

Gramotně podnětné prostředí a jeho vliv na počáteční psaní dětí

Kristýna Hradilová

Bakalářská práce
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kristýna Hradilová**
Osobní číslo: **H14629**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Gramotně podnětné prostředí a jeho vliv na počáteční psaní dětí**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti rozvoje čtenářské a literární gramotnosti.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti počátečního psaní dětí.

Příprava metodiky výzkumné části, stanovení výzkumných cílů.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím pozorování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ, 2008. Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let. Vyd. 3. Překlad Petra Vlčková. Praha: Portál. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-421-2.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché. ISBN 978-80-247-1284-9.

MLČÁKOVÁ, Renata, 2009. Grafomotorika a počáteční psaní. Vyd. 1. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2630-4.

More Than Spelling: Widening the Lens on Emergent Writing, 1996. Reading Horizons. Issue 4. Kalamazoo Michigan: Copyright, s. 317-339. ISSN 0034-0502.

PETROVÁ, Zuzana. Prirodzený prístup k rozvíjaniu počiatkovej gramotnosti detí v MŠ. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014. ISBN 978-80-8052-768-6.

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

Datum zadání bakalářské práce: **11. října 2017**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 11. října 2017



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



doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby 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 samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 13.3.2018

Hradilova!

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 nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

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

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

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

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího 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). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce má teoreticko – empirický charakter a zabývá se problematikou počátečního psaní dětí v mateřské škole v rámci konceptu vynořující se gramotnosti. Má za cíl zjistit, jaký vliv má gramotně podnětné prostředí na počáteční psaní dětí. V teoretické části jsou objasněny základní pojmy, kterými jsou: pregramotnost, gramotnost a gramotné prostředí. Dále pak počáteční psaní dětí, jeho vývoj a stádia, které popisuje Emilia Ferreiro. Poslední část je věnována interakcím a typům komunikace mezi dětmi. Praktická část práce popisuje kvalitativně orientovaný výzkum, který je proveden s využitím metod pozorování a následné analýzy písemné produkce dětí.

Klíčová slova: pregramotnost; gramotnost, gramotné prostředí; počáteční psaní; komunikace mezi dětmi; spolupráce dětí

ABSTRACT

Bachelor's thesis has a theoretical – empirical character and deals with the issue of the early writing of children in kindergarten in the concept of emerging literacy. It's goal is to find out how literacy stimulated environment affects children's early writing. Basic concepts are clarified in theoretical part of thesis. These are preliteracy, literacy and literacy environment. Next, children's early writing, it's development and stages which is described by Emilia Ferreiro. Last part is dedicated to interactions and types of communication between children. Practical part of this thesis describes qualitatively oriented research which is realized by using observation methods and consecutive analysis of children's written production.

Keywords: preliteracy; literacy; literacy environment; early writing; communication between children; children cooperation

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Zuzaně Petrové, PhD. za pomoc, ochotu a užitečné rady při vzniku této práce.

Děkuji paním učitelkám, které mi umožnily výzkum v mateřské škole uskutečnit a dětem za spolupráci a výsledné produkty.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PREGRAMOTNOST, GRAMOTNOST A GRAMOTNÉ PROSTŘEDÍ.....	12
1.1 PREGRAMOTNOST	12
1.2 GRAMOTNOST	13
1.3 GRAMOTNÉ PROSTŘEDÍ	14
2 POČÁTEČNÍ PSANÍ DĚTÍ.....	16
2.1 VÝVOJ PSANÍ U DĚTÍ	16
2.2 STÁDIA VÝVOJE PÍSM A U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU PODLE EMILIE FERREIRO	19
3 INTERAKCE MEZI DĚTMI.....	21
3.1 TYPY KOMUNIKACE MEZI DĚTMI	21
PRAKTICKÁ ČÁST	23
4 VÝZKUM	24
4.1 VÝZKUMNÝ CÍL.....	24
4.1.1 Dílčí výzkumné cíle	24
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	24
4.3 DRUH VÝZKUMU	24
4.4 METODY SBĚRU DAT	24
4.5 VÝZKUMNÝ VZOREK A JEHO VÝBĚR	25
4.6 VYMEZENÝ PROSTOR K POZOROVÁNÍ A JEHO POPIS.....	25
4.7 REALIZACE VÝZKUMU.....	26
5 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....	29
5.1 ČMÁRÁNÍ	30
5.1.1 Volné čmárání – Rada; Ukázání.....	31
5.1.2 Lineární čmárání	33
5.2 PÍSMENA	34
5.2.1 Vlastní písmena.....	35
5.2.2 Experimentování s konvenčními písmeny – Podání předmětu	37

5.3 ZAPISOVÁNÍ SLOV	39
5.3.1 <i>Objevy psaní slov</i>	40
5.3.2 <i>Konvenční psaní – Rada; Nevědomky; Názorná demonstrace</i>	41
ZÁVĚR	45
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	47
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	50
SEZNAM OBRÁZKŮ	51
SEZNAM PŘÍLOH	52

ÚVOD

Tato bakalářská práce je zaměřena na počáteční psaní u dětí. Téma mě zaujalo už při pedagogických praxích v mateřské škole, jichž jsem se zúčastnila během mého studia a mohla při nich pozorovat první pokusy dětského psaní. Podle mého názoru je důležité podporovat u dětí vztah k písmu nejen pomocí grafomotorických cvičení řízených učitelkou, ale i v rámci volné hry. Právě formou volné hry se však aktivity, které by se týkaly rozvoje psaní, ve školkách běžně nevyskytují. Proto jsem vytvořila gramotně podnětné prostředí, které by děti motivovalo si v něm hrát a písmo tak rozvíjet. Jednalo se o prostředí kuchyňky, kterou jsem vybavila různými materiály a pomůckami tak, aby vyhrazený prostor ve třídě co nejvíce připomínal restauraci. Děti si zde mohly hrát na číšníky a kuchaře a zapisovat tak objednávky zákazníků, vystavovat paragony, vyplňovat objednávací listy na suroviny, psát recepty, atd.

Teoretická část se věnuje objasnění centrálních pojmů, které s touto prací úzce souvisejí. V první řadě to jsou základní pojmy jako pregramotnost, gramotnost a gramotné prostředí. Následně se zabývá samotným počátečním psaním dětí, jeho vývojem a stádií, které popisuje Emilia Ferreiro. Poslední část je věnována interakcím a typům komunikace mezi dětmi.

V praktické části je nejprve představena metodologie výzkumného šetření. Zahrnuje formulaci cílů a otázek, druh výzkumu, způsob sběru dat, popis vzorku respondentů vybrané mateřské školy, také vymezený prostor k pozorování - jeho popis, a v neposlední řadě samotnou realizaci výzkumu. Dále jsou uvedeny výsledky z pozorování, které jsou rozčleněny na základě otevřeného kódování do kategorií a jejich podkategorií. Každá z nich je následně podrobně popsána a okomentována.

Cílem této bakalářské práce je zjistit, jaký vliv má gramotně podnětné prostředí na počáteční psaní dětí. Dále byly stanoveny dva dílčí cíle, a to zjistit, jaké podoby počátečního psaní se objevují v produkci dětí předškolního věku v cíleně obohaceném prostředí a zjistit, jak si děti vzájemně vypomáhají při počátečních pokusech o písmo.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PREGRAMOTNOST, GRAMOTNOST A GRAMOTNÉ PROSTŘEDÍ

V úvodní kapitole bych ráda objasnila centrální pojmy, které souvisí s mojí bakalářskou prací, kterými jsou pregramotnost, gramotnost a gramotné prostředí.

1.1 Pregramotnost

Předpona pre- je terminologicky v souladu s označením vzdělávacího stupně ISCED 0 – preprimární stupeň vzdělávání. Jak zmiňuje Kropáčková a kol. (2014, s. 493) „rozvoj pregramotnosti (gramotnosti v předškolním věku) začíná narozením jedince a pokračuje až do vstupu dítěte do školy. Cílem tohoto období je vytvářet u dítěte pozitivní vztah k psané řeči a otevřít a stimulovat u něj schopnosti a dovednosti, které mu umožní se ve čtení a psaní v budoucnu optimálně rozvíjet.“

Pregramotnost můžeme definovat jako „soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do škol. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech.“ (Kucharská, 2014, s. 40)

Wildová (2012) uvádí, že se v tomto období výrazně stimuluje rozvoj vnitřní motivace dítěte pro psanou řeč. Tato doba, ve které dochází ke spontánnímu vývoji gramotnosti dítěte, je odborníky označována za spontánně se vynořující (emergující se) gramotnost.

Dle výzkumu Mezinárodní asociace pro gramotnost (2018) je vynořující se gramotnost (Early Literacy) na prvním místě jako nejdůležitější téma gramotnosti. Prokázalo se, že nejdůležitější je, aby děti měly brzy a častěji přístup ke knihám, slovům, příběhům, atd. Kromě vynořující se gramotnosti je také podstatné začlenění rodiny do aktivit a událostí týkajících se gramotnosti. Důležitost vynořující se gramotnosti se liší u těch, kteří pracují s mladšími dětmi. 65 % z nich pracujících s dětmi do 8 let tvrdí, že vynořující se gramotnost je extrémně důležitá v porovnání s těmi, kteří pracují s dětmi ve věku 8-10 let (61 %) a dětmi staršími 10 let, kde důležitost klesá až na 53 %. „Literacy Coaches“ také dávají za pravdu, že je vynořující se gramotnost velmi důležitá.

1.2 Gramotnost

Tento pojem bývá spojován se psáním, čtením, někdy i s počítáním. Gramotnost reprezentuje výsledek činnosti vzdělávání. Je to tedy shrnutí vědomostí, dovedností, postojů a návyků. Gramotný člověk je ten, kdo umí číst a psát, ngramotný to neumí.

Rabušicová (2002) ve své knize zmiňuje dvě prestižní encyklopedie, International Encyclopedia of the Social Sciences (Mezinárodní encyklopedie sociálních věd) a Encyclopedia Britannica, které se zabývaly otázkou gramotnosti v různých stádiích 20. století, kde se prokazují rozdílnosti v chápání pojmu gramotnost. Mezinárodní encyklopedie sociálních věd se v roce 1968 vyjadřuje ve formulacích přímočařeji a jasněji. O několik let později, v roce 1999, je u Encyklopedie Britannica vidět relativizaci formulací a větší opatrnost. Z toho vyplývá, že se chápání jevu gramotnost – ngramotnost určitým způsobem vyvíjelo a měnilo.

Definice gramotnosti závisí na tom, z jakých teoretických východisek se na gramotnost díváme. Na vymezení gramotnosti má vliv i to, jaké praktické potřeby gramotnosti se u lidí zjišťují a které faktory se pokládají za rozhodující při rozvoji a kultivaci gramotnosti (Gavora, 2002).

Hartlovi popisují gramotnost jako „blíže nspecifikovanou schopnost číst a psát“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 182). Podobně se vyjadřují i Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 70), kteří pod pojmem gramotnost vidí „dovednost číst a psát získanou obvykle v počátečních ročnících školní docházky“. Nahlédneme-li do pedagogické encyklopedie, dočteme se, že gramotnost je založena „na intelektuálních schopnostech, které jsou určovány především sociálně-kulturním prostředím, výchovou a vzděláváním a znamená schopnost ovládat různé druhy komunikace a početních úkonů za účelem využívání textových informací v rozmanitých životních situacích.“ (Doležalová, 2009, s. 223-224)

Jedinec se stává gramotným tak, že je součástí gramotně podnětného prostředí. Důležité není jen to, že je jím obklopen, ale i to, že je zapojen do interakce s druhými (Petrová, 2014).

Vlivů na rozvoj gramotnosti je několik. Mohou to být politické, ekonomické, sociální a kulturní podmínky, také rodinné zázemí a vnější i vnitřní motivace každého jedince.

1.3 Gramotné prostředí

Klíčovým faktorem, který podle přirozených přístupů nejvíce ovlivňuje poznávání psané řeči a psané kultury v počátečních fázích je gramotné prostředí. Nezáleží však jen na gramotném prostředí inspirovaném každodenními objekty, ale i na různých typech pomůcek a materiálů vytvořených k účinnějšímu poznávání psané řeči. Patří mezi ně např. malovaná abeceda, pexeso, specifické pracovní listy, plakáty, obrázkové knížky, prediktabilní knihy a další. Tyto pomůcky pak mají své uplatnění jako specifická podpora předkonvenčního čtení a psaní (Petrová, 2014).

Reutzel, Wolfersberfer (1996) si představují místnost rozvíjející gramotnost tak, že:

- ji naplníme různými tištěnými materiály (grafy a značky poskytující pokyny a plány), které mohou ukázat organizaci učebny;
- zahrneme různé psací potřeby a povrchy;
- pravidelně budeme měnit nástroje pro gramotnost a zobrazení psaného jazyka;
- vytvoříme čtecí koutek.

Jak uvádí Neuman a Roskos (1991), uspořádané prostředí na hraní a do něj vložené gramotné pomůcky by spolu měly přirozeně souviset. Takto obohacené prostředí se snaží poskytnout dětem „nástroje kulturního rozvoje“ potřebné pro rozšíření jejich současných dovedností a znalostí o gramotnosti prostřednictvím společenské interakce.

Je mnoho přesvědčivých důvodů pro použití pomůcek rozvíjejících gramotnost k vytvoření autentických nastavení pro učení gramotnosti. Správně uspořádané pilíře gramotnosti mohou být využity k rozšíření a obohacení každé oblasti učebních osnov. Protože děti rády využívají pomůcky v oblasti gramotnosti, mají tendenci zůstat u jednotlivých úkolů delší dobu, udrží déle pozornost. Vzhledem k tomu, že děti spolupracují mezi sebou při práci s využíváním pomůcek, rozvíjejí si svou nezávislost v oblasti gramotnosti a navíc si utužují vzájemnou provázanost a kooperaci se svými vrstevníky. Když jsou autentické učební pomůcky pro děti správně navrženy, je pro děti příjemnější je využívat. Umístění pomůcek rozvíjejících gramotnost do environmentální autentické gramotnosti poskytuje nejen esteticky příjemné učební prostředí, ale je i nepostradatelné pro budoucí růst dětí v oblasti jazyka a gramotnosti (Reutzel, Wolfersberfer, 1996).

Zahrnutí typických objektů v oblasti gramotnosti do prostředí hry by mohlo vést k trvalejším a zpracovaným sekvencím gramotnosti ve hře. Úmyslné obohacení herního pro-

středí známými předměty gramotnosti ve stejně známém kontextu používání gramotnosti, ve hře rozvíjí dětskou aktivitu (Neuman, Roskos, 1992).

Podle Lipnické (2007) je „velmi důležité vytvořit podnětné prostředí, které dítěti umožní samostatně a tvořivě psát a vyjadřovat se psáním, kdykoliv o to bude mít zájem.“

Vytvoření takového prostředí vyvolá u dětí zájem o čtení a psaní, které pak mají tendenci je začleňovat do svých herních aktivit (Petrová, 2014).

2 POČÁTEČNÍ PSANÍ DĚTÍ

Znalost písma jako takovou si vytváříme již v průběhu předškolního a mladšího školního věku. Nejprve se učíme strukturu a řád písma, poté chápat systém znaků a způsob jeho správného používání.

Gramotně podnětné prostředí vyvolává zájem dětí o psanou řeč a psanou kulturu. To se jeví jako důležitý předpoklad prvotních pokusů dítěte o psaní. Z počátku dítě nemusí zapisovat prostřednictvím písmen, ale velmi brzy se jeho pozornost obrátí na skutečnost, že je možné slova zapisovat pomocí písmen (Petrová, 2014).

Jak uvádí Marti, Garcia-Mila, Teberosky (2005), dokonce již dítě ve věku tří let pozná rozdíl mezi psaním písmen, kreslením a číslicemi. Mezi čtvrtým až pátým rokem dokáže vytvořit své vlastní písemné záznamy, které pravidla konvenčního „dospěláckého“ psaní už dodržují.

Dle Synka (in Mlčáková, 2009) je nejvhodnějším způsobem přípravy na psaní dobrá motivace dětí a následně se věnovat rytmickému čmárání. Doporučuje co nejčastěji vést děti ke grafickým hrám a grafickým projevům. Nesmíme však děti do těchto her nutit, ale naopak projevit radost, abychom je podpořili tyto aktivity nadále vyhledávat.

Nejúčinnější je psaní a čtení vzájemně prolínat dalšími psychologickými a kognitivními aktivitami, u kterých děti povzbuzujeme. U těchto aktivit by mělo mít dítě prostor pro experimentování a program každodenních činností by měl být co nejroznorodější.

Toto experimentování s psaním poskytne dítěti důležité základy, které spočívají v hledání propojení mezi mluvenou a psanou řečí, sleduje správnou směrovou orientaci psaní, ale především podněcuje zájem dětí o poznávání písmen, protože v psaní vidí užitečný nástroj (Petrová, 2014).

Naším hlavním cílem by nemělo být, aby dítě technicky správně zvládalo číst a psát, ale aby na jejich smysl a funkci přicházelo postupem času. Na prvním místě je vytvořit ke psaní a čtení kladný vztah.

2.1 Vývoj psaní u dětí

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

U malých dětí se nejdříve vyskytuje projev písma kresbou, kdy se již ve třech letech pokouší kreslit a dělá svislé, vodorovné i kruhové tahy. Může se začít projevovat dominance pravé či levé ruky. Ve čtyřech letech už umí tyto tvary a písmena překreslit. Maluje již s určitým záměrem, když kreslí něco konkrétního a nepovede se to, označí výtvar za něco jiného. O rok později zvládají podle vzoru nakreslit různé útvary, jako jsou čtverec, trojúhelník a napsat různá písmena: A, I, O, U, C, H, L, T. Je už jasné, která ruka je dominantní. V šesti letech již dovedou s různou mírou pečlivosti a zájmu psát písmena i číslovky. Některá písmena si občas pletou a přehazují: b/d, p/g, g/q, t/f (Allen a Marotz, 2008).

Thorová (2015) má na věc podobný názor a tvrdí, že se dítě v předškolním věku připravuje na vrcholnou dovednost z oblasti grafomotoriky. Kresbou, grafomotorickou nápodobou a vybarvováním procvičuje potřebné dovednosti pro rozvoj psaní. Grafomotorická nápodoba souvisí i s kognitivním vývojem, tudíž až když dítě rozumí struktuře tvaru, tak s pomocí kognitivního procesu analýzy a syntézy ho dokáže napodobit. Dítě nejprve zvládne napodobit kruh a to ve věku tří let. Poté v rozmezí 3,5 – 4,5 let následuje kříž, mezi čtvrtým a pátým rokem čtverec, okolo pěti a půl let trojúhelník, mezi šestým až sedmým rokem kosočtverec. V předškolním věku děti rády kreslí různé symboly a grafomotorické prvky, kterými mohou být srdíčka, křížky, hvězdičky a spirály. Dítě, které zvládá kříž a čtverec, je zralé na experimentování s tvary písmen a číslic. Fyziologická percepční nezralost má však za následek to, že dítě v předškolním věku mnohdy kreslí písmena a číslice zrcadlově.

„Ve vývoji počátečního psaní se rozlišuje několik stadií, které však neprobíhají u všech předškolních dětí stejně, a není jim tedy ani možné přiřadit věkovou hranici, pro kterou by byla typická. Pro orientaci jsme se pokusili naznačit těchto několik stadií ve vývoji dětské schopnosti psát.“ (Lipnická, 2007, str. 5):

1. **Volné čmárání** – Souvisí se začátky grafomotorických pohybů. Dítě vede čáry po papíru různými směry, přičemž tuto činnost označuje za psaní. „Napsanému“, respektive načmáranému přisuzuje i určitý obsah a dílčím liniím a tvarům konkrétní význam.
2. **Lineární čmárání** – Dítě záměrně vede čáry různých délek a snaží se je na papíru uspořádat do tvarů nebo vzorů buď v horizontálním směru (jakoby v řádku) nebo vertikálně (pod sebou, shora dolů). Také tento proces pojmenovává jako psaní a nakresleným grafickým tvarům nebo vzorcům přisuzuje určitý význam. V dětských

představách někdy zastupují i slova. V tomto stádiu se ještě neobjevují konvenčně používané tvary písmen, jen některé jejich prvky.

3. **Experimentování s písmeny** – Toto stádium je výsledkem cíleného pozorování a napodobování tvaru písmen, které si dítě přizpůsobuje a mění v závislosti na vlastních komunikačních potřebách. Nejčastěji se pokouší psát tvarově jednodušší velká tiskací písmena (A,O,E,M,K,R,B), aniž by všem přisuzovalo správný název (nechte je správně). Proces psaní písmen většinou slovně okomentuje.
4. **Psaní vlastního jména** – Tato etapa začíná nejdříve pokusy o zaznamenávání začátečních písmen (iniciál) vlastního jména – dítě případně vymýšlí zkratku, která obsahuje některá písmena z daného jména a „čte“ ji jako své jméno. Uvědomuje si i potřebu použít určité tvary písmen, aby své jméno mohlo napsat. Tímto ustáleným tvarem jména pak obvykle označuje vlastní kresby nebo jiné výtvary. Uvědomuje si, že jméno je jeho subjektivní značkou.
5. **Psaní vycházející z emocionálních zážitků** – Dítě je ve své aktivitě motivováno citově zabarvenými zážitky spojenými s blízkými vztahy k osobám, zvířatům nebo oblíbeným hračkám a jiným předmětům. Při psaní se zamýšlí nad tvarem slov, která chce použít a jejich obsah doplňuje kresbou. Kombinuje psaní známých písmen, slov a jejich zkratk. Napsaným tvarům slov přisuzuje význam, někdy však nezachovává spojitost mezi napsaným a čteným, spíše se opírá o paměťové čtení a psaní.
6. **Objevy psaní slov** – Dítě se zamýšlí nad tvarem slova a počtem jeho písmen a uvědomuje si důležitost těchto charakteristik slov pro čitelnost a srozumitelnost při komunikaci s partnerem. Postupně objevuje vztah mezi grafémem a fonémem a snaží se zjistit, zda napsané slovo obsahuje požadovaná písmena, protože už pochopilo, že jen tak lze napsanému správně rozumět. Tato fáze je obvykle spojena s psaním celých slov, které si dítě zapamatovalo.
7. **Psaní hláskováním** – V této etapě už dítě zná všechna písmena tiskací abecedy a snaží se je uplatňovat při psaní slov nebo vět. Při tom si diktuje fonémy a zapisuje jako grafémy. Chápe, že grafémy a fonémy vzájemně souvisejí. V tomto stádiu si také začíná uvědomovat význam správného postavení a pořadí písmen ve slově.
8. **Konvenční psaní** – dítě si uvědomuje význam písemné komunikace. Chce-li něco písemně sdělit, píše již (převážně velkými tiskacími písmeny) čitelná slova, jednoduché věty a krátké texty, které lze také následně číst. Gramatická pravidla neza-

chovává, slovo píše tak, jak slyší (foneticky). V případě, že si pamatuje celý tvar slova, píše ho správně, ale nedokáže zdůvodnit jazyková pravidla jeho psaní.

Rozvoj těchto raných stádií psaní a čtení podporuje dětská zvědavost. Vede dítě při poznávání nových činností, které, jak dítě postupně chápe, mu zprostředkují nový způsob komunikace s okolím (Lipnická, 2007).

2.2 Stádia vývoje písma u dětí předškolního věku podle Emilie Ferreiro

Emilia Ferreiro byla žačka a spolupracovnice J. Piageta, proto vychází z jeho teorie a na základě svého výzkumu vytvořila a popsala vývojová stádia u předškolních dětí.

„Sleduje postupný vývoj dítěte a jeho pozici odvozuje od způsobů, jakými dítě vnímá psanou kulturu, jak si představuje akt čtení a psaní a co o nich říká. Podstata tkví v názoru, že vývoj zde probíhá po charakteristických etapách, kdy si dítě tvoří nejrůznější kvalitativně odlišné hypotézy o tom, co je písmo, k čemu je, a jak se s ním zachází.“ (Kučera, Viktorová, 1998, s. 71)

Jedinec si tedy o písmu vytváří hypotézy o jeho podstatě, významu, využití, atd., které si průběžně ověřuje. „Ferreiro uvádí, že počáteční snahy psát nabývají dvou podob: kontinuálních (nepřerušovaných) vlnitých linií nebo sérií malých kroužků či vertikálních čar. Tyto první formy písma se dle autorky u dětí objevují přibližně ve věku dvou a půl až tří let. Tyto dva základní typy písma se následně rozvíjejí právě buď do nepřerušovaného psaní, či přerušovaného tiskacího stylu písma.“ (Kociánová, 2009, s.14-15)

Podle E. Ferreiro (in I. Viktorová, 2001) je „presylabické“ období prvním ze tří stádií vývoje písma u dětí předškolního věku. Jedná se o stádium, ve kterém je dítě schopno rozlišit a uvědomit si rozdíl mezi kresbou a obrázkem. Děti nejprve napodobují, chtějí číst a psát, ale není pro ně zpočátku důležité, jaký bude výsledek. Zapisuje mluvená slova bez ohledu na jejich fonetickou strukturu („malé slovo, musí zanechat krátkou stopu“).

Teprve později v tomto stádiu dodává dítě grafickým tahům a tvarům jejich smysl. Co se týče využití konvenčních písmen, ne všechny děti je používají. Avšak to, že je některé děti používají, ještě neznamená, že chápou jejich význam nebo užití. Je zde zahrnut i pokrok dítěte, kdy už je schopno rozlišit vizuální podobu různých znaků a tím si dokáže vytvořit různé kombinace k vyjádření odlišných významů.

„Sylabické“ období ve vývoji dětských konceptů představuje velký zlom. Dochází zde k fonetizaci řeči, kdy dítě vnímá vztah mezi grafickou a zvukovou stránkou řeči. „Vnitřním konfliktem k posunu do alfabetského období bývá zejména psaní jednoslabičných slov. Protože text je definován počtem nejméně dvou znaků, je zapsání jednoslabičného slova jedním znakem rozporné. Tím se děti dostávají k nutnosti počet zvyšovat, hledat ekvivalenty ve zvuku řeči a tím se otevírá cesta k fonémům.“ (Kučera, Viktorová, 1998, s. 77)

„Alfabetské“ období je posledním obdobím v tomto vývoji. Dítě zde dokáže uplatnit to, co získalo v předchozích fázích. Začíná chápat jak princip hláskového písma, tak vztah mezi grafémem a fonémem, tedy fonetizaci písma. Tím pádem začíná pro jednotlivé hlásky postupně používat určené znaky. Přestože děti už znají hláskové písmo a jeho princip, neznamená to, že by již uměly pracovat s psaným textem, protože ne vždy dokáží segmentovat slova ve větě a rozumět jejich významu. Před nástupem do školy se ne všechny děti v tomto období nachází.

3 INTERAKCE MEZI DĚTMI

Interakcí se rozumí vzájemné působení dvou nebo více činitelů. K sociální interakci dochází všude kolem nás a mohou být pozitivní i negativní. Vše, co děláme každý den, naše zvyky a interakce s ostatními lidmi, které máme, strukturují a formují naše chování.

V interakci s vrstevníky může dojít k uspokojení různých potřeb a k získání nových zkušeností, které se podle Matějčka (1999, in Vágnerová, 2005, s. 213) dělí na tyto kategorie:

- **„Soupeření a prosazování**, dítě se potřebuje před ostatními předvést a posílit tak svou sebedůvěru.
- **Sdílení, součinnost a spolupráce**, objevují se skupinové hry s pravidly.
- **Projevy solidarity, soucitu a opory** tomu, kdo je znevýhodněn.
- **Zvládání konfliktů** s ohledem na zájmy obou stran a ovládání agresivity, aby se vztah udržel.
- **Zvládání pocitů lítosti a zklamání**, když ostatní odmítnou („oni si se mnou nechtějí hrát“).

Z výzkumu Centra pro zpracování lidských informací (Joan B. McLane, James V. Wertsch, 1986, s. 99) vyplývají tři typy základní pomoci, ke kterým mezi dětmi dochází. První z nich je **ukazování**, následuje **podávání různých předmětů či jejich částí** a poslední z nich samotné **dívání se**, např. na staršího kamaráda.

3.1 Typy komunikace mezi dětmi

Komunikaci můžeme definovat jako „proces, jímž lidé předávají informace, ideje, postoje a emoce jiným lidem“ (J. W. Vander, 1987). Autor se domnívá, že se lidé dorozumívají prostřednictvím společného sdílení znaků (common sense). Každá kultura má vlastní systém komunikace. Kromě jazyku jsou to specifická gesta, způsoby chování ovlivněny kulturou, ve které jedinec žije (in Nakonečný, 2009, s.288). Skákalová (2011) komunikaci chápe jako „proces, v jehož průběhu dochází ke sdělení a výměně informací.

„U dětí existuje vyvinutá činnost „vzájemně sdělovací“, dialogická, v níž děti hovoří k jiným a rovněž odpovídají jiným. Jsou včleněny do živé dynamiky rozhovoru, mění se postupně v mluvčí a naslouchající. Dialog existuje již v útlém věku, když se začíná rozvíjet

řeč ve vlastním slova smyslu s jistou gramatickou stavbou a to kolem dvou let.“ (Slamová-Cazáková, 1966, in Průcha, 2011, s. 125)

Dle výzkumu založeného na kritice Piagetovy koncepce o egocentrické řeči dětí, který prováděla Tatiana Slamová-Cazáková (1966), vzniklo několik různých typů komunikace dětí:

1. Volná rozmluva mezi dětmi, kdy se děti baví o okolních předmětech atd.
2. Dialog mezi dvěma dětmi (i za přítomnosti ostatních). Baví se spolu např. prostřednictvím telefonu.
3. Různé skupinové hry.
4. Vyprávění, kdy se děti střídají v roli vypravěče a posluchačů.
5. Dialog mezi dítětem a dospělým.
6. Dialog dětí v nepřítomnosti dospělého.
7. Egocentrická řeč, dítě si povídá samo pro sebe.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

Praktická část je věnována vytvoření podnětného prostředí na podporu rozvoje zájmu o písmo u dětí. Vzhledem k charakteru práce byl zvolen kvalitativní výzkum.

4.1 Výzkumný cíl

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaký vliv má gramotně podmětne prostředí na počáteční psaní dětí.

4.1.1 Dílčí výzkumné cíle

Jako dílčí cíle byly stanoveny následující:

- Zjistit, jaké podoby počátečního psaní se objevují v produkci dětí předškolního věku v cíleně obohaceném prostředí.
- Zjistit, jak si děti vzájemně vypomáhají při počátečních pokusech o písmo.

4.2 Výzkumné otázky

Ze stanovených cílů vyplynuly tyto výzkumné otázky:

- Jaké podoby počátečního psaní se objevují v produkci dětí předškolního věku v cíleně obohaceném prostředí?
- Jak si děti vzájemně vypomáhají při počátečních pokusech o písmo?

4.3 Druh výzkumu

Vzhledem k zaměření bakalářské práce byl zvolen kvalitativně orientovaný výzkum.

4.4 Metody sběru dat

K bližšímu zodpovězení stanovených výzkumných otázek mi pomohly dvě zvolené metody. Nejprve nestrukturované pozorování a poté analýza výtvorů dětí.

Nestrukturované pozorování nemá předem nijak stanovená kritéria. Pozorovala jsem děti při hře v prostředí, které jsem pro ně vytvořila a následně si vše zapisovala do diáře. Pozorování bylo částečně participované, občas situace vyžadovala děti usměrnit. Ve většině situací byl však udržován odstup, abych dětem nijak nezasahovala do jejich aktivit.

Analýza výtvorů dětí byla založena na rozboru písemné produkce dětí. V průběhu výzkumu byly všechny dětské výtvary uschovávány společně s mými poznámkami ke konkrétním produktům, ve kterých byly poznačeny jména dětí, popis vzniklých situací a činnosti, které souvisely se vznikem písemných produktů. Po ukončení pozorování byl veškerý materiál podroben samotné analýze, kde byly nalezeny určité podobnosti ve výtvo-rech dětí, podle nichž byly stanoveny kategorie a jejich podkategorie.

4.5 Výzkumný vzorek a jeho výběr

Výzkumným vzorkem byly děti z jedné mateřské školy v Olomouckém kraji. Výzkumný vzorek jsem zvolila na základě dostupnosti, jednalo se tedy o dostupný výběr. Oslovila jsem několik mateřských škol, z nichž mi jedna odpověděla záporně, dvě mi neodpověděly a dvě mi odpověděly kladně, mezi těmi jsem se následně mohla rozhodnout. Škola byla kontaktována pomocí e-mailu a poté osobní domluvou. Po domluvě s učitelkami jsem si vybrala jednu ze tří tříd, ve které byl výzkum uskutečněn. Všechny třídy byly heterogenní a nacházeli se v ní děti ve věku od tří do šesti let. Základní výzkumný soubor tvořilo 26 dětí, z čehož bylo 11 děvčat a 15 chlapců.

4.6 Vymezený prostor k pozorování a jeho popis

Vybraná třída měla vyhrazený prostor pro dětskou kuchyňku, který jsem si vybrala pro účely svého pozorování. Byla umístěna v rohu třídy. Součástí kuchyňky byla linka se sporákem a troubou, dřez a mikrovlnná trouba. V zásuvkách jsme mohli najít přístroje a další pomůcky pro vaření. Nad linkou se nacházely skříňky, ve kterých byly uloženy různé talířky a hrníčky. V plastové nádobě na skříňkách se nacházely vařečky. Dále byl koutek vybaven lavicí s kulatým stolem a třemi stoličkami. (viz Příloha P1)

Aby mohl být proveden výzkum, bylo třeba prostor upravit, obohatit jej, vybavit nej-různějšími pomůckami a materiály pro vytvoření podnětného prostředí, které by nabudilo děti k nenucené hře s nejrůznějšími aktivitami podporující rozvoj písma. Což bylo i mým cílem, vytvořit takové prostředí, aby děti měly nejrůznější volbu využití pomůcek a materi-álů k různým pokusům písemného projevu. Přetvořený prostor měl navodit atmosféru re-staurace, kde by si děti hrály na číšníky a kuchaře. (viz Příloha P2)

K vytvoření této atmosféry jsem prostory vybavila následujícími pomůckami, který-mi byly psací potřeby – tužky, pastelky, starý mobilní telefon. Pro lepší orientaci v abecedě a seznámení s tvarem jednotlivých písmen jsem umístila obrázkovou abecedu připevněnou

na karton, která obsahovala velká tiskací písmena, u kterých byl vždy obrázek začínající na dané písmeno. Jelikož byl karton poměrně prostorný, umístila jsem jej na parapet u okna, aby na něj děti dobře viděly. Kromě písmen se tu nacházely i číslice a ukázky receptů některých pokrmů.

Podstatnými prvky byly zalaminované pomůcky, které měly co nejvíce navodit prostředí restaurace. Byly připevněné na skříňky a zadní stěnu kuchyňky. Jednalo se o jídelní lístek restaurace, telefonní čísla, která jsou u vedení restaurace potřebná znát – policie, záchranná služba, hasiči a různé dodavatele surovin, také telefonní číslo na samotnou restauraci, aby si jeho prostřednictvím mohli zákazníci zajistit rezervaci. Dále ukázka kalendáře, otevírací doby restaurace a popis náplně práce kuchaře a číšníka.

Pro rozvinutí psané řeči měly děti k dispozici vyrobené paragony, kde se vypsaly jídla a pití s jejich cenami, listy na zapisování objednávek pro číšníka, pro kuchaře objednávací list na dodávku surovin a dětské kuchařky, do nichž mohly zapisovat nové nápady a vymyšlené recepty. Také zde byly rezervační listy, kam si číšníci po telefonické domluvě se zákazníky rezervaci poznačili. Pro zákazníky restaurace byla na stole položena kniha návštěv, kde zapisovali své pochvaly nebo stížnosti.

Později jsem ještě přidala objednávkový list pro kuchaře, kam si zapisovaly, které suroviny potřebují do restaurace dodat. Objednávkový list obsahoval údaje o objednavateli, dodavateli, název zboží, jeho množství, ceně za kus a celkové ceně objednávky. Některé děti tam i vypsaly datum, kdy byla objednávka vystavena a kdy chtějí zboží doručit. Také jsme si povídali o správném stolování, děti měly k dispozici dva vzory, u kterých určily, který je dobře a který ne. Po určení správného obrázku děti řekly důvod, proč si myslí, že zrovna tento je správný a ten druhý špatný. U jednoho stolu jsme si správný způsob názorně předvedli. Následně přikládaly kartičky s názvy předmětů ke konkrétním věcem. Starší děti dokázaly dané předměty napsat. Děti si taky vyrobily z papíru jmenovky pro číšníky, na které jsem doma našla plastové visačky, ty si děti při hře připevnily na trička.

4.7 REALIZACE VÝZKUMU

Realizace výzkumné části mé bakalářské práce probíhala v ranních hodinách v době, kdy měli děti čas určený k volným hrám a to od 7:30 do 9:00 hodin. Do školky jsem docházela dvakrát až třikrát týdně po dobu 10 týdnů. Děti nebyly k činnostem ve vytvořeném

prostředí nijak nuceny, ale mohly si samy vybrat, jestli si v něm budou hrát nebo si zvolí jinou činnost ve zbytku třídy.

První dvě návštěvy ve školce probíhaly formou seznamování s dětmi a prostředím, ve kterém měl následně můj výzkum probíhat. V těchto dnech jsem bývala ve školce delší dobu, abych měla možnost děti lépe poznat a ony zase mne. Také jsem mohla vypomocet paním učitelkám např. při oblékání dětí. Na konci týdne jsem si připravila prostředí, které mělo navodit atmosféru restaurace.

Po jeho vytvoření byly děti zvědavé, na co jsem všechny tyto věci do jejich kuchyňky naaranžovala a začaly je zkoumat a prohlížet si je. Také se na různé věci začali vyptávat, protože nevěděli, k čemu slouží a na co jsou určeny nebo co je napsané na různých materiálech. Až si vše prohlédly, některé děti prostor kuchyňky opustily, ale ty co zůstaly, si chtěly ihned hrát a přidané věci začít používat. Nejprve jsme si však povídali, jestli už někdy s rodinou nějakou restauraci navštívili a kdo může v restauraci pracovat. Nejprve jsem nechala hovořit děti, o tom, co o profesi číšníka a kuchaře ví a teprve potom jsem doplnila informace, které děti neznaly nebo neřekly. Např. že kuchař objednává suroviny, ze kterých poté vytváří pokrmy, vymýšlí a píše recepty a číšník může provádět rezervaci stolu.

V průběhu realizace výzkumu jsem občas přidala ještě nějaké pomůcky a materiály, jako knihu návštěv, objednávkový list, vizitky a obrázky se správným a nesprávným stolováním. Kterými se opět zvětšil zájem o hraní ve vytvořeném prostředí, jelikož se tam objevilo něco nového, co děti ještě neznaly a chtěly si to vyzkoušet.

V jednotlivých dnech do kuchyňky přicházely různé skupinky dětí nebo i jednotlivci. Některé děti si zde hrály častěji, jiné méně, jelikož je bavily více spíše pohybové aktivity, které mohly dělat v herně. Děti si v kuchyňce nehrály pouze na restauraci, ale probíhaly zde i scénky, kdy si hrály na rodinu. Jako např. že jedna holčička byla maminka a další dvě dcery, kterým napsala nákupní seznam, co všechno mají jít koupit do obchodu, který se nacházel v herně.

Do herních aktivit jsem dětem nezasahovala, pokud si to nevyžadovala situace, abych neovlivňovala chování dětí a jejich činnosti. Zapojila jsem se pouze v případě, když děti chtěly, abych byla součástí jejich hry nebo pokud mě požádaly o radu či pomoc. Poradit chtěly hlavně, když nevěděly jak napsat konkrétní písmeno, tedy ve spojitosti s psaním. Nejprve jsem počkala, jestli si neporadí děti navzájem a pokud se tak nestalo, tak jsem je nasměrovala k malované abecedě, aby si našly obrázek, který začíná na stejnou hlásku,

jako je ta, co chtějí napsat. Občas byla pomoc poskytnuta také v situacích, které se nevztahovaly na činnosti spojené se psáním, ale například když dítě chtělo podat nějaký předmět, na který samo nedosáhlo. Většinou z horních polic ve skříňkách.

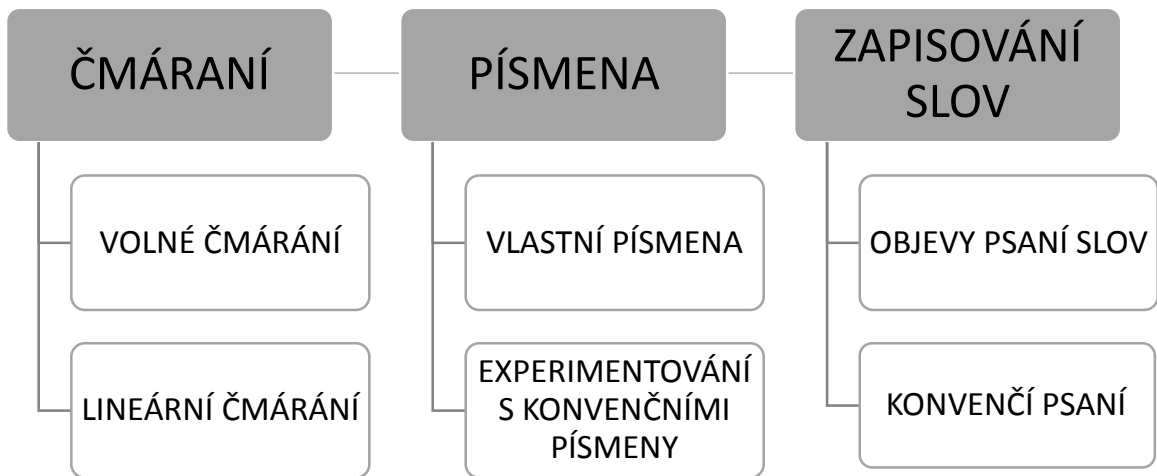
5 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

Analýza získaných dat proběhla tak, že písemné produkty dětí byly sesbírány a následně rozčleněny podle podobných atributů do různých skupin a jejich podskupin. Ke každé podskupině byl vybrán jeden písemný produkt dětí jako vzor, který danou podskupinu reprezentuje. Tento vzorový produkt je poté podrobně popsán v souvislosti k situaci, ve které byl vytvořen. Je zde také uvedeno, co děti píšou, proč to píšou a jak si u toho povídají. Poté všechny produkty podstoupily důkladnému rozboru. Každý písemný produkt je označen identifikačními údaji dítěte, jako je jméno a jeho věk. Jména dětí jsou fiktivní pro zachování anonymity. Písemné projevy dětí jsou rozčleněny do tří základních skupin, které jsou dále členěny do podskupin.

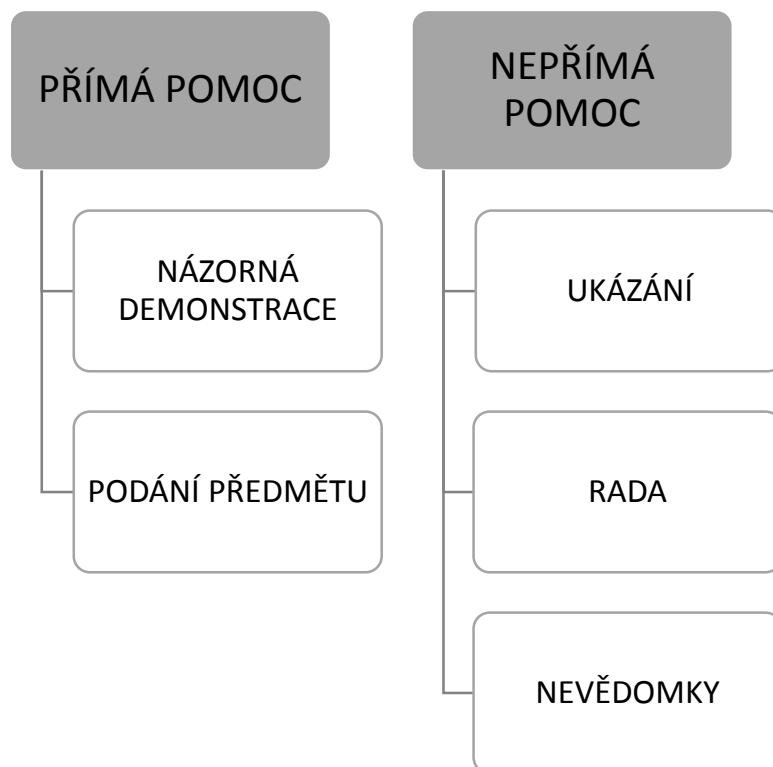
Také byly při pozorování zaznamenávány poznámky k chování dětí a jejich spolupráci a následně byly po rozboru vytvořeny opět skupiny se společnými znaky. Některé písemné produkty byly silně ovlivněny přítomností jiných dětí. Například menší děti by si často s věcmi spojenými se psaním nehrály, kdyby to neviděli u starších kamarádů. Jiné děti naopak psali pouze, když v okolí nikdo jiný nebyl. Některé děti byly za pomoc jiných vděčné, některé však pomoc nechtěly a dokonce se rozzlobily, když jim někdo pomohl. U spolupráce dětí mi vznikly dvě velké skupiny, každá z nich je následně rozdělena na další menší podskupiny. Skupiny jsem nazvala jako přímou a nepřímou pomoc. Při přímé pomoci se jedná o názornou demonstraci a podání předmětu. Do nepřímé pomoci patří ukázání a slovní rada a pomoc „nevědomky“.

Jelikož se v některých situacích prolíná písemný projev se spoluprací dětí, jsou níže pro lepší přehlednost zobrazena schémata, kde je přehledné rozdělení písemných projevů dětí a spolupráce dětí.

Obrázek č. 1: schéma Písenných projevů dětí



Obrázek č. 2: schéma Vzájemné spolupráce dětí



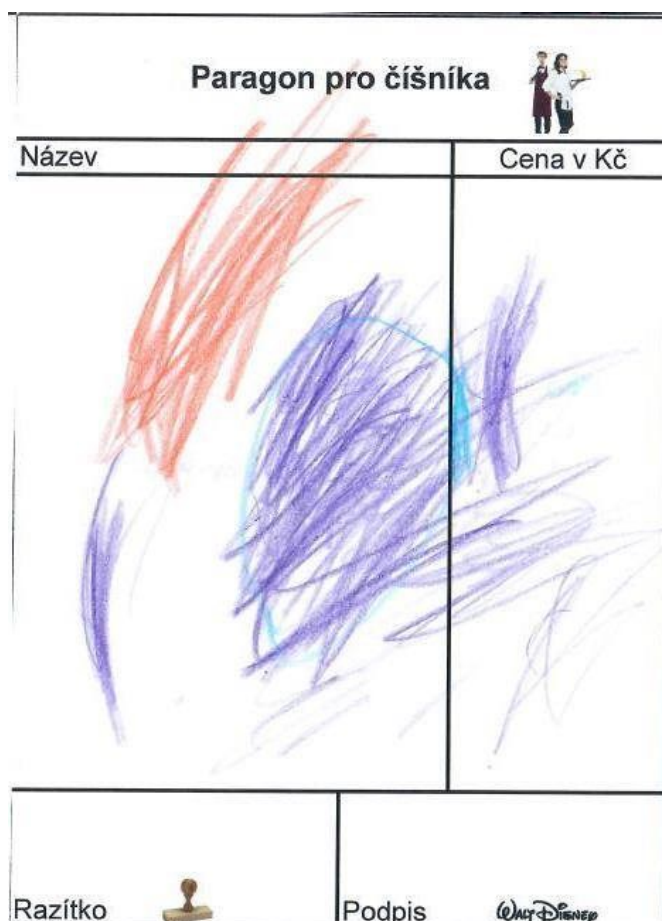
5.1 Čmárání

Je to první skupina, která je na už první pohled velmi výrazná a u dětí se vyskytuje velmi často. Je typická u dětí mladšího věku a můžeme ji rozdělit na dvě podkategorie.

V první kategorii jsou typickými znaky různé kruhy a shluky několika čar na jednom místě a klikyháky připomínající zuby na pile. Pro děti čmáranice nemají ještě žádný konkrétní význam. Neumí vyjádřit, co svým výtvozem chtěly zobrazit. Druhá kategorie se vyznačuje opět kruhy, ale i vertikálními a horizontálními liniemi a děti již ví, jaký význam má jejich tvorba a dokáží ji objasnit a přečíst. Také již více vnímají orientaci na papíře, nečmárají již náhodně a chaoticky, ale snaží se dodržet nějaký řád a postup, tedy „psát“ odshora dolů a zleva doprava a přiřadit čmáranici ke konkrétní věci. Toto stádium se dá přirovnat k „pre-sylabickému“ období E. Ferreiro.

5.1.1 Volné čmáraní – Rada; Ukázání

Obrázek č. 3: Alena (3;3)



Po příchodu do třídy jsem v kuchyňce našla Alenu (3;3), Evelínu (5;6) a Kristýnu (6). Starší děvčata si hrála v kuchyňce. Sice nevyužívaly žádné materiály, které měly

k dispozici, ale to se s mým příchodem změnilo. Když jsem se k nim přidala, hned mě Evelína začala obsluhovat a vzala si lístek pro číšníka, aby si mohla zapisovat objednávku. Zeptala se mě, co bych chtěla a já jí řekla, že kuřecí maso s bramborem a jako dezert malinový dort. Evelína si vzala pastelku a začala psát objednávku, při tom si hlasitě vyjmenovávala jednotlivé hlásky, které chtěla napsat. Např. „Brambory“, řekla si „takže B, R, A, M“ zastavila se ve psaní a zeptala se „Jak se píše M?“ Kristýna její dotaz slyšela a řekla: „To je to, jak vypadá trochu jako korunka.“ Přešla k malované abecedě a dodala: „Podívej, tady jak jsou maliny, to je M“ prohlásila Kristýnka. „Aha, děkuji“ poděkovala Evelínka Kristýnce a pokračovala ve psaní. Když si Evelína všechno zapsala, donesla lístek Kristýnce, která byla kuchařka. Po chvíli mi Evelína už nosila talířky na stůl a tak jsem „jedla“. Po zaplacení jídla jsem se vzdálila od kuchyňky a sledovala děvčata, co budou dělat dál. Evelína schovala talířky ze stolu a potom řekla, že dochází brambory a že je musí objednat. Alenka pozorně sledovala činnost starších děvčat, po celou dobu, kdy si hrály v kuchyňce. Když Alenka uviděla, že ostatní děvčata něco píší, vzala si papír s pastelkami a začala psát také. Napřed začala s kruhovým obrazcem modré barvy a poté s čmáranicemi ve tvaru zubů. Když jsem se jí však zeptala, co píše, její odpověď byla: „Nevím, něco píšu“. A vesele čmárala dál s úsměvem na tváři. Po chvíli mi podala svůj výtvar se slovy: „Tak hotovo.“

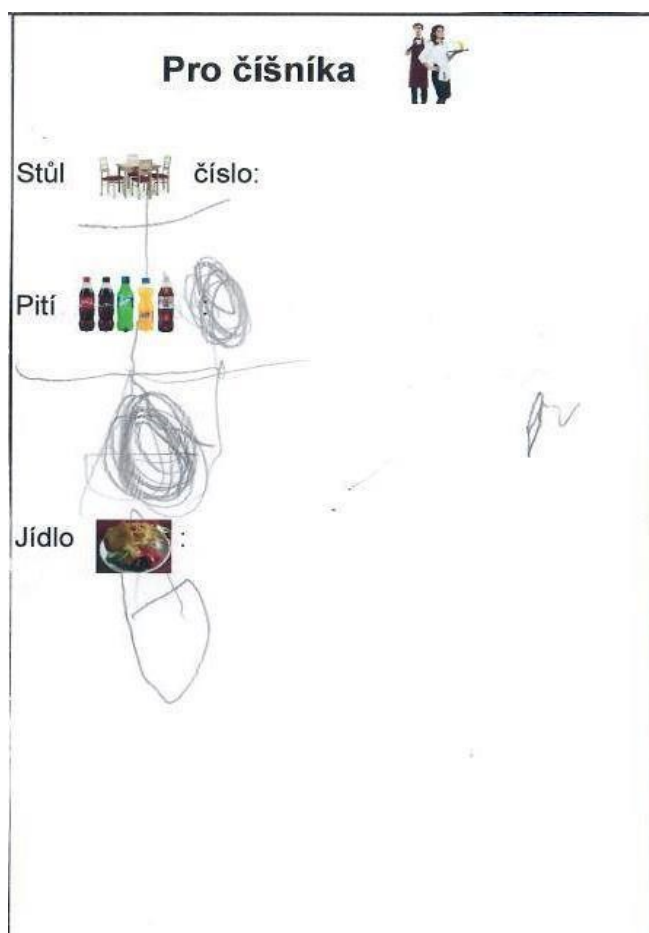
Mezi staršími děvčaty při procesu psaní probíhal určitý způsob komunikace, při které si navzájem vypomohly k úspěšnému dokončení výtvaru. Kristýnka zaslechla, že Evelínka si neví rady s písmenem M, a ihned byla ochotná kamarádce poradit a to formou vysvětlení. Kristýnka si nejprve musela sama vybavit, jak dané písmeno vypadá a poté se snažila pomocí přirovnání k předmětu, který obě dvě dívky velmi dobře znají (korunka jakou nosí princezny) Evelínce vysvětlit jak písmeno vypadá. Následně ještě ukázala na malovanou abecedu, kde vyhledala obrázek přiřazený k písmenu M. Evelínka za poskytnutou pomoc kamarádky slušně poděkovala a poté pokračovala ve psaní.

Alenka ještě nechápe funkci psaní, že má nějaký komunikační význam a může nám nějak sloužit k zapisování informací. Jen opakuje to, co vidí u starších dětí a snaží se je napodobit, vyrovnat se jim. Z toho, že dělá stejné věci jako ostatní, má radost. Pastelku drží v pravé ruce celou dlaní palcem nahoru. Píše se silným přitlakem na psací potřeby a nevnímá zatím orientaci na papíře, ten si různě otáčí a čmárá, kde se jí zrovna zachce. Vede čáry po papíru různými směry, přičemž tuto činnost označuje za psaní. Mění při psaní polohu hlavy, trupu i rukou. Také střídá různé barvy pastelek. Alenka nejprve nakreslila obrazec připomínající kruh do středu papíru a následně jej vybarvila jinou barvou, dále

začala více čmárat do okolí. Poté opět vyměnila pastelku a zase pokračovala v čmárání. Velmi snadno ztrácí koncentraci, na práci se moc nesoustředí. Neustále pozoruje okolní dění a při tom čmárá, i když se nedívá na papír. Při tom se dobře baví a usmívá se. Alenka zatím nedokáže říct, proč něco píše a co píše, jelikož si ještě neuvědomuje význam tvorby své práce.

5.1.2 Lineární čmárání

Obrázek č. 4: Hana (3;9)



Do této podkategorie lze zařadit čmáranici Haničky (3;9). Dívka přišla do prostoru kuchyňky a prohlížela si přidané materiály a předměty. Většinu obrázků, které viděla, uměla pojmenovat a na ostatní se doptávala. Po důkladném prozkoumání všech věcí si chtěla hrát. V okolí kuchyňky nikdo jiný z dětí nebyl a tak si hrála se mnou. Hrály jsme si na restauraci, já byla zákaznice a ona zároveň kuchařka i číšnice. Nejprve byla ostýchavá,

že nechce dělat číšnici, protože ještě neumí psát, ale jakmile jsem jí řekla, že to nevádí, že nemusí psát reálná slova, tak uchopila tužku a začala čmárat na papír. Podle obrázků hned pochopila, kde se mají zapisovat nápoje a kde jídla. U nápojů to má být čaj, který zapsala a hned mi jej donesla. Poté načmárala něco k jídlu, a když jsem se jí zeptala co to je, tak odpověděla, že rybí polévka, opět mi ji donesla a pak načmárala ještě něco. Když jsem se jí opět zeptala, co napsala a co teď vaří, tak řekla znovu rybí polévku. Podivila jsem se a zeptala se, co teda jím teď a ona odpověděla, že malinovou polévku a teď teprve jde udělat tu rybí. Opět se obrátila ke sporáku a předstírala, že něco míchá v hrnci, poté vytáhla ze skříňky talíř a polévku na něj přelila a donesla mi ji. Poděkovala jsem jí a předstírala, že jím a chutná mi to. Poté jsem jí vrátila všechno nádobí, které mi donesla a povracely jsme vše na své místo. Po uklizení si Hanička utíkala hrát do herny.

Hanička je velmi šikovná a tichá dívka. Má dvě starší sestřičky, takže od nich kde co pochytil, je snaživá a milá. Také od paní učitelky vím, že se jim rodiče naplno věnují a je to na nich znát. V činnostech, kde jsou zapojeny děti stejného věku jako ony, děvčata vynikají. Než si Hanička začala hrát, důkladně si prohlédla všechny přidané předměty a u těch, které neznala nebo je nedokázala označit, byla zvědavá a doptávala se, co jsou zač a k čemu slouží. Ze začátku byla ostýchavá, ohledně toho, že nechtěla dělat číšnici, kvůli tomu, že neumí psát, ale jakmile se ponořila do hry, stud opadl a nadšeně se role ujala. Na rozdíl od Alenky již chápe prostorovou orientaci na papíře a znaky přiřazuje k určeným místům. Také již píše zleva doprava jak je v naší kultuře zvykem. Tužku se už snaží držet špetkovým úchopem, avšak je vidět, že s ním má ještě někdy potíže. Ve svém tvoření používá lineární i vertikální čáry různých délek a obrazce kruhového tvaru. Hanička již tento proces pojmenovává jako psaní a nakresleným grafickým tvarům nebo vzorcům přisuzuje určitý význam. I s delším časovým odstupem dokáže říci, že těmito znaky chtěla něco vyjádřit. Sice pak poví jinou věc, než říkala původně, ale už ví, že její tvorba má něco označovat, tedy že má určitý komunikační význam.

5.2 Písmena

Pod touto kategorií si lze představit shluky po sobě jdoucích písmen známých z klasické abecedy anebo písmen, která si děti vymýšlejí, ale prozatím jsou nečitelná. Co ale mají tato seskupení společné je to, že ani jeden z těchto shluků nepředstavuje žádné známé slovo, ale je to spíše směs nahodilých znaků, které děti už někde viděly a nějakým způso-

bem jim utkvěly v paměti. Může jít například o písmena, které se vyskytují v jejich jménu. Dle E. Ferreiro se děti nachází stále v „presylabickém“ období, ale některé již v „sylobickém“.

5.2.1 Vlastní písmena

Obrázek č. 5: Barbora (4;8)



V kuchyňce byly menší děti Alenka (3;3), Hanička (3;9) a Barborka (4;8), které si hrály na maminku s dětmi. Barča byla maminka a Alenka s Haničkou děti. Barborka dělala, jako že se kouká do lednice (krabice). „Skoro nic už tu nemáme, musím napsat seznam, co potřebujeme koupit.“ Bere si papír a začíná psát. „Takže mléko, jahody, sušenky, maso, banány a rohlíky“ Vyjmenovává a čmárá při tom na papír. Poté se na chvíli zamyslí a řekne: „To je asi všechno.“ Obrátila se k ostatním děvčatům a podala jim lístek. „Tady máte seznam, co potřebuju, zajděte do obchodu a kupte to.“ Děvčata se chvíli dívala na lístek, jako že čtou, co je na něm napsané. Barča jim podala plastová kolečka, která představovala

peníze, a děvčata odešla do herny, kde měli ve třídě „obchod“. V obchodě si hrál Jarda (5;9) a když k němu děvčata dorazila, začala vyjmenovávat, co chtějí koupit. „Já bych chtěla jahody, sušenky a rohlíky.“ řekla Alenka, co si zapamatovala od Bány. „A ještě mléko“ řekla Hanička, „Jo to taky“ odvětila Alenka, naskládaly to do košíku a vydaly se zpět do kuchyňky. Vrátili se s plným košíkem a podali jej Barče, ta se podívala na obsah košíku a pak na svůj napsaný seznam, proletěla ho očima a prohlásila. „Super, nakoupily jste skoro všechno, co jsem potřebovala.“ Poté společně přeskládaly nákup do „lednice“ (krabice s plastovým ovocem, zeleninou, a dalšími umělými surovinami).

Barborka je ráda středem pozornosti a skoro ve všech hrách zaujímá vůdčí roli, v této hře je to role maminky. Její písemný produkt zatím nepřipomíná konvenční písmo a vypadá zmateně a nepřehledně. Víme-li však, že se jedná o nákupní seznam, má pro nás tento výtvar větší smysl. I když zvládá napsat některá písmena abecedy obvyklým způsobem, ve hře je nepoužívala, jelikož celá slova ještě napsat nedokáže a zápis konvenčními písmeny by pro ni byl těžký, a tak zvolila jednodušší formu psaní. Bez větších problémů již zvládá držet tužku ve špetkovém úchopu, ale píše velice jemně, takže zápis není velmi čitelný. Produkt obsahuje různé formy kruhů, oblouků, čar a vlnovek, které mají zápis reprezentovat. Je zajímavé, jak se ve hře dokáže chovat dítě gramotně. Snaží se demonstrovat vlastní zkušenosti s psanou řečí a to z prostředí domova, kdy napodobuje svou maminku při sepišování nákupního seznamu. Ví, že se maminka dívá do lednice a má po ruce tužku a papír, na který si vše zapisuje, aby v obchodě na nic nezapomněla. Svě činy Barbora vždy slovně komentuje a připadá si tak důležitě. Rozumí tomu, že když něco napíše, může předat informaci někomu jinému a slouží tedy ke komunikaci s ostatními. Poté, co nákupní seznam dokončí, jej předává s rozkazovacím tónem mladším děvčatům, které představují v této hře její děti a posílá je nakoupit do obchodu. Když se děvčata vrátí s nákupem, Barča opět vše komentuje a s děvčaty umisťují nákup do „lednice“.

5.2.2 Experimentování s konvenčními písmeny – Podání předmětu

Obrázek č. 6: Leoš (5)



V okolí kuchyňky si hrají Hynek (4;4), Leoš (5), Václav (4;7) a Daniela (5;3). Daniela klukům „nařizuje“ co mají dělat. „Dnes do restaurace dorazí důležití lidé, takže musí být všechno dobře“ říká klukům a rozděluje jednotlivé role. „Leo, ty budeš číšník, Vašek bude kuchař a Hynek mu bude pomáhat.“ A Hynek se pak ptá: „A co budeš dělat ty Dani?“ dotazuje se. „Já vás budu hlídat.“ odvětví Danielka. „Tak se pusťte do práce“ rozkáže opět. Pak jde ke mně a ptá se: „Paní učitelko, uděláte nám hosta?“ Tak jí odpovídám, že ráda a přesunu se k nim do kuchyňky. „Tady si sedněte“ řekne mi Danielka. Tak se usadím a čekám, co se bude dále dít. „Hned za vámi pošlu číšníka“ poví a jde za Leošem. „Leoši, jdi se zeptat paní učitelky, co si dá za jídlo.“ Leoš za chvíli přijde ke mně, zeptá se mě, co si dám a jde nazpátek. „Paní učitelka si dá kuře s rýží a jablečný džus, zopakuje v kuchyni moji objednávku a zapisuje si to. Když poví objednávku v kuchyni, Vašek prohlásí: „Musím se podívat do knížky, jak se to dělá.“ Jde k dětským kuchařkám, chvíli v jedné listuje a

předstírá, že čte. „Aha, už to vím.“ Vráť se ke sporáku a vaří, poté naskládá kuře na talíř a podá jej Leošovi. Ten jej odnese mě. Za chvíli uklidí nádoby a řekne: „Musím ještě napsat, kolik to stálo.“ Chce si vzít paragon, ale v cestě mu stojí Daniela. Proto se jí zeptá „Dani, mohla bys mi podat tady ten papír a pastelky?“ při čemž ukáže na paragon. „Jasně“ řekne Danča a vše mu podá. Jeho zápis paragonu má podobu tří písmen E, O a A, u některých písmen ale poté ještě dělá další čáry (E) nebo je vybarví (O). Pak již musí děti uklízet, protože jsou svolány ke svačině.

V této skupince dětí je nejvíce dominantní dívka, která je zároveň nejstarším členem. Místo aby se domluvili, kdo bude mít jakou úlohu nebo si každý určil sám, čím chce být, rozdělila všem úlohy ona. Kluci však nijak nenamítali a tak nevznikl žádný konflikt. Po rozdělení rolí jsem byla požádána o začlenění do hry, ovšem nijak jsem do ní nezasahovala. Daniela mi ukázala, kam si mám sednout a poslala za mnou Leoše, který měl roli číšníka. Ten se mě zeptal, co si dám k jídlu a pití a odstoupil ke kuchyňské lince, kde moji objednávku pověděl kuchaři (Vašek) a poté se jí pokusil zapsat. Při hře Vašek využívá také knihy a předstírá, že čte a rozumí tomu, co je v knize napsáno. Poté připravuje jídlo a pití, a když má vše hotovo, předá to Leošovi, který mi jídlo donese ke stolu. Jakmile dojím jídlo a vypiji nápoj, Leoš vše sklídí ze stolu a následně jde napsat paragon. Leoš je levák, můžeme u něj upozorovat, že držení tužky není zcela správné, jelikož místo špetkového úchopu používá úchop hrstičkový, což znamená, že se na úchopu podílejí čtyři prsty – palec, ukazováček, prostředníček a prsteníček, který tužku podpírá. Při vystavení paragonu se v zápisu vyskytují tři písmena, která nejsou úměrná a stejnoměrně veliká. Písmena již mají obvyklou podobu, i když jsou zapsány nejistě a krkolomně. Pokouší se psát tvarově jednodušší velká tiskací písmena. Je poznat, že si je některými písmeny jist více než jinými. S písmeny E a O neměl takový problém jako s písmenem A. Může to být dáno tím, že písmena E a O se objevují v Leošově jméně a tak je má více osvojeny. Odlišuje jednotlivé kolonky různými barvami pastelek. V kolonce, kde se má nacházet cena jídla, tedy číslice, však použil jednodušší formu písma, jelikož číslice ještě tolik neovládá.

V tomto případě můžeme vidět spolupráci ve formě podání potřebných předmětů, které jsou potřebné k uskutečnění písemného projevu Leoše. Aby mohl začít psát, potřebuje k tomu paragon a pastelky, na které však nedosáhne, jelikož ho od pomůcek dělí přítomnost Danielky. Proto jí požádá, zda by byla tak hodná a potřebné věci mu nepodala.

5.3 Zapisování slov

Do poslední skupiny je možné zařadit takové písemné produkty dětí, u kterých již jde poznat, že chtěly vyjádřit něco konkrétního. Rozdíl mezi touto a předchozí skupinou je zřejmý na první pohled, protože děti se snaží vytvořit první koncept slova tím, že používají přibližně stejně velká písmena, nepíše je tak chaoticky a ve většině případů jde poznat, kde jednotlivé slovo končí a kde začíná další. Děti se nachází na zlomu „sylobického“ a „alfabetického“ období E. Ferreiro.

Tato skupina je také rozdělena do dvou částí. První tvoří písemné produkty, které by se daly přiřadit do stádia „Objevy psaní slov“ (dle Lipnické) u kterých se dítě zamýšlí nad tvarem slova a počtem jeho písmen a uvědomuje si důležitost těchto charakteristik slov pro čitelnost a srozumitelnost při komunikaci. Avšak ještě si tu děti neuvědomují vztah mezi grafémem a fonémem. Druhá část se již velmi podobá skutečné podobě slova. Objevují se zde sice pravopisné chyby, občas nějaké písmeno chybí nebo je vertikálně, či horizontálně převráceno, ale již se ze zápisu dá poznat, co dítě chtělo napsat a vyjádřit. Děti se opírají i o sluchovou analýzu slova. Slovo píše tak, jak jej slyší (foneticky), takže např. zaměňují I/Y nebo napíše V namísto F, anebo zamění S/Z, jelikož to tak u některých slov zní. Objevují se zde ale také slova napsaná konvenčně správně, většinou jde o slova kratší nebo ty, které děti již dobře znají.

5.3.1 Objevy psaní slov

Obrázek č. 7: Jaroslav (5,9)

Objednávkový list			
Objednavatel		Dodavatel	
Název zboží	Množství	Cena/kus	Cena celkem
ř 5 3 4 0			
ř 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0			
ř 1 2 3 4 5 6 7 8 9 0			
Konečná cena			

Rozárka, Evelína a Jaroslav si hrají na restauraci. Rozárka (5;7) je číšnice, Evelínka (5;6) kuchařka a Jarda (5,9) zákazník. Jarek si objednává kuře s bramborovou kaší, džus a zmrzlinu. Rozárka si vše zapíše a Jarka pak obslouží. Když pak všechno odnese ze stolu, tak se ptá mě, jestli si také něco nedám, že mají výborné čokoládové muffiny. Tak mi jeden přinese a napíše na další paragon MAFIN. Poté Rozárka s Evelínkou prochází kuchyň a zjišťují, co za suroviny jim chybí, napíší to na objednávkový list a pak odchází z kuchyňky. Jarda ještě chvíli zůstává s tím, že si chce taky něco napsat na objednávkový list. Při psaní si povídá sám se sebou. „Musím si tady napsat všechny věci.“ Tak se po dokončení výtvaru ptám, co že to napsal. Odpovídá: „No přece, tady je letadlo, tady jsou bonbony a ještě čokoláda a tady dole je auto na ovládání a tady je balon.“ a pokračuje ve vysvětlování: „Jdeme po školce s maminkou na nákup a tohle chci, aby mi koupila.“

Ze začátku hry měl Jaroslav spíše pasivní roli a výrazněji se projevovala děvčata. Dívky jsou velmi dobrými kamarádkami a ve většině případů si hrají právě spolu. S Jardu nekomunikovaly tolik, jako mezi sebou navzájem. Proto si Jarek počkal, až děvčata z kuchyňky odejdou a teprve poté začal být více aktivní. Sám se chopil pastelek a papíru a začal psát. Jarek se zatím neopírá o sluchovou analýzu slov. Jeho písemný projev je prozatím

tvořen zjednodušenou podobou písmen, které dohromady nedávají žádný smysl a často se opakují. Občas jsou písmena vertikálně převrácena. Jarda již ví, že se slova skládají z určitého počtu znaků. Proto i ve svém výtvoru se to snaží dodržovat a u každého slova používá jiný počet. Také ví, že jsou jednotlivá slova oddělena pomocí mezery a tak je ve svém zápisu naznačil. Píše pravou rukou a používá špetkový úchop. Při psaní střídá různé přítlaky na psací náčiní. U svého tvoření si povídá sám pro sebe, co musí právě udělat. Po dokončení výtvoru se ho ptám, co napsal a on mi hned s radostí odpovídá a vysvětluje, co napsal a jaký to má pro něj význam.

5.3.2 Konvenční psaní – Rada; Nevědomky; Názorná demonstrace

Obrázek č. 8: Kristýna (6)

Objednávkový list			
Objednavatel	Dodavatel		
KRISTÝNKKA	MARKĚTKA		
Název zboží	Množství	Cena/kus	Cena celkem
OBÍČEK VĚMALÝNY	10	400 90	200
BANÁNY	7	10 90	
STŘEDA 2 8:20			
SOBOTA 8:20			
Konečná cena	201		

V kuchyňce byly Evelínka s Kristýnkou a hrály si na restauraci. Pobíhaly sem a tam a hledaly všechny potřebné předměty, o kterých si myslely, že ve hře využijí. Když jsem přišla blíže k prostoru kuchyňky, tak mě děvčata zapojila do hry. Kristýnka se mě zeptala, co bych chtěla k jídlu a já jí řekla, že kuřecí řízek s hranolky a jako dezert horké maliny. Občas se mě zeptala, jak se píše některá písmena, tak jsem ji odkázala na malovanou abecedu se slovy: „Zkus si najít obrázek, který začíná stejnou hláskou, jako je ta, kterou chceš napsat.“ Chvilí se dívala na tabuli a vyjmenovávala nahlas názvy obrázku, až našla ten,

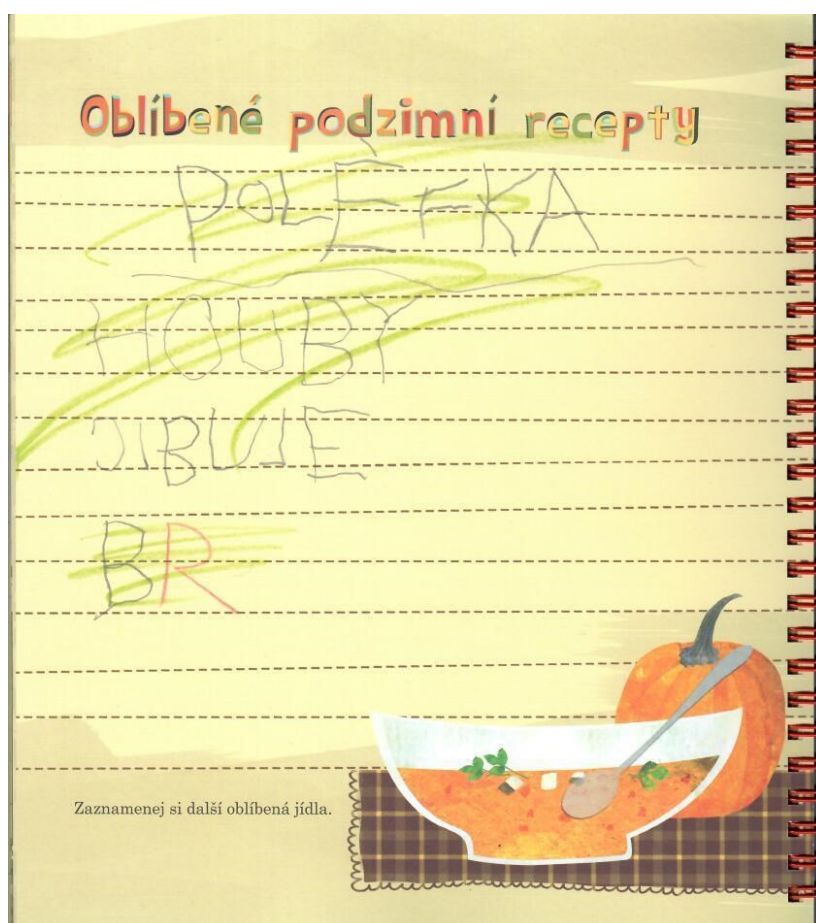
který zrovna potřebovala a písmeno zapsala. Když už měla napsané vše, donesla lístek Evelínce, která byla kuchařka. Po chvíli mi Kristýnka už nosila talířky na stůl a tak jsem „jedla“. Po zaplacení jídla jsem se vzdálila od kuchyňky a sledovala děvčata, co budou dělat dál. Kristýnka schovala talířky ze stolu a poté prohlásila: „Evelínko, dochází nám maliny a banány, musíme je objednat.“ Vzala si objednávací list, nevěděla však, co se kam má psát a tak mě požádala o pomoc. Řekla jsem jí, kde se co má psát a pak už pracovala sama. Nakonec ještě napsala, kdy si zboží objednala a kdy chce, aby jí bylo doručeno. Když Kristýnka psala den objednání zboží, Evelínka se podívala na Kristýnkou psaný výtvor a upozornila kamarádku na to, že píše písmeno S obráceně. „Kristýnko, máš to špatně, takhle se to nepíše, je to na druhou stranu.“ Řekla jí a ještě ukázala na tabuli s malovanou abecedou, aby svá slova potvrdila. Kristýnka si poté písmenko ihned opravila. Potom, co vše dopsala, si vzala mobilní telefon a zadávala se na list, kde byli napsaní všichni dodavatelé a jejich telefonní čísla. Našla si dodavatele ovoce a vyřukala číslo na mobilu. Poté předstírala, že s dodavatelem telefonuje. „Dobrý den.“ řekla, „Chtěla bych objednat nějaké věci do restaurace, maliny a banány.“ Na chvíli ztichla a nakonec odvětila „Ano, dobře, děkuji, na shledanou.“ Odložila mobil a obrátila se na Evelínku. „Evelínko, už jsem to objednala.“ Pak už děvčata musela uklízet, jelikož byla svolána ke svačině.

Kristýnkou vyplněný objednávkový list se již velmi podobá konvenčnímu písmu. I když je zřejmé, že mu ještě zcela nerozumí, velmi snaživě ho napodobuje. V zápisu si můžeme všimnout, že se dívka opírá o sluchovou analýzu slova. Například ve slovním spojení OBYČEJNÉ MALINY nejde při výslovnosti určit, zda se v něm píše měkké či tvrdé I/Y. Proto zvolila takové, o kterých si myslela, že jsou správné, tudíž napsala OBIČEJNÉ MALYNY. Kristýnka je pravačka a drží tužku špetkovým úchopem, který však není zcela správný, protože píše se silným přítlakem na psací náčiní. Některá písmena již ovládá bez problémů a ví, jak je napsat. U jiných se však zeptala, jak se píše, a v takovou chvíli jsem počkala, jestli jí nenapoví Evelínka. Když se tak nestalo, odkázala jsem jí na malovanou abecedu, kde si měla vyhledat takový obrázek, který začíná stejnou hláskou, jako je ta, kterou chce napsat.

Také jí jednou poradila Evelínka, která si všimla u kamarádky špatně napsaného písmenka. Evelínka si správně uvědomila, že je na písmenku S něco špatně, chvíli přemýšlela, co jí na písmenku nesedí a poté přišla na to, že je písmeno vertikálně převráceno a tak na to Kristýnku slovně upozornila. Pro lepší pochopení, co jí chtěla říct, ještě písmenko označila na malované abecedě.

Po vytvoření objednávkového listu Kristýnka svoji objednávku ihned provedla a to tak, že si našla číslo na dodavatele ovoce v materiálech umístěných na kuchyňské lince, poté si vzala plastový mobilní telefon a předstírala rozhovor s dodavatelem. Děvčata velmi hezky spolupracovala po celou dobu hry. Nebylo zde vidět, že by jedna z nich byla dominantnější a druhá by se jí musela podřídit, ale dohodly se, kdo bude mít ve hře jakou roli.

Obrázek č. 9: Vladimír (5;8)



Vladimír (5;8) se nacházel v okolí kuchyňky ještě s Rozárkou (5;7), avšak každý si hrál zvlášť, nikoli dohromady. Vlád'a si podal hodně pomůcek ke hře, jako talířky, plastové suroviny na vaření a příbory. Vařil různá jídla a při tom nahlížel do knihy (kuchařky). Různě knihou listoval a prohlížel si obrázky. Postupně jak vařil, mi nosil jídlo na ochutnání. Za chvíli přestal vařit podle knížky, a začal vytvářet vlastní recept. Měla to být nejspíš houbová polévka. Vzal si tužku a pustil se do psaní. U toho si nahlas vyjmenovával jednotlivá písmena. Při písmenu K se na chvíli ve psaní zastavil a přešel k Rozárce, která něco

také psala. Podíval se na její výtvar a poté se vrátil ke svému receptu a písmeno K napsal. Další písmena psal bez obtíží, až u písmene R se najednou opět zarazil a nevěděl jak ho napsat. Rozárka se při pohledu na zaraženého Vlád'u a poté na jeho výtvar zeptala: „Co se děje? Ty nevíš, jak se píše nějaké písmeno?“ „Ano“ řekl Vlád'a, „Nevím jak napsat R.“ „No přece takhle.“ řekla Rozárka, vzala pastelku a písmenko napsala za něj. „Co to děláš?!“ rozzlobil se Vlád'a. „Teď jsi mi to celé zkazila!“ rozhořčeně ji okřikl. Popadl první psací náčiní, které měl zrovna po ruce a celý výtvar našťvaně přeškrtnal zelenou pastelkou a odešel z kuchyňky.

Vlád'a si nejprve pouze hrál a předměty spojené se psaním nevyužíval. Až později, když ho hraní omrzelo, si vzal knihu s tužkou a pustil se do psaní receptu. Tužku drží v pravé ruce špetkovým úchopem. Snaží se již psát konvenční tvary písmen a jednotlivé hlásky si nahlas přeříkává. Některá má však převrácená nebo použil jiné písmeno, než měl (V/F). Při zápisu se zarazil u písmen K a R, které i po delším přemýšlení nevěděl jak napsat. U písmene K se šel podívat, co píše Rozárka, která si hrála poblíž. Psala zrovna slovo KOBLIHA, Vlád'a se na její zápis podíval a poté se vrátil zpět ke svému zápisu a písmeno K již napsal bez větších problémů. Rozárka mu tak pomohla, i když o tom nevěděla. Vlád'ovi stačilo písmeno vidět napsané někde jinde a pak už věděl jak ho napsat.

U písmene R si Rozárka všimla, že Vlád'a neví, jak ho napsat a chtěla mu pomoci tím, že písmeno napíše za něj. Když tak učinila, Vladimír se velice rozhněval a obvinil ji, že mu celý výtvar pokazila, přeškrtnal jej a uraženě odešel pryč z kuchyňky.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaký vliv má gramotně podmětne prostředí na počáteční psaní dětí. A mohu říci, že odpověď zní: „Velký“. Před upravením prostředí, doplněním o různé pomůcky a materiály si děti s psacím náčiním ani knihami téměř nehrály. Když už, tak jen v činnostech spojených s malováním či kreslením. Po upravení prostředí byly děti zvědavé a chtěly se dozvědět k čemu všechny přidané pomůcky a materiály slouží. U malované abecedy vyjmenovávaly známá písmena a na neznámá se doptávaly, zkrátka prostředí pro ně bylo „nové“ a zajímavé.

Je důležité, abychom děti k činnostem, které jsou spojeny se psaním, nijak nenutili, ale vytvářeli takové prostředí, v němž by si děti samy chtěly psanou formou hrát. Měli bychom se tedy snažit o to, aby děti psaly rády a zažívaly při něm radostné chvíle.

Gramotné prostředí ve školce však nestačí. Velký vliv má hlavně prostředí, ve kterém dítě žije s rodinou a jak se mu doma věnují. Bylo vidět, jaké jsou mezi dětmi rozdíly, právě díky tomu, jak odlišnou mají výchovu a kolik času jsou jim rodiče ochotni věnovat. Některé předškolní děti neuměly ani správně uchopit tužky a naopak některé malé děti ovládaly úchop tužky lépe než starší.

Každé dítě je jiné a má individuální předpoklady pro výuku psaní. Mělo by se však co nejdříve vést ke správnému „špetkovému“ úchopu tužky (pastelky). Jestliže si děti navyknou na špatný úchop psacího náčiní, může se to negativně odrazit ve škole a ovlivnit tak úspěšnost dítěte v dalším rozvoji. Proto je třeba věnovat náležitou péči návykům dětí již v předškolní době a zejména při počátečním psaní.

Z výsledných produktů dětí lze vyzorovat různé podoby počátečního psaní. Nejmenší děti jsou zatím na úrovni čmárání, starší děti již většinou dokáží zacházet s jednotlivými písmeny, avšak nedokáží ještě napsat souvislé slovo a u předškolních dětí se písmo již podobá konvenčnímu.

V rámci pozorování jsem také sledovala, jak si děti při prvních pokusech o písmo vypomáhají. Podle nejčastějšího výskytu mi vznikly dvě hlavní kategorie, které jsem označila jako „Přímou pomoc“ (názorná demonstrace, podání předmětu) a „Nepřímou pomoc“ (ukázání, rada, nevědomky). Když dítě chtělo poradit jinému, že má např. napsané nějaké písmeno špatně nebo nevědělo jak ho napsat, muselo si radící dítě nejprve zanalyzovat písemný projev druhého dítěte, uvědomit si o čem písemný projev je a co chce druhé dítě napsat. Na základě svých znalostí si pak muselo uvědomit, jak dané písmeno vypadá, a

následně se pokoušelo popsat, jak ho má druhé dítě správně napsat. Pro lepší znázornění ještě většinou písmeno vyhledalo na malované abecedě a ukázalo na něj.

Zjistila jsem, že schopnost přijmout nabízenou pomoc se u dětí liší. Některé děti byly za pomoc vděčné, jiné ji však odmítaly, a když jim někdo pomohl, aniž by to chtěly, tak se rozzlobily. Tak jako dospělí lidé, mají i děti odlišné povahy a nálady. Bylo by vhodné vytvářet pro děti stimulované situace, ve kterých by si musely navzájem pomáhat při jejich řešení a sledovat, jak v nich děti spolu vycházejí a v daných situacích reagují. Při zachycení konfliktu nebo známek agrese činnost pozastavit a děti se zeptat, proč taková situace nastala a jak by se dala řešit, aby konflikt nenastal. Vzájemnou diskuzí poté dohledat schůdné řešení.

Jako negativa své práce bych chtěla uvést, že byl výzkum prováděn pouze v jedné třídě, proto výzkum nemůžeme zevšeobecnit na všechny děti. Kdyby byl na toto téma uskutečněn další výzkum, zkusila bych kontaktovat více škol, aby mohlo být pozorováno více dětí v různém gramotném prostředí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ, 2008. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 3. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN LSBN978_80-7367-421-2.
- [2] DOLEŽALOVÁ, J. (2009). Produkty a efekty edukace. Gramotnost. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 223–224). Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- [3] GAVORA, Peter. Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu, 2002. *Pedagogika*, 52 (2), s. 171-181. ISSN 2336-2189.
- [4] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8303-X.
- [5] KOCIÁNOVÁ, Anna, 2009. *Podpis dětí v předškolním věku*. Praha. Bachelářská práce. Karlova Univerzita. Vedoucí práce Ida Viktorová.
- [6] KROPÁČKOVÁ, Jana, Radka WILDOVÁ a Anna KUCHARSKÁ, 2014. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*. 24(4), -. DOI: 10.5817/PedOr2014-4-488. ISSN 1805-9511. Dostupné také z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896>
- [7] KUČERA, Miloš a VIKTOROVÁ, Ida, 1998. *Čtení/psaní v první třídě*. In: *Pražská skupina školní etnografie* (ed.). Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 71-77 s.
- [8] LIPNICKÁ, Milena, 2007. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní: preventivní program, který pomáhá předcházet vzniku dysgrafie*. Praha: Portál, 62 s. ISBN 978-80-7367-244-7.
- [9] MARTI, E., GARCIA-MILA, M., TEBEROSKY, A. Notational strategies for problem solving in 5- to 7-year-olds..*European Journal of Developmental Psychology*. 2005, 2,4, s. 364 - 384.

- [10] MATĚJČEK, Zdeněk, 1999. In: Vágnrová, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, s. 213. ISBN 80-246-0956-8.
- [11] MCLANE, Joan B. a James V. WERTSCH, 1986. Child-Child and Adult-Child Intertion: A Vygotskian Study of Dyadic Problem Systems. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*. 8(3), 98-105.
- [12] MLČÁKOVÁ, R. *Grafomotorika a počáteční psaní*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN. 978-80-247-2630-4
- [13] NEUMAN, Susan a Kathy ROSKOS, 1992. Literacy Objects as Cultural Tools: Effects on Children`s Literacy Behaviors in Play. 27 (3), s. 202-225.
- [14] NEUMAN, Susan B. a Kathy ROSKOS, 1991. Peers as literacy informants: A description of young children's literacy conversations in play. *Early Childhood Research Quarterly*. 6(2), 233-248. DOI: 10.1016/0885-2006(91)90010-I. ISSN 08852006. Dostupné také z <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/088520069190010I>
- [15] PETROVÁ, Zuzana, 2014. *Prirodzený prístup k rozvíjaniu počiatocnej gramotnosti detí v MŠ*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-768-6.
- [16] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-717-8772-8.
- [17] RABUŠICOVÁ, Milada, 2002. *Gramotnost: staré téma v novém pohledu: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Brno: Georgetown. Psyché (Grada). ISBN 80-210-2858-0.
- [18] REUTZEL, R. D., WOLFERSBERGER, M., 1996. An Environmental Impact Statement: Designing Supportive Literacy Classrooms for Young Children. *Reading Horizons*, 36 (3)
- [19] SKÁKALOVÁ, Tereza, 2011. *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-098-6.

- [20] SLAMOVÁ-CAZACOVÁ, T. *Dialog u dětí*. Přeložil B. BENEŠOVÁ, přeložil Pavel BENEŠ. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966, 151 s. Knižnice psychologické literatury. ISBN (Váz.).
- [21] SLAMOVÁ-CAZACOVÁ, T. In: Průcha, Jan, 2011, s. 125. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3181-0.
- [22] SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ. Vývoj jazykových schopností v předškolním věku. Praha: Grada, 2014, 248 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4240-3.
- [23] THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- [24] VANDER, J. W., 1987, In: Nakonečný, Milan, 2009. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9.
- [25] VIKTOROVÁ, Ida, 2001. Psychogenetická teorie Emilie Ferreirové. In: Doležalová, Jana 2001. *Současné pohledy na výuku elementárního čtení a psaní*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 21-31. ISBN 80-7041-100-7.
- [26] What's hot in literacy, 2018. *International Literacy Association* [online]. Newark, DE: International Literacy Association [cit. 2018-01-31]. Dostupné z: <https://literacyworldwide.org/docs/default-source/resource-documents/whats-hot-2018-report.pdf>
- [27] WILDOVÁ, Radka, 2012. Rozvoj pregramotností a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika* [online]. 65(1-2), s. 10-21 [cit. 2018-01-30]. ISSN 2336-2189 (Online). Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=656&lang=cs>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd. A tak dále.

ISCED Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání (International Standard Classification of Education).

Např. Například.

.

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek č. 1: schéma Písemných projevů dětí</i>	29
<i>Obrázek č. 2:schéma Vzájemné spolupráce dětí</i>	30
<i>Obrázek č. 3:Alena (3;3)</i>	31
<i>Obrázek č. 4:Hana (3;9)</i>	33
<i>Obrázek č. 5:Barbora (4;8)</i>	35
<i>Obrázek č. 6:Leoš (5)</i>	37
<i>Obrázek č. 7: Jaroslav (5;9)</i>	40
<i>Obrázek č. 8:Kristýna (6)</i>	41
<i>Obrázek č. 9:Vladimír (5;8)</i>	43

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Fotografie před upravením prostředí

Příloha P II: Foto po upravení prostředí

Příloha P III: Materiály

PŘÍLOHA P I: FOTOGRAFIE PŘED UPRAVENÍM PROSTŘEDÍ



PŘÍLOHA P II: FOTOGRAFIE PO UPRAVENÍ PROSTŘEDÍ



PŘÍLOHA P III: MATERIÁLY

