knize, vnímaly ji jako zdroj informací, zábavy a potěšení, učily se ji respektovat a pečovat o ni.

4.2.3 Napodobujeme písmo

Děti předškolního věku se učí konceptům tisku nejen čtením knih, ale také psaním vlastních textů, které mohou být i kreslené nebo symbolické. Cílem aktivity třetího dne je tedy pokusit se napodobovat písmo. Ještě před tím se ale zaměříme na poznání obálky knihy a řekneme si, že ten, kdo příběh vymyslel a napsal slova do knihy je autor. Děti při aktivitě zjistí, kde na knize najdeme jeho jméno a zkusí si jako správní spisovatelé napsat text. Starší děti budou opisovat název a autora knihy, kterou si samy vyberou. Mladší děti zkusí napodobit názvy surovin, ze kterých jsme první den vařili polévku. U této činnosti půjde také o pochopení skladby textu, kdy děti mohou poznávat slovo, malé a velké písmeno, případně znalost prvního a posledního písmene ve slově. Aktivita je celkově zaměřena na posílení povědomí o tisku, pochopení, že tištěný text nese význam a také přispěje u dětí k rozvíjení jemné motoriky.

Téma	Napodobujeme písmo
Cíl z pohledu učitele	<ul style="list-style-type: none"> – Rozvíjet u dětí koordinaci ruky a oka. – Motivovat děti ke grafickému napodobování symbolů. – Podpořit u dětí tvořivost.
Cíl z pohledu dítěte	<ul style="list-style-type: none"> – Manipulovat s psací pomůckou. – Napodobit tvary a symboly z předlohy. – Vyjádřit své nápady kreativně pomocí výtvarné činnosti.
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> – Dítě dokáže správně uchopit a manipulovat s psací pomůckou. – Dítě dokáže napodobit tvary a symboly z předlohy. – Dítě dokáže vyjádřit své nápady kreativně pomocí výtvarné činnosti.

Pedagogické strategie	<u>Organizační forma:</u> hromadná výuka <u>Metody:</u> Didaktická hra, popis, rozhovor, praktická činnost – výtvarná činnost <u>Prostředky a pomůcky:</u> Knihy, kartičky s potravinami a jejich názvy, fixy, pastelky a voskovky
------------------------------	--

Tabulka 4: plán realizace 3. dne

Průběh aktivity: Pro dnešní den jsem si dle svého plánu připravila aktivitu, kterou jsem nazvala „Napodobujeme písmo“. Děti jsem se snažila motivovat tím, že jsem navázala na předchozí den, kdy se děti seznamovaly s knihou, a také na den první, kdy jsme podle receptu vařili zeleninovou polévku a používali kartičky jednotlivých surovin, kde mimo obrázku dané zeleniny, byl uveden i její název. Cílem bylo pokusit se napodobit písmo, opisovat písmenka a zároveň dětem ukázat, že obrázky s písmenky na kartičkách souvisí. Starší děti měly za úkol opisovat název knihy a autora, čehož jsem využila, a ještě před samotným opisováním jsem všechny děti seznámila s obálkou knihy a vysvětlila, že autor knihy je ten, kdo napsal příběh nebo informace, které v knize jsou. Také jsem jim řekla, že autor má právo rozhodnout, jak se jeho kniha bude jmenovat. **Hlavní činnost** napodobování písma jsem začala rozdělením dětí na dvě skupiny dle jejich věku, což mně snadněji umožnilo volit pro obě skupiny mírně odlišné prostředky odpovídající jejich zájmům a vnímání. V první skupině byly děti ve věku 3-4 let, těch bylo šest, takže se vešly k jednomu stolečku. Ve druhé skupině byly starší děti ve věku 5-7 let, ty obsadily dva stolečky. Děti v první skupině jsem motivovala pondělní hrou. Nejdřív jsme si připomněli, jak jsme společně vařili zeleninovou polévku, pak jsem před děti na stoleček vyložila kartičky s obrázky a jmény jednotlivých surovin, ze kterých jsme vařili. Společně jsme si je znovu prohlédli a nahlas vyslabikovali. Úkolem každého z dětí pak bylo vybrat si jednu kartičku a pokusit se na svůj čistý papír obkreslit obrázek suroviny a opsat její název. Děti ve druhé skupině jsem mezi tím nechala, aby si každé vybralo libovolnou knihu, která jej něčím zaujme. Potom jsme si u každé zvolené knihy ukázali její obálku a kde se název knihy a jméno autora na obálce nachází. Úkolem dětí této skupiny bylo opsat je na vlastní papír. Malé děti dostaly pastelky a voskovky, starší děti tužky a fixy. Byla to celou dobu sedavá činnost, která dětem zabrala cca 20 minut. Po dokončení psaní a kreslení jsem závěr činnosti ještě zpestřila pohybovou hrou, kde samy děti byly ta zelenina, která se v tom hrnci míchala, a tak jako první den běhaly dokola. Činnost děti bavila, napodobení písma se zdárně podařilo oběma skupinám.

Reflexe: Na začátku aktivity bylo velmi důležité seznámit děti s přední stranou knihy a vysvětlit jim, že se na ni nachází název knihy a její autor. Aby děti neztrácely koncentraci, rychle jsme se pak pustili do samotné činnosti. Myslím si, že aktivitu jsem měla dobře postavenou, rozhodnutí děti rozdělit podle věku do skupin bylo správné. Mladší děti by nevládly opsat celý název knihy, bylo pro ně vhodnější napodobit pouze jedno slovo. Pro obě skupiny to tak byla přiměřeně těžká činnost, kterou všichni zvládli.

Aktivita měla za cíl podpořit u dětí znalost obálky knihy, pochopit kdo je autor knihy. Opisováním měly děti možnost poznat, že text je složený ze slov a slova jsou složená z písmen. Děti si osvojovaly i další koncepty tisku, jako je směrovost čtení zleva doprava, znalost toho, že čteme text, nečteme obrázek. Řekli jsme si, že obrázek je něco, co vidíme očima. Také děti mohly pochopit, že písmena a slova mají význam. Mladší děti celkově označovaly text jako písmena, starší už rozlišovaly písmena a slova, a až nejstarší děti chápaly význam mezery mezi slovy. Celkově jsem si při opisování všimla u dětí věkových rozdílů. Nejmladší děti dokázaly napodobit pouze první písmeno ze slova, o něco starší děti ze stejné skupiny dokázaly napodobit více písmen a až čtyřleté zvládly opsat celý název suroviny, písmo bylo ale ještě kostrbaté. Starší děti (5-7 let) zvládly opis bez problémů, jen jsem si všimla, že ještě pětileté děti neznají mezery mezi slovy a tudíž, když opisovaly víceslovný název, tak neobsahoval mezeru. Bylo tedy důležité jim objasnit, že mezery mezi slovy mají svůj význam. Nejstarší děti, tedy děti s odkladem školní docházky, dokázaly název knihy i jméno autora přepsat úplně bez chyby, dokonce ho i přečíst. Myslím si, že v tomto výstupu jsem se od tématu konceptu tisku neodchýlila a cíle, které jsem zvolila, byly naplněny. Reakce dětí považuji za přijatelné, napodobováním písma se děti cítily hrdé na to, co dokázaly. Zároveň aktivita sloužila k nácviku správného úchopu tužky a celkově dnešní napodobování písma pomohlo dětem rozvíjet jemnou motoriku, která je spojená s koordinací ruky a oka. Při hře si děti také rozvíjely svou fantazii, kreativitu a logiku.

4.2.4 Ilustrujeme pohádku

Tento den budeme pokračovat v rozvoji konceptu tisku u dětí tím, že si ukážeme, jak obrázky v knize přímo souvisí s textem, vyjadřují jeho obsah a ukazují, co je v knize napsáno. Podíváme se na jméno ilustrátora v knize a vysvětlíme si, že to je ten, kdo nakreslil obrázky do knihy. Pak si zkusíme být ilustrátory sami, přečtu dětem zkrácenou část oblíbené pohádky a ony k ní namalují obrázek a jako opravdoví ilustrátoři se pod něj podepíší. Při čtení bude pohádka umístěna na magnetické tabuli, na dvou papírech A 4, čímž napodobím otevřenou knihu. Ukazovátkem budu ukazovat na text, který právě čtu a děti budou moct vnímat směr

čtení, začátek čtení na stránce, začátek dalšího řádku, začátek a konec textu, čtení levé a pak pravé strany knihy. Také budu při čtení pohádky intonačně zdůrazňovat význam otazníku, vykřičníku a tečky.

Téma	Ilustrujeme pohádku
Cíl z pohledu učitele	<ul style="list-style-type: none"> – Rozvíjet pozornost dětí. – Podpořit u dětí fantazii. – Podpořit u dětí vyjádření obsahu knihy obrázkem.
Cíl z pohledu dítěte	<ul style="list-style-type: none"> – Soustředěně naslouchat. – Představit si slyšenou věc. – Přenést na papír představenou věc.
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> – Dítě soustředěně naslouchá. – Dítě si dokáže představit slyšenou věc. – Dítě dokáže přenést na papír představenou věc.
Pedagogické strategie	<p><u>Organizační forma:</u> hromadná výuka</p> <p><u>Metody:</u> Didaktická hra, popis, práce s textem, výklad, praktická činnost – výtvarná činnost</p> <p><u>Prostředky a pomůcky:</u> Vytisknutá zkrácená verze pohádky o Pejskovi a kočičce, papíry, pastelky, voskovky a fixy</p>

Tabulka 5: plán realizace 4. dne

Asi nejdůležitějším předpokladem pro úspěch aktivity bylo zvolit takový příběh, který by zaujmul pozornost všech dětí zároveň, tříletých i šestiletých. Již předem jsem toto s paní učitelkou diskutovala a po jejím doporučení jsme nakonec z různých možností zvolily pohádku mezi dětmi dostatečně známou a oblíbenou, Jak pejsek s kočičkou pekli dort. Z hlediska maximálního využití časového rámce aktivity pro činnost ilustrování a z důvodu upozornění paní učitelky na rychle polevující koncentraci pozornosti zejména menších dětí jsme zvolily zkrácenou verzi této pohádky (viz příloha).

Průběh aktivity: Pro tento den jsem si dle svého plánu připravila aktivitu, již jsem nazvala „Ilustrujeme pohádku“. Ráno po mém příchodu do mateřské školy jsem tedy nachystala „pracoviště mladých ilustrátorů“, tj. připravila stolečky se židličkami, kreslicí papíry a hromádky barevných pastelek na každém stolečku. Jakmile se ve třídě děti shromáždily, přivítala jsem se s nimi a začala je seznamovat s přichystanou hrou. Dětem jsem vysvětlila, že osoba, která kreslí do knihy obrázky je ilustrátor a my si dnes právě na takového ilustrátora zahrajeme. Také jsem se snažila dětem objasnit, že obrázky v knize přímo souvisí s textem, ukazují, co je v knize napsáno.

Jako **motivaci** jsem jim předvedla knihu, listovala v ní a ukazovala, jak se střídají obrázky s písmenky. Taky jsem dětem připomněla, že ty krásné pohádky pro nás píše pan spisovatel nebo paní spisovatelka, a ještě jednou vysvětlila, že obrázky zase kreslí jiný pán nebo paní, kteří si říkají ilustrátoři. A každý, kdo takovou pohádku napíše a nakreslí do ní obrázky, má své jméno napsané na přední straně knihy. A proč mají knihy i písmenka, i obrázky? Aby se nám pohádky více líbily a mohli jsme vidět, jak zvířátka, o nichž se v knížce píše, vypadají a co právě dělají.

Hlavní činnost začala tím, že jsem děti vyzvala, aby si sedly kolem magnetické tabule, na které byla upevněna zkrácená verze pohádky na dvou listech, a zaposlouchaly se do pohádky. Při čtení nahlas jsem ukazovátkem ukazovala na text, který jsem četla a děti tak mohly očima sledovat směr čtení zleva doprava a shora dolů. Také jsem se snažila intonačně zdůrazňovat otazník, vykřičník a tečku.

Jakmile jsem se čtením skončila, pobídla jsem své posluchače, aby se posadili ke stolečkům, vzali do ruky pastelky a nakreslili nějaký hezký obrázek z této pohádky. Chodila jsem mezi stolky a sledovala počínání jednotlivých dětí, některé zpočátku váhaly, co kreslit, a tak otázkami na příběh jsem se jim snažila napovědět. Nakonec všechny děti obrázek nakreslily a jako správní ilustrátoři se taky pod svá díla podepsaly. Jistěže jsem je v převážné míře podepisovala já, zejména ty nejmenší, ale starší děti to zvládly úplně samy.

Na **závěr činnosti** si děti své obrázky navzájem ukázaly a umístili jsme je na magnetickou tabuli, kde jsem nad ně nadepsala název pohádky a společně jsme si ještě ukázali i začátek a konec pohádky. Celá aktivita nám trvala necelou hodinu.

Reflexe: Zamýšleným cílem bylo poodhalit dětem jeden z dalších konceptů tisku, totiž že obrázky v knize s textem souvisí, vyjadřují jeho obsah, děj, ukazují, co je v knize pomocí písmenek napsáno. Děti reagovaly na aktivitu velice pozitivně, nevyrušovaly, z důvodu mojí

intonace hlasu děti pohádka zaujala, a to jak mladší, tak i starší děti. Měla jsem obavy, jak porozumí příběhu dva chlapeci slovenské národnosti a jeden chlapec rumunské národnosti, ale ani u jednoho nebyl žádný problém. Horší to bylo s podepisováním obrázku, tří leté děti i většina čtyřletých nedokázala ani správně uchopit tužku, s mojí pomocí to zvládly až ty čtyřleté, samy se podepsat dokázaly až čtyř a půl leté děti a starší.

Tato aktivita umožnila dětem uvědomit si, že text a obrázky v knize jsou propojené a mají společný význam. Starší děti mohly poznat, že text je složen z písmen, slov a vět a že každé slovo má svůj vlastní obrázek (písmeno). Mohly i vnímat, že text má určitou strukturu a pravidla, jako jsou mezery mezi slovy, odstavce atd. Tím, že byl příběh pro děti známý mohly už i ty nejmenší děti pochopit souvislost mezi ilustracemi a textem. Ukazováním na text, který jsem četla, měly děti možnost vnímat směr čtení, začátek čtení na stránce, začátek dalšího řádku, čtení levé a pak pravé strany knihy, a začátek a konec příběhu. Také jsem se intonací hlasu snažila podpořit pochopení významu tečky a otazníku.

Tak jak ostatní aktivity byla i tato komplexní, a tak mimo poznávání konceptu tisku rozvíjela u dětí i jemnou motoriku, porozumění textu a rozšiřovala slovní zásobu. Čtení pohádky vyžadovalo od dětí soustředěnost na obsah příběhu a jeho zapamatování. Touto aktivitou si děti také trénovaly paměť a koncentraci, které jsou nezbytné pro učení i pro každodenní život.

Kreslení obrázku k příběhu pomáhá dětem lépe pochopit jeho smysl a hlavní myšlenku. Nakreslením obrázku k příběhu děti také rozvíjely svou kreativitu a fantazii. Musím říci, že se děti úlohy ilustrátorů ujaly velmi zodpovědně a s kreslením obrázků si vyhrály. Překvapilo mě, jak děti dnešní činnost bavila a jak byly na své výtvořky pyšné. Tato aktivita se povedla dle mých představ a cíle, které jsem zvolila, byly naplněny.

4.2.5 Vytváříme příběh

Poslední den chci navázat na pohádku o pejskovi a kočičce z předchozího dne a nechat děti vytvořit svůj vlastní příběh, další dobrodružství těchto dvou kamarádů. Cílem je, aby děti pochopily vztah mezi psaným a mluveným slovem. Budu zapisovat jejich nápady na tabuli, a na závěr si spolu přečteme celý příběh a u toho budu zároveň ukazovat na slova, která čteme. Tak si procvičíme, jak se čte zleva doprava a shora dolů, a jak je text rozdělen do vět, slov a písmen. Použiji různé velikosti písma, a také tečky, čárky, vykřičníky a otazníky, které pomáhají zvýraznit důležité nebo zajímavé části příběhu nebo vyjádřit emoce. Všechny tyto schopnosti patří pod koncept tisku.

Téma	Vytváříme příběh
Cíl z pohledu učitele	<ul style="list-style-type: none"> – Motivovat děti k samostatnému vyjadřování. – Rozvíjet dětskou fantazii. – Podpořit u dětí pochopení významu písmen a slov.
Cíl z pohledu dítěte	<ul style="list-style-type: none"> – Samostatně a plynule vyjadřovat své myšlenky. – Vymyslet vlastní pohádku. – Pochopit souvislost mezi textem a mluvenou řečí.
Kompetence	<ul style="list-style-type: none"> – Dítě dokáže samostatně a plynule vyjadřovat své myšlenky. – Dítě si dokáže vymyslet vlastní pohádku. – Dítě dokáže pochopit souvislost mezi textem a mluvenou řečí.
Pedagogické strategie	<p><u>Organizační forma:</u> hromadná výuka</p> <p><u>Metody:</u> didaktická hra, popis, práce s knihou, diskuse, myšlenková mapa</p> <p><u>Prostředky a pomůcky:</u> kniha, tužka a papír</p>

Tabulka 6: plán realizace 5. dne

Průběh: Do mateřské školy jsem dnes přišla až po osmé hodině, protože jsme byly s paní učitelkou domluvené na realizaci naší navržené aktivity až v rámci činnosti po svačince. V půl deváté zazvonila paní učitelka na zvoneček a děti začaly uklízet hračky. Následovala hygiena a svačinka. Jakmile děti dojedly, poprosila jsem je, aby se shromáždily do herny a posadily se tam do půlkruhu před tabulí na koberec. **Motivace** spočívala v tom, že jsem doprostřed položila pohádku, kterou jsme včera s dětmi ilustrovali. Zeptala jsem se dětí, zda si pamatují, jak se říká tomu člověku, který píše knihy. Starší děti si vzpomněly, že jsem jim již předchozí dny vyprávěla, že jde o autora. Také jsme si připomněly, že autor knihy rozhoduje, jak se bude kniha jmenovat. Pokusila jsem se navázat na pohádku z předchozího dne a dotázala se dětí, zda by si chtěly zahrát na takového autora a také si zkusit napsat

nějakou pohádku, například další příběh o pejskovi a kočičce. Většina dětí s nadšením souhlasila.

Hlavní činnost začala vysvětlením postupu, jak si na spisovatele zahrajeme a začali jsme vymýšlením názvu nového příběhu pejska a kočičky. Děti velmi bezprostředně reagovaly. Některé náměty byly velmi legrační. Po vznesení dotazu, co by mohli pejsek s kočičkou tentokrát dělat, mě i většinu dětí nejvíce pobavil návrh převlékat peřiny. Další nápad byl, že by šli pejsek s kočičkou nakupovat, ale nakonec jsme se dohodli na příběhu „Jak pejsek s kočičkou jeli na výlet“. Smysluplný příběh se nám bohužel nedařilo sestavit, tak jsem se je snažila otázkami trošku navádět. Kam na ten výlet pejsek s kočičkou pojedou? Jakou dopravu použijí? A co by si tak asi s sebou mohli vzít? Až po těchto otázkách se diskuse opět rozjela. Vyhrál výlet letadlem k moři. Jak název příběhu, tak i jednotlivé návrhy dětí kam se pejsek s kočičkou nakonec vydali a co si vzali s sebou, jsem průběžně zapisovala na tabuli, včetně využití interpunkčních znamének. Na **závěr činnosti** jsem dětem nově vytvořený příběh přečetla. Snažila jsem se jim ukazovat na text, který čtu a projevit změnou intonace interpunkční znaménka.

Reflexe: Dnešní aktivita byla zaměřena na pochopení vztahu mezi mluvenou řečí a textem a dále na rozvíjení dalších aspektů konceptu tisku jako je směřovost čtení, znalost významu písmen a slov, interpunkčních znamének, začátek čtení dalšího řádku, a uvědomění si začátku a konce textu.

To, co děti vymýšlely, jsem zapisovala na tabuli, a naopak při zpětném čtení s ukazováním na jednotlivá slova jsem zase já dětem dokázala opakovat jejich příběh. Použila jsem záměrně i interpunkční znaménka a dětem vysvětlila, že nám pomáhají číst text správně. Například tečka nám ukazuje konec věty, čárka pauzu ve větě, otazník otázku, vykřičník překvapení nebo nadšení. Komplexně tato aktivita také rozvíjela u dětí fantazii a kreativitu, což jsou schopnosti vytvářet nové a originální představy nebo situace, a také jazykové dovednosti, což jsou schopnosti používat slova, věty a myšlenky k vyjadřování se. Jazykové dovednosti jsou důležité pro rozvoj čtenářské a psané gramotnosti.

Činnost byla pro děti zajímavá, při společné diskusi o názvu příběhu se děti dokázaly domluvit, zde byly hodně aktivní i mladší děti, nicméně celkově vymýšlení smysluplného příběhu bylo pro ně náročné. Co se týká možnosti pochopení vztahu mluvené řeči s textem, tak v tomto směru byla aktivita postavená dobře, jen děti tohoto věku nedokážou zvládnout vymyslet příběh, který by dával smysl a bez mého navádění otázkami by úkol vůbec nezvládly.

Bohužel, u dnešní aktivity nejmladší děti úplně nepochopily, co se po nich chce, proto je činnost přestala brzy bavit. Starší děti se zapojovaly až do konce, bavilo je vymýšlení nové verze vyústění příběhu pejska a kočičky s využitím vlastních nápadů a fantazie. Přišla mi taková činnost pro ně zajímavá a pro rozvoj jejich čtenářství a zejména pochopení vztahu mezi mluvenou řečí a textem důležitá, ale příště bych zkusila aktivitu rozdělit do více skupin, tak aby na jednom příběhu pracovalo maximálně pět dětí, možná by se tak více zapojovaly i ty mladší děti. Nicméně většina dětí spíše říkaly jen to, co samy už prožily nebo znají z nějaké pohádky. Děti fantazii mají, ale pro vytvoření příběhu, který by dal smysl, ji využít neumí. Tuto aktivitu bych doporučila do homogenní třídy předškoláků.

5 EVALUACE ZREALIZOVANÉ SADY AKTIVIT

Evaluace této sady aktivit je postavená na mé vlastní evaluaci z hlediska podnětů od dětí a evaluaci z hlediska paní učitelky mateřské školy, ve které jsem mnou navržené aktivity realizovala a ověřovala.

První metodou byly moje poznámky, které jsem vždy zaznamenala ihned po každé aktivitě tak, aby byla sebereflexe co nejpřesnější. Během všech aktivit jsem pozorně sledovala reakce dětí a na konci každé proběhlé činnosti jsem vedla s dětmi i s paní učitelkou diskuse. Poslední den jsme si společně sedli na koberec a shrnuli si, co se děti během celého týdne naučily a co nového poznaly. Také jsem vyhodnocovala, která aktivita se jim nejvíce líbila, a naopak, která je zaujala méně.

Druhá metoda evaluace byla ze strany paní učitelky, která mně po každé činnosti sdělila své připomínky, případně návrhy k doplnění dané aktivity. Po skončení poslední realizace jsme spolu vedly větší rozhovor a na závěr mně paní učitelka předala její vypracovanou evaluaci, ve které shrnula všechna pozitiva a negativa celého mého projektu.

5.1 VLASTNÍ EVALUACE Z HLEDISKA PODNĚTŮ OD DĚTÍ

Hlavním cílem této edukační sady aktivit bylo podpořit poznávání konceptu tisku v předškolním vzdělávání. Jelikož jsem se zaměřovala na děti odlišného věku, tak pro mě bylo velmi obtížné vymyslet sadu aktivit takovou, aby nebyla příliš náročná pro děti mladšího předškolního věku a příliš nezajímavá pro děti staršího předškolního věku. I přesto se mi podařilo navrhnout takové aktivity, které byly pro obě skupiny dětí vyhovující. Bohužel u poslední aktivity jsem narazila na to, že mladší děti ztrácely brzy pozornost, a i starší děti měly problém vlastní příběh samy vytvořit. Pohádka nedávala smysl a bez mého navádění otázkami by děti úkol vůbec nezvládly. Mladší děti vůbec nepochopily, co se po nich chce, opakovaly stále stejné věci dokola, případně jmenovaly naprosto nesmyslné nápady. V této aktivitě jsem stanovila cíle příliš ambiciózně, děti v tomto věku nedokážou vymyslet příběh, který by byl smysluplný, nicméně byla to pro mě velká zkušenost.

Když tedy pominu poslední den, kdy se ukázalo, že aktivita vytváření vlastního příběhu byla pro děti velmi náročná, ostatní aktivity proběhly nad mé očekávání. Děti činnosti zaujaly, aktivně se s radostí zapojovaly. Byly velmi hodné, snaživé a starší děti pomáhaly mladším, tudíž mně šetřily hodně práce a měla jsem více času na samotné pozorování.

Naši činnost trošku narušovaly dvě děti s ADHD, sedmiletí chlapci s poruchou pozornosti s hyperaktivitou, kteří byli neustále znuděni a částečně jejich vyrušováním ztrácely koncentraci ostatní děti. Téměř u všech aktivit se jim zdálo, že jsou činnosti strašně lehké, jednoduché. Měla jsem problém udržet jejich pozornost, rychle ztráceli zájem a všechny aktivity je brzy přestaly bavit. Často mně skákali do řeči, vykřikovali, pobíhali, poskakovali, poposedávali na židli apod. Volná hra u těchto dětí často vedla k chaosu, zvýšenému neklidu a konfliktním situacím s ostatními dětmi. Byla patrná také jejich zvýšená unavitelnost.

Mimo tohoto specifického chování dvou dětí s ADHD nevznikl při realizaci navržené sady aktivit žádný závažný problém. Dle mého názoru byly děti dostatečně motivované a natěšené na každý další den. Děti přicházely do mateřské školy s úsměvem a hned se dotazovaly, zda si dnes budeme zase hrát. Myslím si, že jsem měla aktivity i dobře časově zpracované, protože se děti nenudily, neodbíhaly a byly zaujaté až do konce. U činností jsem se snažila vyhnout řízené činnosti a pokynům, spíše jsem je vhodně namotivovala, případně jsem dala dětem základní informace a nechala si je hrát samotné, nebo jsem byla jednou z nich. Děti mě velmi rychle přijaly do kolektivu, což se kladně projevilo na naší vzájemné živé a kreativní spolupráci při realizaci aktivit.

Hodnocení aktivit ze strany dětí bylo součástí každého dne. Děti jsem během hry nebo činnosti pozorovala, vedla s nimi rozhovory o jejich zájmech nebo názorech na dané činnosti, snažila jsem se pokládat otázky zaměřené na danou problematiku, prohlížela a listovala s nimi knihou. Po každém výstupu jsme si s dětmi sedli v kruhu na koberec a společně prodiskutovali, co se dětem nejvíc líbilo, či nelíbilo. Na dotaz, jestli by si děti dnešní hru opět někdy rády zahrály, reagovaly povětšinou kladně. Také jsme se vždy snažili rekapitulovat, co jsme se nového toho dne dozvěděli a poznali. Děti si bez problémů vybavovaly a popisovaly aktivitu, kterou ten den prováděly a co se během ní naučily, protože vše ještě měly v živé paměti. Zajímalo mě také, co bychom na dané činnosti mohli příště zlepšit. Poznámky řečené dětmi jsem si zapisovala na papír, abych na ně nezapomněla.

Během posledního výstupu jsme si s dětmi udělali závěrečné hodnocení, kde jsme shrnuli, čemu jsme se během celé sady aktivit věnovali. Nejzajímavější a nejzábavnější bylo pro děti vaření podle receptu a ilustrace pohádky, což naznačovalo, že se jedná o oblast, kterou bychom mohli v budoucnu ještě rozšiřovat a více praktikovat. Vzpomínaly také na kuchyňské čepice, velký hrnec a návštěvu školní kuchyně. Starším dětem se líbily opravdické kartičky do knihovny. Naopak, když jsem se ptala, co se dětem nelíbilo, nebyly schopné odpovědět. Děti reagovaly na všechny činnosti velmi pozitivně, což mě potěšilo,

protože jsem tím cítila, že poznávání konceptu tisku proběhlo, tak jak jsem zamýšlena, nenásilně a přirozeně. Myslím si, že tato sada aktivit byla přínosná pro všechny zúčastněné, jak pro děti, paní učitelku, tak pro mě samotnou.

Co se týká hodnocení úrovně znalosti konceptu tisku u dětí, tak na základě realizované sady aktivit lze souhrnně konstatovat, že téměř všechny děti chápaly, že nositelem příběhu je text a ne obrázek, dokázaly ukázat spodek obrázku, uměly rozeznat knihu od časopisu a také velmi rychle pochopily spojitost mezi textem a obrázkem. Znalost obálky knihy a identifikace velkého písmene byla patrná u dětí kolem čtvrtého až pátého roku, stejně tak uvědomění si, že text má určitý směr čtení. Že text je složen z písmen, slov a vět, že má různé druhy a velikosti písma, interpunkci a další grafické znaky chápaly jen nejstarší děti.

Při realizaci aktivit se mně podařilo:

- rozvíjet u dětí poznávání konceptu tisku přirozeně a spontánně
- vytvořit gramotně podnětné prostředí, na což děti velmi pozitivně reagovaly
- rozšířit dětem povědomí, že existuje několik druhů forem tištěného textu
- vzbudit v dětech zájem o knihy a další druhy tisku
- zapojit děti do společného čtení, kdy jsem ukazovala na text, který čteme a děti jej mohly sledovat očima, a tak vnímat směrovost čtení, spojitost obrázku s textem, orientaci obrázku, velké a malé tvary písmen
- ukázat dětem, jak vypadá kniha, k čemu slouží a jaké má části (obálka, název, autor, ilustrátor, obrázky, písmena, slova)
- podpořit zvědavost dětí a uvědomit si důležitost a potřebnost čtení.

Podle mě je podstatné podporovat u dětí poznávání konceptu tisku nejen pomocí edukačních aktivit řízených učitelkou, ale zejména přirozeným způsobem v rámci volné hry a působením gramotně podnětného prostředí. Díky této mé bakalářské práci jsem měla možnost poznat, jak důležitou roli pro poznání konceptu tisku může mít pro děti mateřská škola. Právě přirozené prostředí vrstevníků činí mateřskou školu nenahraditelnou.

5.2 EVALUACE Z HLEDISKA UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY

Studentka měla pro děti připravenou sadu aktivit podporující poznávání konceptu tisku u dětí předškolního věku. Studentka měla pro děti připravené aktivity na pět dnů, vždy je se mnou předem konzultovala a informovala mě o průběhu, motivaci i pomůckách.

Děti si ji hned oblíbily, volila vlídný a kamarádský přístup, kterým si děti získala. Vždy si vše důkladně připravila. Celá činnost probíhala v klidu, uměla dobře pracovat s hlasem, dokázala zaujmout. Pokud zaznamenala nastávající chaos, uměla si sama poradit. Nastal-li problém v organizaci, opět jej dokázala vyřešit. Nastal-li v koncentraci dětí, přešli k pohybové aktivitě na dané téma. Poté se k činnosti vrátila. Jedna aktivita byla náročnější na čas, což nepovažuji za zásadní problém, ihned si nedostatek uvědomila a ponaučila se pro další činnost. Je to pro ni důležitý poznatek pro budoucí práci učitelky. Každou aktivitu jsme na konci společně zhodnotily. Přijala chválu i případnou kritiku, které však bylo minimum.

Studentka je velmi svědomitá, pečlivá a kreativní. Děti všechny její navržené aktivity zaujaly. Rády a s chutí s ní spolupracovaly. Některé aktivity však byly pro mladší děti náročné, což ale předem odhadla, a proto pro ně zvolila jednodušší variantu. Všechny činnosti byly hravé a zábavné, tudíž byly děti spokojené a s nadšením spolupracovaly.

Námětové hry „poznáváme knihovnu“ a „vaříme podle receptu“ hodnotím velmi kladně, stejně tak hru „ilustrujeme pohádku“. Aktivity byly nápadité, hravé a naučné. Zaujaly děti všech věkových kategorií. Poznávání knihovny díky bohaté a různorodé nabídce knih, včetně leporel bylo taky pro děti zajímavé. Oceňuji studentkou připravenou skutečnou kartičku do knihovny a také vyrobený recept a kartičky jednotlivých surovin. Bylo to pro děti něco nového a určitě přínosného. Děti tyto aktivity zajímaly a rozhodně u nich podpořily poznávání konceptu tisku. Také jsem následně zaznamenala u dětí větší zájem o knihy a další druhy tisku.

Vytváření příběhu bylo spíše pro starší děti, možná bych tuto aktivitu zařadila do třídy předškoláků nebo až na první stupeň základní školy. Dá se říct, že nebyla vhodná pro menší děti, ale i o to poznání vhodnosti aktivit s ohledem na věk studentce šlo.

Můžu konstatovat, že studentka má určitě veškeré dispozice k tomu, aby mohla kvalitně vykonávat povolání učitelky v MŠ. Za práci u nás si zaslouží velkou pochvalu. Navržené a realizované aktivity rozhodně dětem přispěly k nenásilnému poznávání konceptu tisku a ráda je budu s dětmi praktikovat častěji.

5.3 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL

Děti bychom měli maximálně podporovat v získávání povědomí o konceptech tisku již před vstupem do základní školy. Podporovat děti v rozvoji můžeme tak, že jim poskytujeme bohaté a různorodé podněty a zkušenosti, které odpovídají jejich věku, zájmům a potřebám. Dítě začíná poznávat koncepty tisku již v raném předškolním věku (3-4 roky) a postupně si je osvojuje během předškolního a raného školního věku (5-7 let). Osvojení konceptu tisku závisí na mnoha faktorech, z pohledu mateřské školy je to právě gramotně podnětné prostředí, dále typy a množství tištěných materiálů, se kterými se dítě setkává, a způsoby interakce s tištěným textem. Děti je potřeba aktivně zapojovat do činností, které jim umožní získávat zkušenosti a podpořit poznávání konceptu tisku, které je z pohledu vzdělávacího programu důležité. Na základě evaluace realizovaných aktivit, jak mé vlastní založené na podnětech od dětí, tak evaluace paní učitelky, lze konstatovat, že práce s tištěným textem má své nepostradatelné místo v mateřských školách a mělo by se mu věnovat více pozornosti. Znalost konceptu tisku je pro děti předškolního věku důležitá, protože jim pomáhá rozvíjet čtenářskou gramotnost, pochopit základní pravidla psaného jazyka a připravit se na vstup do základní školy.

Znalost konceptu tisku je zásadní pro budoucí úspěch ve čtení. Pochopení konceptu tisku je cesta ke čtenářské pregramotnosti. Úroveň znalostí konceptu tisku v raném období dítěte je do určité míry prediktorem dalšího vývoje jeho gramotnosti. Proto je důležité podporovat rozvoj této schopnosti u dítěte prostřednictvím častého a kvalitního čtení knih a jiných tištěných materiálů a prostřednictvím aktivit zaměřených na poznávání a používání konceptu tisku. Jsem přesvědčená, že mnou vytvořená sada aktivit byla pro děti rozhodně velkým přínosem, byla dobře postavená, děti zaujala a splnila stanovené cíle. Vzhledem k důležitosti podpory poznávání konceptu tisku jako součásti vznikajícího procesu gramotnosti dětí doporučuji mnou navržené aktivity zařadit do denního programu činnosti dětí v mateřské škole.

ZÁVĚR

Bakalářská práce přibližuje čtenářům tematiku poznávání konceptu tisku předškolními dětmi ve vzdělávacím prostředí mateřské školy. Uvedený teoretický rámec této problematiky spolu s vyhodnocením průběhu praktického provádění vzdělávacích aktivit jednoznačně dokladuje důležitost rozvoje znalostí konceptů tisku u dětí před nástupem do školy. Tyto znalosti spadající do sféry čtenářské pregramotnosti „vyšlapávají“ dětem cestu ke čtení.

Mým nejzákladnějším poznáním a zároveň utvrzením, které si odnáším z mé práce na tomto projektu, je zásadní důležitost vlivu dvou aspektů. Prvním je vliv gramotného vzdělávacího prostředí na postupně se rozvíjející schopnosti, dovednosti a postoje dětí, na jejich cestu ke čtenářské gramotnosti. Z pohledu mateřské školy a hlavně třídy, kde jsem působila, vnímám její prostředí jako podnětné, bohaté na tištěnou literaturu, plné knih, pohádek, leporel a encyklopedií. Navíc je získávání znalostí konceptů tisku dětmi v prostředí mateřské školy cíleně podporováno Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, který se na rozvoj dovedností předcházejících čtení i psaní zaměřuje. Druhým neméně důležitým hlediskem je přístup učitelů, kteří jsou pro děti v mateřské škole jejich hlavním pozorovacím objektem a jsou tak významným činitelem pro poznávání a osvojování konceptů textu. Tento prvek jsem si právě uvědomila při mém pobytu v mateřské škole, kdy byly sledovatelné právě určité přístupové rozdíly pedagogů. Učitelka „mé“ třídy, ne o mnoho starší jak já, mě v mých aktivitách plně podporovala a svým nadšením a inovativním myšlením byla skvělým týmovým hráčem. Taky jsem však zaznamenala, že ne všechny paní učitelky volí podobnou strategii, a jejich aktivní přístup zůstává v kolejích dřívějšího čtení pohádek před spaním. Tady vnímám potřebu hlubší osvěty a asi ještě nějakého času pro překonání těchto přístupů v poznávání konceptu tisku u předškolních dětí.

Poznání konceptu tisku, které je klíčovou dovedností pro učení se číst, je nezbytné pro budování čtenářské gramotnosti a dosahování čtenářského úspěchu v budoucnosti. Umožňuje předškolákům chápat základní pravidla psaného jazyka. Některé děti mají silné povědomí o konceptu tisku, když začínají chodit do školy, ale jiné ho bohužel nemají. Proto vidím obrovskou příležitost či nezbytnost toto poznání podpořit právě v mateřské škole. Věřím, že aktivity, které jsem navrhla a realizovala v rámci mé bakalářské práce, a které děti zaujaly a rády si je zahrály, mohou po zařazení do denního programu činnosti dětí v mateřské škole posloužit k rozšíření a nenásilnému poznávání konceptu tisku, nejrůznějších druhů psané řeči a forem tisku a přispějí k snadnější cestě od předčtenářské gramotnosti ke gramotnosti čtenářské.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Adams, M. J. (1990). *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- [2] Bodrova, E., Leong, D. J., Paynter, D. E., Semenov, D. (2000). *A Framework for Early Literacy Instruction: Aligning Standards to Developmental Accomplishments and Student Behaviors. Pre-K through Kindergarten*. Aurora: Mid-Continent Research for Education and Bo Learning.
- [3] Bus, A. G. (2003). Social-Emotional Requisites for Learning to Read. In: A. van Kleeck, S. A. Stahl, E. B. Bauer (Eds.): *On Reading Books to Children. Parents and Teachers*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, s. 3 – 15.
- [4] Carter, M., & Doyle, O. (2006). *Classroom Management in Early Childhood and Elementary Classrooms*. Dublin: Institut pro ekonomický a sociální výzkum.
- [5] Catts, H. W. (1991). Facilitating phonological awareness: Role of speech-language pathologists. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 22, s. 196 – 203.
- [6] Celano, D. C., Neuman, S. B., (2016). Libraries at the Ready. *Educational Leadership*, v73 n5 p74-77.
- [7] Clay, M. M. (1979). *The Early Detection of Reading Difficulties: A Diagnostic Survey with Recovery Procedures*. Auckland: Heinemann Educational Books.
- [8] Clay, M. M. (1989). Concept about print in English and other languages. *The Reading Teacher*, 42(4), 268–275.
- [9] Clay, M. M. (1998). *By Different Paths to Common Outcomes*. York: Stenhouse Publishers.
- [10] Clay, M., M. (2002). *An observation survey of early literacy achievement (2nd ed.)* Portsmouth, NH: Heinemann.
- [11] Clay, M. M. (2013). *An observation survey of early literacy achievements*. Auckland. The Mary Clay Literacy Fund.
- [12] Doležalová, J. (2018). *Jazyková a literární gramotnost v předškolním věku*. Zlín: UTB ve Zlíně.
- [13] Gavora, P. (2020). Cesta ke čtenářské gramotnosti: Znalost konvencí tištěného textu u dětí předškolního věku. *Pedagogické orientace*, 70(2), 157-178.
- [14] Goodman, Y. M., & Goodman, K. S. (1990). Vygotsky in a whole-language perspective. In L. C. Moll (ed.). *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology* (pp. 223 – 250). Cambridge: Cambridge University Press.
- [15] Helus, Z. (2012). Reflexe nad problémy gramotnosti. *Pedagogika*, 61(1-2), 205-210.

- [16] Hogan, T. P., Catts, H. W., Little, T. D. (2005). The Relationship Between Phonological Awareness and Reading: Implications for the Assessment of Phonological Awareness. In: *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, Vol. 36 , s. 285 – 293.
- [17] Justice, L. M., Bowles, R. P., & Skibbe, L. E. (2006). Measuring preschool attainment of print-concept knowledge: A study of typical and at-risk 3 to 5 year old children using item-response theory. *Language, Speech & Hearing Services in the Schools*, 37(3), 224–235.
- [18] Justice, L. M., Logan, J. A. R., Kaderavek, J. N., Dynia, J. M. (2015). Print-Focused Read-Alouds in Early Childhood Special Education Programs. *Exceptional Children*, Volume 81, Issue 3.
- [19] Kořátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada
- [20] Kořátková, S. (2018). *Dítě a mateřská škola*. Grada.
- [21] Koželuhová, E. (2022). *Čtenářská strategie u předškolních dětí a nečtenářů*. Praha: Portál.
- [22] Lopušná, A. (2008). *Rozvíjanie počiatocnej čitateľskej a pisateľskej gramotnosti v podmienkach preprimárnej edukácie*. Banská Bystrica: Aprint, ISBN 978-80-969549-8-8.
- [23] Mikulajová, M., et al. (2012). *Čítanie, písanie a dyslexia*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
- [24] Petrová, Z. (2012). *Plánovanie výučby v oblasti rozvíjania predčitateľskej gramotnosti*. Metodicko-pedagogické centrum, 50 s. ISBN 978-80-8052-459-3.
- [25] Petrová, Z. (2014). *Prirodzený prístup k rozvíjaniu počiatocnej gramotnosti detí v MŠ*. Metodicko-pedagogické centrum, 50 s. ISBN 978-80-8052-768-6.
- [26] Petrová, Z. (2022). *Význam vzdelávacieho prostredia v učení detí predškolského veku*. Riadenie a rozvoj MŠ. www.raabe.sk, www.skolskyportal.sk
- [27] Petrová, Z., & Valášková, M. (2007). *Jazyková a literárna gramotnosť v materskej škole: Teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania*. Bratislava: Renesans.
- [28] Průcha, J., et al. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- [29] Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- [30] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2021). Praha: MSMT. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>
- [31] Reháková, Z. (2015). *Diagnostika predčitateľskej gramotnosti v predprimárnom vzdelávaní*. Trenčín: Metodicko-pedagogické centrum.
- [32] Rybárová, E. (2017). *Čtenářská pregramotnost v RVP PV*.

- [33] Samuelsson, IP, & Carlsson, MA (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(6), 623-641.
- [34] Ševčíková, R. (2013). *Funkční gramotnost*. Centrum pro vzdělávání a kulturu.
- [35] Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál
- [36] van Kleeck, A. (1998). Preliteracy domains and stages: Laying the foundations for beginning reading. *Journal of Childhood Communication Development*, 20 (1), 33 – 51.
- [37] Wildová, R. (2005). *Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-729-0228-8.
- [38] Wildová, R. (2012). Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika*, 61 (1–2), 10–21.
- [39] Zápotočná, O. (2004). *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava: Album. ISBN 80-968667-3-7.
- [40] Zápotočná, O. (2012). *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: VEDA.
- [41] Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.
- [42] Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2014). *Vzdelávacia oblasť „Jazyk a komunikácia“*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: CAPT	27
Tabulka 2: plán realizace 1. dne	40
Tabulka 3: plán realizace 2. dne	43
Tabulka 4: plán realizace 3. dne	46
Tabulka 5: plán realizace 4. dne	49
Tabulka 6: plán realizace 5. dne.....	52

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Zkrácená verze pohádky

PŘÍLOHA P I: ZKRÁCENÁ VERZE POHÁDKY

Jak pejsek s kočičkou pekli dort

U malého krásně čistého potůčku stál ještě krásnější domeček a v tom domečku bydlel pejsek s kočičkou. Pejsek s kočičkou se měli moc rádi a bydleli spolu už spoustu let.

Jednoho velmi deštivého a pošmurného dne se pejsek s kočičkou nudili. Chvíli hráli člověče nezlob se, chvíli si hráli na schovávanou, avšak den byl příliš dlouhý a oni neměli nic na práci a hraní už je nebavilo. Proto se rozhodli, že když mají plnou spíž potravin, upečou si z nich veliký dort.

Pejsek s kočičkou ještě nikdy žádný dort nepekli a neměli ani žádný recept. „Smícháme všechny dobré věci dohromady,“ řekla kočička. „To je pravda, potom bude dort opravdu dobrý a nemůžeme tím nic zkazit,“ pronesl pejsek. Kočička začala nosit věci ze spíže na stůl a pejsek je začal házet do obrovské mísy. Vejce se skořápkami, mouku, cukr, čokoládu, bonbóny, jablíčka, banány se slupkou, brambůrky, slané i sladké tyčinky a spoustu dalších věcí pejsek naházet do mísy. Potom kočička vzala vařečku a vše smíchala dohromady. „Prášek do pečiva jsme tam zapomněli dát,“ pronesla nakonec. Kočička vzala několik prášků do pečiva a nasypala je do těsta. Opět vše důkladně promíchali a těsto nalili do formy na dort.

Když dort dali do trouby a pak ho pozorovali, nestačili se divit svým očím. Dort začal vytékat z formy a bylo ho pořád víc a víc. Bylo to jako v pohádce Hrnečku, vař!, když z hrnečku teklo stále víc a víc kaše. „Co teď budeme dělat?“, zeptal se pejsek kočičky. Kočička ihned vypnula troubu, a ještě horký dort odnesli ven na zahrádku, aby vychladl.

Když se ale za hodinu přišli podívat na dort a chtěli ho ochutnat, spatřili jen prázdnou dortovou formu a psa, který leží pod stromem a hrozně nařiká. „Co se ti stalo?“, zeptala se kočička. Cizí pes, který ležel pod stromem jí odpověděl, že snědl hrozně veliký dort a je mu z něho hrozně špatně a bolí ho břicho.

Pejsek a kočička se velmi radovali, že dort snědl pes a ne oni, protože by jim pak nebylo dobře. Cizí pes se alespoň ponaučil, že krást se nemá.

A příště, když pekli další dort, raději už pekli podle receptu.