

Možnosti podpory předčtenářské gramotnosti prostřednictvím vzdělávacího prostředí třídy mateřské školy

Sabina Svobodová

Bakalářská práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Sabina Svobodová**
Osobní číslo: **H17859**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Možnosti podpory předčtenářské gramotnosti dětí prostřednictvím vzdělávacího prostředí ve třídě mateřské školy**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zabývající se vztahem mezi vzdělávacím prostředím a rozvojem gramotnosti.
Vymezení základních pojmů a teoretických východisek zaměřených na rozvoj gramotnosti v předškolním věku.
Zpracování projektu zaměřeného na rozvoj gramotnosti dětí v předškolním věku.
Realizace projektu a jeho ověření v mateřské škole.
Evaluace projektu, formulace závěrů a doporučení pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

Beauchat, K. A., Blamey, K. L., & Walpole, S. (2010). *The building blocks of preschool success*. New York: Guilford Press.
Štutika, M. (2007). *Od obrázků k písmenkám*. Bratislava: Renesans.
Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.
Wyse, D. (2012). *Literacy teaching and education*. Los Angeles: SAGE.
Zápotočná, O. (2012). *Čitateľská gramotnosť a jej rozvoj v primárnom vzdelávaní: teoretické východiská a didaktické realizácie*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.
Zápotočná, O., & Petrová, Z. (Eds.). (2017). *Raná jazyková gramotnosť detí zo sociálno-ekonomicky znevýhodňujúceho prostredia*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

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

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

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2019

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 16.4.2019

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

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

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k 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). *Odprá-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 výdělků jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce je teoreticko-aplikačního charakteru. Pojednává o předčtenářské gramotnosti v mateřské škole. V teoretické části je věnována pozornost základním pojmům týkajících se předčtenářské gramotnosti a dále ukotvení této gramotnosti v kurikulárních dokumentech. Cílem aplikační neboli praktické části práce je vytvořit projekt zaměřený na předčtenářské dovednosti, které jsou u dětí rozvíjeny na základě gramotně podnětného prostředí mateřské školy. Dalším cílem je ověřit tento projekt v mateřské škole, která se nachází v okrese Znojmo.

Klíčová slova: gramotnost, předčtenářská gramotnost, podnětné prostředí, počáteční čtení, projekt, kurikulární dokumenty

ABSTRACT

The bachelor's work is of a theoretical and application nature. It deals with pre-reading literacy in kindergarten. In the theoretical part, attention is given to the basic concepts related to pre-reading literacy and anchoring of this literacy in curriculum documents. The aim of the application part, as well as the practical, is to create a project focused on pre-reading skills, which are developed in children in the literarily stimulating environment of kindergarten. Further to verify this project in kindergarten, which is located in the Znojmo region.

Keywords: literacy, pre-reading literacy, stimulating environment, initial reading, project, curricular documents

Ráda bych touto cestou poděkovala doc. PhDr. Zuzaně Petrové, Ph.D. za její konzultace, odborné vedení, pomoc, odborné rady a předání zkušeností. Dále děkuji paní ředitelce a paním učitelkám, které mi umožnily realizovat projekt v mateřské škole a předaly mi jejich poznatky. V neposlední řadě děkuji i dětem, které se na projektu podílely. Závěrem chci poděkovat rodině a přátelům za podporu během mého studia.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	12
2 PROSTŘEDÍ, VE KTERÉM DÍTĚ VYRŮSTÁ	13
2.1 PROSTŘEDÍ TŘÍDY MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	13
2.2 GRAMOTNĚ PODNĚTNÉ PROSTŘEDÍ.....	14
3 GRAMOTNOST	16
3.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	16
3.2 RANÁ GRAMOTNOST.....	17
3.3 PŘEDČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	17
3.4 DIMENZE GRAMOTNOSTI V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	18
3.4.1 Čtyři oblasti procesorů	20
3.4.2 Přístupy a metody předčtenářské gramotnosti	21
4 HRA	24
5 KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY	25
5.1 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	25
5.1.1 Předčtenářská gramotnost v klíčových kompetencích	26
5.1.2 Předčtenářská gramotnost ve vzdělávacích oblastech.....	27
II PRAKTICKÁ ČÁST	28
6 PROJEKT „KNIHOVNA“	29
6.1 SADA VZDĚLÁVACÍCH AKTIVIT.....	29
7 CHARAKTERISTIKA MATEŘSKÉ ŠKOLY	30
7.1 CHARAKTERISTIKA TŘÍDY	30
7.2 CHARAKTERISTIKA DĚTÍ.....	31
8 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA PROJEKTU A SADY AKTIVIT	32
8.1 CÍLE	32
9 PROJEKT KNIHOVNA	33
9.1 ÚVOD PROJEKTU.....	33
9.2 NÁVŠTĚVA KNIHOVNY	33
9.3 PŘÍPRAVA GRAMOTNĚ PODNĚTNÉHO PROSTŘEDÍ.....	34
9.3.1 Prostředí knihovny ve třídě mateřské školy	34
9.3.2 Pomůcky.....	35
9.3.4 Hodnocení	36
10 SADA VZDĚLÁVACÍCH AKTIVIT	37
10.1 POČET SLABIK	37

10.1.1	Popis hry.....	37
10.1.2	Pomůcky.....	37
10.1.3	Cíle	38
10.1.4	Hodnocení	38
10.2	PRVNÍ PÍSMENO	39
10.2.1	Popis hry.....	39
10.2.2	Pomůcky.....	39
10.2.3	Cíle	39
10.2.4	Hodnocení	40
10.3	OBRÁZKOVÉ BINGO!	40
10.3.1	Popis hry.....	40
10.3.2	Pomůcky.....	41
10.3.3	Cíle	41
10.3.4	Hodnocení	41
11	HODNOCENÍ PROJEKTU	42
11.1	SUBJEKTIVNÍ HODNOCENÍ PROJEKTU	42
11.2	HODNOCENÍ PROJEKTU UČITELKOU MATEŘSKÉ ŠKOLY	42
11.3	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	43
	ZÁVĚR	46
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	47
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	50
	SEZNAM OBRÁZKŮ	51
	SEZNAM PŘÍLOH.....	52

ÚVOD

Dítě si postupně vytváří svoji osobnost, získává nové zkušenosti a znalosti a učí se s nimi pracovat. A není tomu jinak ani s gramotností. Gramotnost nepatří mezi vlastnosti vrozené, ale jde o něco, s čím pracujeme po celý život. Svět, kterým je dítě obklopeno, se mění. V dnešní době se dítě setkává s mnoha technologiemi, které mu zprostředkovávají informace a také slouží ke komunikaci. Proto je důležité věnovat pozornost gramotnosti již v předškolním věku. V tomto případě se jedná především o předčtenářskou gramotnost.

V dnešní době je realizováno mnoho školení, která učitelkám přinášejí aktuální informace o různých oblastech rozvoje dítěte. Jedná se o školení zaměřená na předmatematické dovednosti, logopedickou prevenci, začleňování mladších dětí do kolektivu, práci s dětmi, kterým je doporučen odklad, přípravu dětí k zápisu atd. Jedním zaměřením jsou i předčtenářské dovednosti. Dle mého názoru tato školení slouží k zamyšlení se nad pracovními postupy, kterými můžeme dítěti předávat potřebné informace.

Tato práce je zaměřena na rozvoj předčtenářské gramotnosti. V první, a to teoretické části, je pozornost věnována sumarizování poznatků o dané problematice. Druhá část, tedy aplikační, se věnuje aktivitám, kterými lze dítě rozvíjet a postupně připravovat na následující etapu čtenářské gramotnosti. Aktivity probíhající v mateřské škole mají za úkol působit hravě, ale zároveň přinášet dítěti nové poznatky. Cílem mateřské školy je dítě postupným rozvojem připravit na přestup na základní školu.

Mateřská škola nemá za úkol naučit dítě pojmenovat jednotlivá písmena, nebo je dokonce správně napsat, i když některé děti již v mateřské škole zvládají reprodukovat nebo tvořit psaný text. Jde pouze o seznámení se, pochopení, že písmena mají jak grafickou, tak i zvukovou podobu. Dítě pracuje především s mluvenou podobou jazyka. Při práci s grafickou podobou pracují především s hledáním shodnosti při určitých tvarech. Dále si propojují grafém (tedy grafickou podobu písma) s obrázkem.

Předčtenářská gramotnost je propojena z mnoha dalšími oblastmi. Jedná se například o sluchovou a zrakovou složku, rozvoj jemné a hrubé motoriky, smyslové vnímání, rozvoj paměti a fantazie.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Období předškolního věku je v dnešní době vymezeno od 2 do 6 (7) let dítěte. Je to pro dítě jedna z nejdůležitějších etap života. Dítě nastupuje do MŠ, učí se jak trávit čas ve skupině dětí, získává novou autoritu a nastává pro něj odloučení od rodiče, se kterým trávil do této chvíle veškerý čas. Toto období pro dítě končí zahájením docházky na ZŠ.

Dítě v předškolním věku je aktivní, o vše se zajímá, vše chce vyzkoušet. Zároveň dělá jen aktivity, které ho baví. Pokud aktivita nezaujme dítě od samotného začátku, je malá pravděpodobnost, že u ní vydrží. Aktivity, které jsou dítěti nabízeny učitelem v MŠ, jsou pro dítě přínosem a rozvíjí je. Podstatný je pro dítě rozvoj v mnoha oblastech:

- Rozumová oblast – dítě zdokonaluje vnímání, myšlení, představy, řečové dovednosti, vůli a emoční procesy
- Osobnostní a sociální oblast – zde se dítě učí vzájemnou interakci, navazování kamarádství, jednání s ostatními a odpovědnost za své jednání, trpělivost, učit se řešit konflikty
- Esteticko-výchovná a tvořivá oblast – u dítěte se rozvíjí uspokojování potřeb z estetického hlediska pomocí stavebnic, barev. Dítě si vytváří také vlastní hry.
- Pohybová a zdravotní oblast – jsou zde užívány aktivity zaměřené na jemnou i hrubou motoriku. Důležité je brát ohled na věk a dovednosti dítěte. V této oblasti je mezi dětmi v MŠ velký rozdíl (Kotátková & Průcha, 2013).

2 PROSTŘEDÍ, VE KTERÉM DÍTĚ VYRŮSTÁ

V rozvoji gramotnosti hraje důležitou úlohu prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Ne každé prostředí je podnětné a rozvíjející. V prvních měsících a letech života závisí rozvoj pouze na rodičích. Na tom, zda mají čas se dítěti věnovat, komunikovat s ním. Podnětné a rozvíjející prostředí nepoznáme podle materiálních podnětů, kterými je dítě obklopeno. Může mít mnoho hraček, knih i jiných předmětů, ale pokud si s dítětem nehrají rodiče, nenaplňuje se podnětné prostředí tak, jak by mělo. K rozvoji gramotnosti je podstatná práce rodiče a dítěte s knihami. Pokud rodiče dítěti předčítají a povídají si s ním o knihách, vytváří pak dítěti vzor pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Při čtení si dítě rozšiřuje slovní zásobu o nová slova. Prostřednictvím komunikace s rodiči, dospělým, sourozencem či jiným vrstevníkem si dítě nová slova osvojuje a učí se je používat. Předčítání a komunikace probíhá v pozdějším věku i v MŠ. Zde se dítě může setkat s jiným přístupem k literatuře, psanému textu a komunikaci (Tomášková, 2015). Rodiče by se měli také zapojovat do chodu MŠ, aby dítě vnímalo školu a rodinu jako jednotné. Mezi MŠ a rodiči by měla probíhat komunikace a úzká spolupráce. „*Znamená to s ochotou do mateřské školy přicházet, vidět, slyšet a vnímat vlastní dítě v souvislostech, jež se vytváří při nejrůznějších aktivitách*“ (Kořátková, 2018, s. 109).

2.1 Prostředí třídy mateřské školy

V další části této kapitoly se zaměřím konkrétně na třídu MŠ. Zde hrají důležitou úlohu učitelky a ředitelky. Tyto osoby zodpovídají za chod MŠ a za její fungování. Ve výzkumu zaměřeném na rysy MŠ, kterému se věnuje Kořátková, učitelky a ředitelky „*vnímají mateřskou školu jako otevřenou dítěti, jeho potřebám a individuální práci s ním*“ (Kořátková, 2018, s. 106). Úkolem MŠ je doplnit rodinnou výchovu a přinášet dítěti rozvoj v mnoha oblastech. Důležité je u všech činností myslet na „*soubor hnacích sil či pohnutek k činnosti*“, který nazýváme motivace (Fasnerová, 2018). Pokud je dítě (stejně jako dospělý) k činnosti dobře motivované, činnost se učí velmi rychle a se zájmem. Míra motivace se odráží v samotném zájmu o aktivity (Kořátková, 2018). Motivace může probíhat i prostřednictvím vybavení třídy. V MŠ obvykle učitelka předkládá samotné vybavení třídy, mezi které patří různé pomůcky, hry, aktivity, hračky, apod., cíleně na místo, které je dítěti blízké a dokáže upoutat jeho pozornost. Zároveň by učitelka měla být spíše pozorovatel a do hry zasáhnout pouze, pokud by ji chtěla obohatit. Proto by mělo být prostředí třídy promyšlené a uspořádané. Zároveň by se v takovém prostředí měly objevit předměty denní potřeby, se kterými se dítě seznámí a využije je při samotné hře, ať už spontánní nebo cíleně

vytvořené učitelkou. Třída by měla obsahovat i pomůcky, které jsou umístěné tak, aby je dítě mělo na očích a mohlo s nimi pracovat. Mezi takové pomůcky patří například karty obrázkové abecedy. Při používání karet si dítě začíná uvědomovat grafickou stránku písmen s vyslovováním hlásky. Dítě si osvojuje i grafickou podobu písmen, zkouší ji napodobovat. Cílem není, aby dítě dokázalo správně zapisovat písmena, jedná se pouze o jeho první pokusy a poznávání. Dalšími pomůckami mohou být prediktabilní knihy, se kterými dítě pracuje, dále knihy, kde dítě samostatně vypráví známý i neznámý příběh s obrázkovou oporou. Známý příběh je pro dítě jednodušší, děj zná a obrázky mu napomáhají k posloupnosti.

2.2 Gramotně podnětné prostředí

Gramotně podnětným prostředím nazýváme takové prostředí, které umožňuje dítěti rozvíjet mluvenou a psanou podobu jazyka. Petrová (2014) uvádí několik principů potřebných pro tento rozvoj. Prvním principem je *ponoření se do jazykového prostředí a tisku*. Gramotné prostředí je všechno, co dítě obklopuje, situace, při kterých je dítě pozorovatelem, popřípadě jejich součástí. Zde se dítě zařazuje do běžné součásti sociálního prostředí, kde je jeho členem. Ve svém svobodném jednání se může zaměřit na průběh komunikace, vytvářet si o ní určité vlastní představy, které následně může zkoušet v projevech své vlastní komunikace. Druhý princip se nazývá *dostupnost příležitostí a zdrojů*. Dítě potřebuje dostupnost materiálů, mezi které patří například velké množství knih různých žánrů. K rozvoji gramotnosti dítěti pomáhají i papíry a tužky. Dítě zjišťuje, jak fungují knihy, písmo, zkouší je napodobovat, vymýšlí si své vlastní znaky pro písmo. Třetí princip je nazván *smysluplná komunikace*. V této části se soustředíme na rozvoj gramotnosti z hlediska, jakým dítě komunikuje s okolím a jakým způsobem okolí komunikuje mezi sebou. Tento princip se nevěnuje pouze mluvené řeči, ale zaměřuje se na celkovou komunikaci v běžném životě. Jak funguje v rodině, jak se používá psaná řeč jazyka mezi lidmi. Další princip je zaměřený především na práci učitelky. Učitelka se snaží navodit situace, ve kterých se využívá jak psaná, tak mluvená komunikace. Tyto situace společně s dětmi různými způsoby využívá a dramatizuje. V prostředí třídy učitelka využívá psanou podobu jazyka a tím dítěti přirozenou a nenásilnou formou ukazuje různé formy a podoby jeho využití. Následující princip se věnuje fungování čtení a psaní. Dítě v této části zkouší napodobovat psaní i čtení a experimentuje s nimi. Jedná se o princip *akceptování zkušenosti*. Cílem není, aby dítě došlo ke správnému principu a fungování psaní a čtení, ale pouze k jeho zkoumání. Poslední princip se nazývá *očekávání progresu*, kde vede učitel dítě k poznávání

psané řeči. Vede k osvojování psaní a čtení, a to u každého dítěte individuálním tempem. „Specializovaná komise IRA pro rozvoj gramotnosti na preprimárním stupni vypracovala doporučení pro počáteční rozvoj gramotnosti“ (Petrová, 2014, s. 24).

3 GRAMOTNOST

Většina lidí považuje za gramotného toho, kdo umí číst, psát a počítat. Ovšem v pedagogickém záměru je tento okruh mnohem širší. Autorka Doležalová (2018, s. 5) ji vnímá jako „...sociálně kulturní jev, který představuje komplex vědomostí, dovedností a postojů pro práci s textovými informacemi a pro vykonávání matematických úkonů.“ Zatímco Lopušná (2008, s. 4) považuje gramotnost za „komplex vzájemně propojených a rovnocenných složek – mluvení, poslouchání, vzájemná komunikace, setkávání se s písmem v psané a čtené podobě“. V této práci bude pojem čtenářská gramotnost vnímán jako souhrn čtenářských dovedností, a jejich propojení s rovnocennými složkami. Každý by měl být gramotný alespoň tak, aby dokázal komunikovat s ostatními a pracovat se získanými informacemi.

V každé společnosti je jiná kultura - tím pádem i jiná řeč a jazyk, tedy gramotnost. Učitel v MŠ představuje a nabízí dítěti mnoho aktivit, které se pojí s gramotností. Od samého začátku sem řadíme seznamování se s novými lidmi, rozvíjení komunikace s ostatními. Postupně se jedná o rozvíjení a podporování zájmu o psanou a mluvenou podobu jazyka a přirozeně dochází i k rozvoji slovní zásoby. V dnešní době dochází v MŠ k samovolnému a záměrnému zájmu dětí o psanou podobu jazyka (Lopušná, 2008). Není tedy žádnou novinkou, že některé děti jsou schopné přečíst slova, popřípadě i věty.

3.1 Čtenářská gramotnost

V následující podkapitole se věnuji pojmu čtenářská gramotnost. Každý autor používá jinou definici čtenářské gramotnosti. Můžeme ji definovat například jako „soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot dítěte“ (Kropáčková, Kucharská, & Wildová, 2014, s. 493).

K přípravě správného postupu rozvoje této gramotnosti je zapotřebí, aby učitel znal a uměl správně pracovat se školními a kurikulárními dokumenty. V těchto dokumentech jsou uvedeny určité postupy, které napomáhají určit správné cesty k rozvoji gramotnosti. Jak jsem již uvedla dříve, v jednotlivých kulturách se objevují různé gramotnosti. Každá země používá odlišné postupy, proto se doporučuje tyto postupy porovnávat. Srovnávání nám umožní obměnit a zdokonalit náš přístup, a může tak dojít k zefektivnění práce, tedy následného rozvoje gramotnosti (Lopušná, 2008).

Z výzkumů o metodách výuky čtenářské gramotnosti, kterými se zabývaly Kucharská & Málková (2012), vyplývá, že samotné metody nemají na tento rozvoj vliv. Není důležité,

jakou metodou učitel u dítěte rozvíjí gramotnost, ale mnohem více záleží na tom, jak učitel umí s metodou zacházet, jak ji ovládá a jakým způsobem s ní dokáže pracovat při vedení žáků.

Schneiderová & Hanzová (2013) uvádí hlavní důvod důležitosti rozvoje počátků čtení. Podle těchto autorek je podstatné, aby dítě dokázalo poznat písmena a aby tuto znalost dokázalo pohotově využívat. Jedná se o poznání jak zvukové, tak i grafické podoby písmen. Autorky se také zabývají dvěma směry, které jsou potřebné k rozvíjení čtení. První směr se zaměřuje na to, aby dítě dokázalo slovo, na které se podívá, rozpoznat. Druhý směr už není zaměřený na vizuální rozpoznávání slov, ale na to, aby dítě daným slovům dokázalo porozumět.

3.2 Raná gramotnost

Než dítě dojde k rozvíjení čtenářské gramotnosti, nastává nejprve období rozvoje tzv. rané gramotnosti. Ta se pojí k dětem v MŠ. Zde ji rozvíjíme pomocí různých postupů, které napomáhají dítěti získat první zkušenosti a informace o psané podobě řeči. Dítě si v průběhu těchto postupů rozvíjí řeč, protože komunikuje. Každé dítě si vytváří svůj individuální vztah k tištěnému a psanému písmu a k porozumění jednotlivým znakům písmen. Vše probíhá pomocí her a aktivit, které děti zaujmou. Ovšem cílem rozvoje této gramotnosti není, aby dítě umělo číst a psát.

V MŠ se pracuje s vytvářením podnětného prostředí. Dítě se učí pracovat s knihami a textem. Jak už jsem se zmínila dříve, podstatnou částí je rozvíjení slovní zásoby, které může probíhat předčítáním učitelky. Zároveň dochází k rozvoji i u aktivity, při které dítě využije pomoc dospělého a diktuje, co má dospělý psát. Dítě si osvojuje takové poznatky, jako je orientace v textu, že se píše jedním směrem zleva doprava a shora dolů. Dítě, které dokončuje předškolní vzdělávání, by mělo ovládat komunikaci, samostatné vyjadřování, používání různých komunikačních prostředků, jako jsou knihy, časopisy a také by mělo pochopit fakt o dorozumívání se lidí v cizím jazyce. Tedy to, že ne všichni mluvíme stejně (Martišová, 2013).

3.3 Předčtenářská gramotnost

Druhá kapitola práce patří předčtenářské gramotnosti. Ta má za cíl ulehčit dítěti nástup do prvního ročníku ZŠ a patří sem i samotný nácvik psaní a čtení. V dnešní době předčtenářská gramotnost znamená vést dítě k poznávání psané řeči. Učitelé MŠ musí tuto cestu plánovat a důkladně naplňovat v podobě aktivit. Je přirozené, že se dítě o čtení a psaní zajímá, některé se dokonce naučí už v průběhu MŠ číst. Většina dětí dokáže přečíst a napsat pár slov.

Nejčastěji se jedná o své jméno. MŠ nabízí dítěti kontakt s mnoha formami tištěného textu. Jedná se například o knihy, které jsou pro dítě i zdrojem informací. Zároveň dítěti přináší zkušenosti, které mu napomáhají získávat a osvojovat si techniku čtení, a to ještě před samotným nácvičkem formálního čtení. „*Nechápeme problematiku rozvíjení předčtenářské gramotnosti jako soubor edukačních aktivit, ale jako tendenci vytvářet v mateřské škole podmínky na získávání skutečností s psanou podobou jazyka ve formálních, obsahových a funkčních atributů jejího používání jako smysluplné, na cíl orientované kulturní aktivity.*“ (Petrová, 2012, s. 6).

Martišová (2013) uvádí základní strategie rozvíjení gramotnosti u dětí. Mezi tyto strategie řadí:

- Podněcování dětské zvědavosti k psanému textu
- Vedení dítěte k uvědomování si symbolů písmen, jejich smysl a užívání
- Utváření pozitivního vztahu ke knihám a zdůraznění potřeby naslouchat čtení
- Rozvoj řeči
- Fonologické uvědomování
- Koordinace ruky a oka

Všechny činnosti, které vedou k naplnění těchto strategií, probíhají prostřednictvím her nebo aktivit, které jsou pro děti nějakým způsobem zajímavé.

3.4 Dimenze gramotnosti v předškolním věku

Každý autor nahlíží jiným způsobem na gramotnost, tím pádem každý autor gramotnost i jiným způsobem rozděluje. V této podkapitole se zaměřím na rozdělení gramotnosti v předškolním věku, podle Zápotočné & Petrové (2010). Autorky rozdělují gramotnost na několik dimenzí. Všechny dimenze jsou určitým způsobem zaměřeny na psychický vývoj dítěte.

- **Lingvistická dimenze gramotnosti** se zajímá o gramotnost ze strany jazyka. Řadíme sem psanou i mluvenou podobu jazyka. Velká váha je přikládána tomu, aby se jedinec učil přirozeným způsobem.
- **Kognitivní dimenze gramotnosti** je především záležitostí kognitivní psychologie. Zaměřuje se tedy na poznávací procesy jedince. Její podstatou je čtení a charakteristika příběhu. Proces čtení je záležitostí ZŠ. I tento proces však potřebuje

určitou přípravu, která probíhá v MŠ. První krok vede dítě k utváření si představ o psané podobě jazyka. Dítě si začne tyto představy uvědomovat již v mladším předškolním věku. Probíhá v období, kdy si dítě začíná uvědomovat a poznávat rozdíly v psaní a kreslení. Dítě si postupně uvědomuje potřebu psaní a začíná se o ni zajímat. Samotný rozvoj psaní se u dítěte mění v závislosti na jeho věku a kognitivním vývoji.

- **Sociokulturní dimenze gramotnosti** se zastává toho, že zaměření se na znalost jazyka a kognitivní vývoj nestačí. Jednou věcí je získání znalosti a rozvoj poznávacích procesů, druhá věc je umět s těmito získanými znalostmi a zkušenostmi pracovat a dokázat je uplatnit. Cílem této dimenze je tedy uplatnění psané řeči ve společnosti a kultuře. Není však potřeba čekat s vytvářením této dimenze do té doby, než umí dítě číst a psát. Můžeme takové situace dítěti vytvářet modelově na příkladech a dítě se s tímto přístupem může setkat i v rozhovorech nebo při společném řešení problému.
- **Emocionální dimenze gramotnosti** je uvedena jako součást dimenze předchozí a určitým způsobem ji doplňuje. Z pohledu psychologie se jedná o emocionální stránku. V MŠ je důležité, aby dítě mělo při plnění aktivit zkušenost a emocionální zážitek, který může dále využít.
- **Somatická dimenze gramotnosti** se soustředí na to, co dítě vidí, jak vyslovuje, artikuluje. Zohledňují se i sluchové diskriminace a na jaké úrovni se nachází vývoj jeho jemné motoriky. Všechny tyto oblasti jsou totiž důležité k vytváření si předpokladů a později i k samotnému uplatnění funkcí čtení a psaní. Každé dítě je jiné, a proto jsou vidět i jednotlivé rozdíly ve fungování. Je zde důležité brát ohled na individualitu a některé drobné nedostatky je možné u dětí tolerovat. Základem je přistupovat ke každému dítěti individuálně.
- **Edukační dimenze gramotnosti** je poslední dimenzí. Zde se gramotnost promítá do cílů, metod, vzdělávací nabídky a dalších činností vycházejících ze ŠVP, kterými se učitel řídí. V této dimenzi jde o snahu propojit všechny získané znalosti a dovednosti z předešlých dimenzí. Až v tuto chvíli dochází k plnému naplnění všech dimenzí a ke schopnosti jedince dokázat s gramotností pracovat a fungovat ve společnosti a reálném životě (Zápotočná & Petrová, 2010).

3.4.1 Čtyři oblasti procesorů

Čtyři procesory, které jsou zaměřené na oblasti poznatků, schopností a zkušeností, se zabývají způsobem práce s tištěným materiálem.

První z procesorů se nazývá **kontextový**. „K tomu, aby dítě rozumělo významu textu, potřebuje porozumět jeho kontextu. Interpretace textu totiž probíhá tak, že dítě identifikuje obsah textu z pohledu vlastní zkušenosti“ (Zápotočná, 2004 In Petrová, 2012, s. 15). Dítě nezná významy všech slov a význam kontextu, ve kterém jsou použité. Toto všechno se postupně učí a cílem celého procesu je, aby byl daný jedinec schopný popsat, v jakých souvislostech se daná slova používají. Další z oblastí poznání dítěte jsou tzv. narativní schopnosti (jedná se o poznání struktury příběhu). Tato oblast závisí na faktu, jak často dospělý dítěti čte příběh. Pokud dítě slyší několikrát po sobě stejný příběh, dokáže si u něj lépe osvojit jeho strukturu, kterou dokáže později využít (např. k převyprávění příběhu). Dítě předškolního věku nedokáže ve velké míře vymyslet svůj vlastní originální příběh, proto často využívá struktury příběhu, které zná. Je dobré, když dospělý s dítětem o příběhu mluví, diskutují a komentují ilustrace, samotný děj i například charakteristiku postav. Mimo jiné si tímto dítě rozšiřuje slovní zásobu. Tento proces dítěti umožňuje poznání, jakým způsobem se pracuje s knihou, i fakt, že příběh se v knize nemění. I když ho rodič čte několikrát, je pořád stejný. Později se dítě zajímá o příběh podrobněji. Nezajímá ho pouze to, co o příběhu ví, ale i co vedlo danou osobu k danému jednání, proč se tak zachovala, zda by bylo možné, aby se zachovala jinak (Petrová, 2012).

Další procesor se nazývá **významový**. Tento procesor se taktéž zabývá významem slov, ale konkrétněji významem slov ve vztahu k textu a k realitě. K tomu, na jaké úrovni dítě dokáže slovům porozumět, záleží na rozsahu jeho slovní zásoby. K rozšiřování slovní zásoby u dětí patří také tzv. metalingvistická slovní zásoba. Jako další oblast významového procesoru Petrová uvádí tzv. formovanou koncepci slova. Tato koncepce se zaměřuje na „*vyčlenění slova jako jednotky řeči a uvědomění si slova jako jednotky řeči. Na to, aby dítě mohlo vyčlenit z věty slova, si musí uvědomovat, že slova jsou jednotky řeči*“ (Petrová, 2012). Výsledkem tohoto konceptu je, že dítě dokáže určit, kde slovo končí a kde začíná druhé, a dokáže rozlišit slovo od okolních zvuků.

Třetí procesor je nazván **ortografický**. Zaměřuje se na psanou stránku řeči. První složka tohoto procesoru se nazývá identifikace písmen. Cílem není dosáhnout toho, aby dítě znalo písmena abecedy, ale soustředí se u dítěte na uvědomění si vztahu mezi grafémem

(písmenem) a hláskou. Mezi nejjednodušší složku se řadí odlišení textu od ilustrací. Významná je i prostorová orientace textu.

Poslední z procesů se nazývá **fonologický**. Zaměření tohoto procesu je na zvukovou rovinu řeči. U dětí v MŠ se soustředíme na činnosti a aktivity, při kterých si dítě osvojuje tvoření rýmů, rozdělení a počítání slabik nebo písmen ve slově. Plněním všech těchto aktivit si dítě utváří jakýsi základ, který později využívá v samotné čtenářské gramotnosti (Petrová, 2012).

3.4.2 Přístupy a metody předčtenářské gramotnosti

V této kapitole se zaměřím na metody, které jsou v dnešní době používány pro učení čtení a psaní. První metoda se nazývá analyticko-syntetická, druhá genetická a třetí globální.

Podstatou **analyticko-syntetické** metody je dělení celku na části. Poté jednotlivé části opět skládáme do větších celků, kterými jsou slabiky, slabiky opět do větších - to jsou slova a ze slov skládáme věty. Tato metoda dítě seznamuje rovnou s celou sadou znaků abecedy, a to jak v tiskací, tak i v psací podobě, malých i velkých písmen. Fasnerová uvádí, že tento postup vede k výuce jak čtení, tak psaní. „*Cílem jazykové přípravy žáků na čtení je zdokonalení komunikace šestiletých dětí zejména prostřednictvím spisovného jazyka. Žáci disponují v 1. třídě určitým rozsahem slovní zásoby, kterou postupně rozvíjeli v mateřské škole*“ (Fasnerová, 2018). V mateřské škole tuto přípravu realizujeme formou hry a komunitních kruhů. Dítě by mělo vidět vzor v učiteli, který by proto neměl mít žádnou řečovou vadu a měl by správně artikulovat. V předškolním období se dítě seznamuje s mateřským jazykem a literaturou. Dítě by se mělo naučit komunikovat, proto do denního režimu řadíme komunitní kruh, který dává dítěti možnost učiteli sdělit své zážitky. Tímto se dítě postupně učí souvislému vyjadřování. Zároveň se dítě učí i naslouchat ostatním. V tomto věku se dítě učí identifikovat jednotlivé hlásky.

Druhá metoda se nazývá **genetická**. Realizátorka této metody je Jarmila Wagnerová, vytvořila k tomuto postupu učebnici s metodickou příručkou. Zde dělí postup metody do třech etap. První etapa je nazvaná jako tzv. průpravné období. Hlavním cílem je dítě motivovat k prvnímu seznámení s písmeny. Druhá etapa je především pro děti prvních tříd, kdy propojují získané poznatky s nácvikem čtení a psaní. Genetická metoda nepoužívá při nácviku čtení slabiky. Využívá takový postup, aby žákům osvětlila například dvojice hlásek, u kterých výslovnost závisí na tom, jak jsou napsané (např. slovo „LODIČKA“ dítě hláskuje jako „L – O – DI – Č – K – A“). Až dítě zná všechna písmena velké tiskací abecedy, nastává učení se písmen malé tiskací abecedy. Poslední třetí etapa se věnuje psací podobě písmen.

Dochází také ke spojení písmen tiskací abecedy s písmeny psací abecedy. Dochází ke zdokonalování čtení (tichého i hlasitého).

Poslední metoda se nazývá **globální metoda čtení a psaní**. Tato metoda se využívá velmi málo. V současné době se jí věnuje autorka Karin Hemzáčková, ze které vychází i autorka Fasnerová. „*Globální metoda vychází z celku a zachovává ho tak dlouho, dokud žák sám vlastním vývojem nedojde k analýze*“ (Fasnerová, 2018). Autorka rozděluje tuto metodu do pěti etap. První etapa se nazývá průpravné období a zabývá se prvopočátečním čtením, rozvíjením předčtenářských dovedností a motivací ke čtení. Období paměti, tedy druhá etapa, se zabývá samotnými obrazy slov. Dítě ale nezná písmena, proto se toto období řadí mezi nejobtížnější část globální metody. Třetí etapou je období analýzy. V této etapě se dítě snaží rozeznat jednotlivé shody ve slovech (např. část „je“ se píše na začátku slova „jelen“ a na konci slova „pije“ a může být i samostatně). Čtvrtá etapa se nazývá období syntézy. Na konci tohoto období by mělo dítě zvládnout přečíst různá slova. Poslední pátou etapou je období zdokonalování se ve čtení, kdy učitel s žáky procvičuje a zdokonaluje samotné čtení (Fasnerová, 2018).

Další dva přístupy k počátečnímu čtení uvádí Petrová (2014). První přístup se nazývá „**zdola nahor**“ a druhý „**zhora nadol**“.

V prvním přístupu „zdola nahor“ se nejprve zabýváme fonologickým procesem. Soustředíme se na to, aby dítě dokázalo vnímat řeč i na úrovni fonémů (hlásek), které jsou základem pro poznání grafémů (písmen). Tímto převodem se dítě zabývá až v 1. ročníku ZŠ. Autorka uvádí, že se tento přístup zabývá především hláskami a slovy. Cílem této části je rozložení slov na slabiky, což je pro dítě velmi náročné, a proto je kladen velký důraz nácviku. V MŠ se klade důraz na sluchové vnímání, ve kterém se soustředíme na rytmizaci řeči a na výslovnost. Tyto aktivity připravují na proces učení se čtení a psaní v ZŠ. Dítě se pomocí tohoto postupu naučí přiřazovat jednotlivé hlásky ke grafické podobě písmen. Schopnosti učit se číst a psát probíhají u dítěte současně.

Jak už jsem se zmínila, druhý přístup, který autorka uvádí, se nazývá „**zhora nadol**“. Záměr tohoto přístupu vypovídá o vlivu prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Součástí prostředí jsou aktivity, které souvisí se čtením a psaním. Dítě si představu o tom, jak psaná řeč funguje a k čemu slouží, vytváří postupně a samo. „*Prvním předpokladem tohoto přístupu je to, že se psaná řeč nejjednodušeji a nejpřirozeněji osvojuje v průběhu jejího používání. Zde se často uplatňuje analogie s osvojováním si mluvené podoby jazyka*“ (Petrová, 2014). K osvojení si mluvené podoby jazyka patří komunikace a základní složkou komunikace je řeč. Dítě využívá komunikaci s ostatními prostřednictvím žádosti o pomoc, vyprávěním

svých zážitků apod. Řeč se u každého dítěte vyvíjí individuálně a její osvojování probíhá v souvislosti s myšlením a zkušenostmi jedince. Musí se naučit, jaké slovo označuje jaký předmět, věc, činnost, apod. V tomto přístupu není možné uvést určitý ucelený postup, kterým by se měla řídit učitelka. Úkolem učitelky není předat dětem konkrétní informace a poznatky, jedná se o poznatky, které děti získávají společnými aktivitami v prostředí, které je bohaté na tištěnou (grafickou) podobu písma. Dále zde učitelka hraje roli pozorovatele dětí ve vytvořeném prostředí a následně zprostředkovatele učení. Celý proces probíhá nenásilnou formou, kterou doprovází svobodné objevování (Petrová, 2014).

4 HRA

„*To, co děláme rádi, děláme nejlépe, s největší energií. A všichni si rádi hrajeme*“ (Čapek, 2015, s. 212)

Hra má v životě dítěte velmi podstatnou roli. Proto je jí velká pozornost věnována i v pedagogice. Fakt o tom, že je hra v životě předškolního dítěte důležitá, dokazuje i zmínka v RVP PV. Stejně jako na každou terminologii, jsou i na hru různé názory. „*Někteří odborníci si hru vysvětlovali jako projev zvláštní vrozené síly nebo energie, kterou dítě potřebuje projevit a také vybit. Jiní ji považovali za užitečné cvičení, při kterém se dítě... učí to, co bude později v životě potřebovat* (Opravilová, 2016, s. 84).

V dnešní době je hra považována za činnost, kterou nelze v životě dítěte postrádat. Hra není jedinou činností, kterou dítě provádí. Dítě se vyvíjí a tím se i učí. V předškolním věku ale není ještě připravené na přímé učení se, proto v MŠ probíhá učení takovým způsobem, aby se učení prolínalo s hrou (Opravilová, 2016). Hru může dítěti nabídnout dospělý nebo si ji dítě vytvoří spontánně samo. Hra se nejeví pro mnoho lidí jako něco podstatného a důležitého. Někteří dospělí, i učitelé MŠ, ji nedokáží brát jako přirozenou součást dětského vývoje (Kotátková, 2014).

Při hře dítě prožívá radost, zábavu a potěšení. Dítě hrou získává zkušenosti a vynakládá úsilí, při kterém se učí udržet pozornost. Hra také pomáhá dítěti rozvíjet fantazii a představivost. Pro dospělého jsou některé hry nesmyslné a nerozumí jim. Hry můžeme dělit podle:

- *Schopností, které rozvíjí*
- *Typů činnosti*
- *Místa, kde probíhají*
- *Počtu hráčů, kteří se jich zúčastní*
- *Věku*
- *Pohlaví*
- *Ročních období, lokálních a tradičních zvyků* (Opravilová, 2016, s. 87)

Hra by měla být volnou činností dítěte, kterou provozuje, kdy samo chce, a u které si samo určuje pravidla. Jinak tomu je při didaktické hře. Zde se zaměřujeme už na konkrétní činnosti, jako jsou třídění, porovnávání, apod. V tomto případě je hra naplánovaná učitelem a dítě musí respektovat pravidla, která učitel stanoví.

5 KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY PRO MATEŘSKÉ ŠKOLY

V poslední kapitole teoretické části se zaměřím na dokumenty, které jsou důležité pro chod MŠ. Dokument používaný dříve se nazývá *Národní program pro rozvoj vzdělávání*, tedy Bílá kniha. Tento dokument „*formuloval základní cíle pro systém vzdělávací soustavy, které odvozuje od individuálních i společenských potřeb a nevztahuje je pouze k vědě a poznávání, ale také k osvojování sociálních a dalších dovedností a hodnot*“ (Kořátková & Průcha, 2013, s. 76). Dokument, kterým se řídí MŠ v dnešní době, je jeden z řady Rámcových vzdělávacích programů, a to konkrétně Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Mezi poslední dokumenty, které je povinna MŠ respektovat a brát v potaz, patří vyhlášky vydané MŠMT.

5.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

„*Rámcový vzdělávací program vychází ze strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě*“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018, s. 5). RVP PV navazuje na RVP ZV. Je důležité, aby tyto dva dokumenty byly vzájemně propojené. V dokumentu pro předškolní vzdělávání se objevují čtyři kategorie:

- Rámcové cíle – jsou tvořeny tak, aby byly obecné.
- Klíčové kompetence – představují výstupy, které dítě získává v průběhu předškolního vzdělávání. Na konci tohoto období by mělo dítě dané výstupy ovládat.
- Dílčí cíle – jsou stanovené pro jednotlivé vzdělávací oblasti.
- Dílčí výstupy – představují to, čeho by mělo dítě dosáhnout v jednotlivých oblastech. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018, s. 9).

Z rámcových cílů vycházejí klíčové kompetence. „*V RVP PV mají bližší upřesnění, které se týká toho, jaké úrovně by v nich mělo dítě na konci předškolního vzdělávání dosáhnout, jsou tedy jakousi cílovou kategorií předškolního vzdělávání*“ (Kořátková & Průcha, 2013). Za klíčové kompetence pro předškolní vzdělávání jsou považovány tyto úrovně:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní

- Kompetence sociální a personální
- Kompetence činnostní a občanské (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018)

RVP PV je uspořádaný do pěti oblastí, které nalezneme v dílčích cílech. Dělí se zde na:

- Dítě a jeho tělo
- Dítě a jeho psychika
- Dítě a ten druhý
- Dítě a společnost
- Dítě a svět (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018)

V každé z uvedených oblastí se dále dělí na čtyři části, které na sebe vzájemně navazují. První částí jsou dílčí cíle, tedy to, co učitel podporuje u dítěte, poté následuje vzdělávací nabídka, to, co učitel dítěti nabízí, třetí jsou očekávané výstupy, kde se nachází, co dítě dokáže na konci předškolního období. Poslední část je nazvána jako rizika, tedy to, co může ohrozit záměr, který si učitel ve vzdělávání určil.

5.1.1 Předčtenářská gramotnost v klíčových kompetencích

Jeden z hlavních úkolů předškolního vzdělávání je připravit dítě na vstup do základní školy. I při přípravě musíme přihlížet na kompetence, které jsou uvedeny v RVP PV, a postupně se je snažit naplňovat. Jak už jsem se zmínila, kompetence představují něco, čeho by mělo dítě dosáhnout na konci předškolního vzdělávání. Dítě se musí rozvíjet ve všech oblastech, a proto je každá úroveň, i každá jednotlivá kompetence v úrovních, zaměřena na něco jiného. Pokud se zaměříme konkrétně na rozvoj předčtenářské gramotnosti, je nejvíce zastoupena ve dvou následujících úrovních. Jedná se o kompetence k učení a kompetence komunikativní. Kompetence k učení se v této oblasti zaměřuje na to, aby dítě dokázalo pracovat s různými symboly a znaky takovým postupem, na který si samo přijde. Dále se zaměřují na otázky a na vyvolání zájmu o jeho okolí.

Kompetence komunikativní, které se zaměřují na předčtenářskou gramotnost, se pojí s řečí, prací s myšlenkami dítěte a domluvě s ostatními. Řadí se sem i rozvoj slovní zásoby a práce s textovým materiálem. Dítě by mělo mít na konci předškolního období i určité povědomí o cizích jazycích (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018).

5.1.2 Předčtenářská gramotnost ve vzdělávacích oblastech

Každé dítě, které dokončí MŠ, dosáhne výstupů, které jsou uvedené ve vzdělávacích oblastech, jinou mírou. Dosažená míra odpovídá individuálním potřebám a možnostem každého dítěte. Učitel práci dětí sleduje a přistupuje ke každému individuálně, aby každé dítě mělo možnost získat maximum. Jak tomu bylo u klíčových kompetencí, tak je to i u vzdělávacích oblastí. Zaměřují se na rozvoj dítěte ve všech směrech. Protože předčtenářská gramotnost je jednou z částí rozvoje dítěte, není možné, aby byla zastoupena ve všech oblastech.

Ve vzdělávací oblasti **dítě a jeho tělo** se s ohledem na předčtenářskou gramotnost jedná především o rozvoj jemné motoriky a smyslového vnímání.

Druhou vzdělávací oblastí je **dítě a jeho psychika**. Záměrem oblasti je se soustředit na rozvíjení intelektu, řeči, jazyka, poznávacích procesů... Tato oblast se dále dělí na několik podoblastí. První podoblastí, která je zaměřena na rozvoj předčtenářské gramotnosti, je jazyk a řeč. Zde dochází u dítěte k osvojování dovedností, které předchází čtení a psaní. Jde o využití knih a jiných textových prostředků. Druhou podoblastí, v níž se objevuje předčtenářská gramotnost, jsou poznávací funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace. Zde je RVP PV zaměřený na symboly a základní časové pojmy (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018, s. 17-20).

Třetí vzdělávací oblastí je **dítě a ten druhý**. Oblast se zaměřuje na podporu vztahů dítěte s jinými dětmi a dospělými. Tyto vztahy se snaží utvářet, obohacovat a podporovat. I zde se objevují poznatky, které dítě získává k rozvoji, o předčtenářské gramotnosti v podobě rozvoje zájmu o četbu. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018, s. 25, 26)

Čtvrtá oblast je nazvána jako **dítě a společnost**. Cílem je předat dítěti poznatky o společenství lidí, pravidlech soužití a předat mu dovednosti, které jsou pro společenský život důležité. Předčtenářská gramotnost se zde objevuje v cílech, které dítěti přináší kulturní poznatky ve směru hudebním, výtvarném, dramatickém apod. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018, s. 25-27).

Poslední pátou oblastí je **dítě a svět**. Zde jde o snahu dítěti vytvořit určité povědomí o světě kolem něj (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018, s. 27-29).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 PROJEKT „KNIHOVNA“

Druhá část mé bakalářské práce je praktická, která je aplikačního charakteru. Než začala samotná realizace, bylo nejprve provedeno pár návštěv ve vybrané MŠ, za účelem pozorování. V průběhu těchto návštěv byla pozornost zaměřena na uspořádání třídy, na pomůcky, které jsou dětem ve třídě k dispozici a v poslední řadě na práci učitelky MŠ s dětmi (jak a jakým způsobem s dětmi pracuje).

Při návštěvách bylo možné vidět, jak děti umí pracovat s jazykovou gramotností, a tedy i na jaké úrovni se nachází jejich předčtenářské dovednosti. Na základě těchto poznatků byly zvoleny a poté i tvořeny aktivity.

Aplikační část je rozdělena na dvě části. První částí je projekt, druhou částí je sada vzdělávacích aktivit. Samotný projekt je rozdělen do čtyř částí. První částí bylo projekt připravit, v druhé jej vytvořit, ve třetí části ověřit jej v mateřské škole a čtvrtou částí bylo jej vyhodnotit. Vyhodnocení projektu neboli tzv. evaluace projektu, probíhalo prostřednictvím rozhovorů s učitelkou, která působí v dané třídě mateřské školy a byla u všech částí projektu přítomna.

Projekt nese název „KNIHOVNA“. Tento název byl zvolen z toho důvodu, protože v něm právě knihovna hraje klíčovou roli. Je zaměřený na rozvoj předčtenářských dovedností. Probíhá takovým způsobem, aby přirozeně a nenásilně podněcoval děti k danému rozvoji. Zároveň je zaměřen i na to, aby v něm děti získaly něco nového.

Projekt u dětí rozvíjí povědomí o tištěném textu, o literatuře, propojení zvukové stránky písmen (foném) s grafickou podobou písma (grafém). Dále se dítě setká, pro některé poprvé, s vlastními prvními znaky písmen.

6.1 Sada vzdělávacích aktivit

Druhou částí aplikační práce je sada vzdělávacích aktivit. Tato sada opět vychází z tématu knihovny. Tvoří ji jednotlivé hry, ve kterých jsou obsaženy náměty a motivy knih. První hra je zaměřena na rozdělení slova na slabiky, druhá na poznávání prvního písmene ve slově a třetí na pozornost a zrakové vnímání.

7 CHARAKTERISTIKA MATEŘSKÉ ŠKOLY

Vybraná mateřská škola se nachází ve vesnici v okrese Znojmo v Jihomoravském kraji. Mateřská škola patří pod základní školu. Budovy jednotlivých škol jsou oddělené, ale nachází se ve stejné obci a patří pod stejného zřizovatele.

Mateřská škola se otvírá v 6:30. Rodiče mohou vodit děti do 8:30. Třídy jsou ráno spojené, děti se rozdělují do jednotlivých tříd v 7:30. Hlavní vzdělávací činnost probíhá ve třídě od 8:00 do 9:00. Poté nastává svačina. Po svačině mají děti čas pro volnou hru. V 9:30 začíná pobyt venku, který trvá do 11:45. Obědy se dětem vydávají ve 12:00. Poté je čas na osobní hygienu a odpolední odpočinek, který trvá do 14:00. Odpolední svačinka je pro děti připravena od 14:30. Rodiče si mohou děti vyzvedávat od 14:30. Mateřská škola se zavírá v 16:00.

Nachází se zde jedna třída po 25 dětech a druhá třída s 26 dětmi. V každé třídě jsou dvě učitelky. V MŠ se nenachází žádné dítě, které by potřebovalo pomoc asistenta. O chod mateřské školy se stará školnice. Mateřská škola je rozdělena na děti mladšího věku a děti staršího věku. V jedné třídě jsou děti ve věku od dvou do čtyř let, v druhé třídě se nachází děti od pěti do šesti let.

Součástí mateřské školy je zahrada, kde jsou dětem k dispozici houpačky, skluzavka, průlezka, pískoviště a zahradní domeček. Nachází se zde dopravní hřiště, ke kterému jsou dětem k dispozici čtyřkolky, motorky, kola, odrážedla a koloběžky.

Mateřská škola nemá ve svých prostorech tělocvičnu, a proto jednou týdně mají k dispozici prostory tělocvičny základní školy. Školní jídelna, která je součástí MŠ, zajišťuje dětem plnohodnotnou a vyváženou stravu. Děti z první třídy spí ve stabilní lehárně. Děti z druhé třídy si za pomoci školnice samy rozkládají a skládají matrace a lůžkoviny.

7.1 Charakteristika třídy

Třída, ve které byl projekt realizován, je rozdělena na několik vzdělávacích center. Prvním centrem je prostředí kuchyňky, kde jsou dětem k dispozici makety kuchyňských spotřebičů. Děti zde mohou využívat i modely ovoce, zeleniny a dalších pokrmů. V koutku s prostředím obchodu je dětem k dispozici pokladna, modely jídel, které se nachází i v kuchyňce, popřípadě vše, co děti uznají za vhodné. Poté koutek kadeřnictví, kde děti mají k dispozici vlasové spotřebiče, zrcadlo a další potřeby. V přírodovědném koutku je pro děti mapa světa, kde jsou vyobrazená zvířata, obrázky zvířat a rostlin. Výtvarný koutek obsahuje papíry,

psací potřeby, modelínu, z výtvarných potřeb se využívají vodové, temperové a akrylové barvy. Dopravní koutek obsahuje dopravní koberec, modely autíček, dopravních prostředků a značek. Hudební koutek je dětem k dispozici pouze za doprovodu učitelky. Děti využívají sadu Orffových nástrojů. Učitelka zde využívá klavír, kytaru, flétnu.

7.2 Charakteristika dětí

Projekt byl realizován ve třídě se staršími dětmi. Nenachází se zde žádné dítě, které má odklad. Ve třídě ne nachází 15 chlapců a 11 dívek. Děti si často hrají společně. Nejčastěji ke hře využívají různé stavebnice, nejoblíbenější je dřevěná stavebnice. Do hlavní zájmové činnosti se zapojují všechny děti aktivně. Do projektu byly zapojeny všechny děti.

8 OBECNÁ CHARAKTERISTIKA PROJEKTU A SADY AKTIVIT

Jak projekt, tak i sada aktivit byly nejprve důkladně promyšleny a poté postupně realizovány v MŠ. Při tvorbě projektu i sady aktivit jsem se řídila přístupem k předčtenářské gramotnosti „zdola nahor“, který uvádí Petrová (2014), a také prvky jedné z metod, kterou uvádí Fasnerová (2018). Tato metoda se nazývá analyticko-syntetická.

Aplikační část je tvořena pro děti předškolního věku. Tedy pro děti ve věku od 5 do 6 (7) let. Jak prostředí knihovny, tak hry jsou vytvořeny takovým způsobem, aby s nimi mohly pracovat děti samy a kdy chtějí.

8.1 Cíle

Zde jsou uvedeny obecné cíle pro přípravu a tvorbu projektu i her. Cíle, zaměřené konkrétně jen na projekt a poté i na jednotlivé hry, jsou uvedeny později v popisu konkrétních činností.

Cíle pro tvorbu projektu:

- Sestavit projekt a aktivity rozvíjející předčtenářské dovednosti.
- Vytvořit gramotně podnětné prostředí v prostorách třídy mateřské školy.
- Realizovat projekt a sadu aktivit v mateřské škole.
- Ověřit postupy v praxi a vypracovat závěrečné hodnocení.

9 PROJEKT KNIHOVNA

Než začala samotná realizace projektu, proběhl úvod, který spočíval v představení prostředí knihovny dětem - co vlastně knihovna je, jak to tam chodí, co se v knihovně dělá, jak se v knihovně chová.

9.1 Úvod projektu

V první části projektu se děti seznámily s prostředím, které se ve třídě bude vytvářet. Měly k dispozici obrázky z prostředí knihovny. Při práci v komunitním kruhu si je prohlížely a společně jsme si povídaly o tom, co na obrázcích kdo vidí, odkud jsou pořízené. Odpovědi, které jsem od dětí získala, byly například:

- „Já tam vidím pohádky“
- „Tam jsou knížky“
- „Tuhle pohádku máme doma“
- „Maminka mi čte pohádky“

Poté byly děti postupně navedeny na další otázku a to, odkud by asi mohly být obrázky pořízené. Na ni odpověděly:

- „Asi ze školky“
- „To je v knihovně!“

9.2 Návštěva knihovny

Další část, která patřila do úvodu do projektu, byla návštěva knihovny. Jednalo se o knihovnu ve vesnici, kde se MŠ nachází. Zde se děti dozvěděly, jak jsou knihy v knihovně rozděleny a kde najdou knihy právě pro ně. Také se od paní knihovnice dozvěděly, že pokud si chtějí nějakou knihu půjčit, tak stačí vzít maminku nebo tatínka, přijít do knihovny, zaregistrovat se a poté si už jen vybrat, které knihy si chtějí vypůjčit domů. A také nesmí zapomenout na to, aby knihy po přečtení vrátily, aby si je mohl zase vypůjčit někdo jiný.

Při návštěvě knihovny bylo vidět, že některé děti tam nejsou poprvé. Dokonce i paní knihovnice si některé pamatovala, že už ji navštívily a nějaké knihy si půjčily.

9.3 Příprava gramotně podnětného prostředí

Po úvodní části v knihovně přišla na řadu příprava gramotně podnětného prostředí ve třídě. Gramotně podnětné prostředí má pro dítě velký význam. Získá zde mnoho nových zkušeností a znalostí. Jedná se o takové prostředí, ve kterém se budou děti moci samy seznamovat a pracovat s prvními poznatky o psané řeči. K tomu, aby dítě mohlo rozvíjet předčtenářské dovednosti, je důležité, aby mělo dostatek možností a podnětů k setkávání se s psanou a tištěnou podobou textu. Příprava prostředí probíhala za pomoci dětí.

9.3.1 Prostředí knihovny ve třídě mateřské školy

K tomu, aby dítě mohlo rozvíjet předčtenářskou gramotnost, potřebuje k dispozici knihy. Proto je knihovna nezbytnou součástí třídy. Důležité je, aby dítě mělo možnost si knihy půjčovat, kdy bude chtít, mohlo si vybrat, jakou zrovna chce. Dítě se při prohlížení knih setkává s ilustracemi a textem. Může si pomocí ilustrací tvořit vlastní příběh nebo, pokud příběh zná, mu mohou ilustrace napomoci v jeho převyprávění. Dále se při setkání s psaným textem dítě seznamuje s tzv. grafémy.

Charakteristika a práce s prostředím:

Děti se seznámily v knihovně s tím, že jsou knihy řazené podle určitých systémů. Jedním z nich je řazení knih podle abecedy (začátečního písmena názvu knihy) a tím druhým rozdělení podle žánrů (pohádky, encyklopedie, básně, příběhy dětí). A těmito systémy byly řazeny i knihy ve třídni knihovně. Pro lepší orientaci dětí byly žánry rozdělené ještě navíc barevně (pohádky bíle, encyklopedie zeleně, básně modře a příběhy dětí žlutě).

Prostředí knihovny bylo realizováno v policích, u kterých byl k dispozici stůl a židle. Knihy do knihovny byly pro děti připravené s nalepenými „štítky“. Každý štítek byl na titulní straně knihy i na jejím hřbetu. Štítek měl barvu podle toho, do jaké žánru je kniha řazena. Na barevném štítku bylo začáteční písmeno názvu knihy. Police, na kterých byly knihy umístěny, byly rozděleny do čtyř částí podle barev a žánrů. Součástí knihovny byly také zarážky, které měly barvy podle jednotlivých žánrů. Na nich byla napsaná písmena, která byla doplněna obrázkem.

Postup:

Knihy byly předem připraveny, ale samotné rozdělení proběhlo za přítomnosti dětí. Na jednu stranu koberce se rozmístily knihy, na druhou stranu nejprve barevné kartičky s nápisy žánrů. Děti byly vyzvány k rozdělení knih podle barevných štítků. Poté se postupně prošly

jednotlivé žánry a povědělo se, proč daná kniha patří do daného žánru. Nejjednodušší pro děti bylo poznat encyklopedie. U několika chlapců bylo vidět, že se s tímto žánrem i názvem žánru již setkali, naopak problém byl najít rozdíl mezi pohádkou a příběhem dětí. V mnoha případech jsem si všimla, že rodiče i učitelé říkají jen větu: „Tady máš knihu.“ Dítě se proto neseťká s tím, že knihy mohou být básně nebo pohádky. A jediný žánr, který pojmenováváme při poskytování knihy dítěti, je právě encyklopedie.

Po rozdělení knih podle žánrů nastalo rozdělení podle začátečních písmen. Tato činnost probíhala po jednotlivých skupinách žánrů. Dětem byly poskytnuty karty obrázkové abecedy, které obsahovaly jak písmeno, tak i stejný obrázek jako byl na štítku knihy. Karty měly opět takový barevný podklad jako daný žánr. (Tyto karty posloužily později jako zarážky v knihovně.) Dětem bylo jasné, že kniha pohádek „Žabí princ“, která má bílý štítek a na něm napsané písmeno „Ž“, bude patřit ke kartě obrázkové abecedy s bílým podkladem, písmenem „Ž“ a obrázkem žáby.

Po rozdělení knih podle žánrů i podle písmen byly knihy umístěny do polic.

Další den došlo k vytvoření „čtenářských deníků“. Každé dítě dostalo deník o velikosti A5, na který si namalovalo svoji značku a pokusilo se napsat své jméno. Deník sloužil dítěti k zaznamenávání si vypůjčených knih. Zkoušely si do něj přepsat název knihy, kterou si zrovna prohlížely.

Poté byly děti pozorovány, jakým způsobem v tomto prostředí pracují a jak se mu věnují. Protože se děti na přípravě prostředí podílely, tak věděly, že je ve třídě nové, tím v nich vyvolalo i zájem o práci v něm. Při hře bylo jedno z nich knihovnice, která měla deníky. Ostatní děti si přišly vybrat knihu, přinesly ji knihovnici, ta jim k ní dala čtenářský deník, aby si mohly zapsat název knihy. Knihovnice nezapomněla také podotknout, že po přečtení je potřeba knihu vrátit, aby si ji mohl půjčit zase někdo jiný. Když dítě knihu vracelo, uložilo ji na místo, které odpovídalo štítkem místu správného umístění.

9.3.2 Pomůcky

- Knihy se štítky
- Zarážky s obrázkovou abecedou
- Názvy žánrů
- Čtenářské deníky

9.3.3 Cíle pro gramotně podnětné prostředí

Cíle pro učitele:

- Vytvořit gramotně podnětné prostředí v MŠ.
- Rozvíjet u dětí komunikační dovednosti.
- Podporovat zájem o čtení a psanou řeč.
- Rozvíjet dovednosti předcházející čtení.

Cíle pro dítě:

- Seznámit se s knihou.
- Dokázat rozlišit písmo od obrázku.
- Určit první písmeno z názvu (pomocí obrázkové abecedy).
- Získat informace o psaném textu.
- Pokusit se o vlastní zápis slova.

9.3.4 Hodnocení

Pro děti nebylo jednoduché napodobit název knihy, a proto byla činnost v průběhu obměněna. Každé dítě mělo svoji čtenářskou kartu, na kterou mu učitelka zapsala, jakou knihu si půjčilo. Dítě si kartu muselo hlídat a při vrácení knihy ji opět předložit knihovnici (učitelce) a ta poznačila, že je kniha vrácená.

Bylo vidět, že se děti nechaly inspirovat návštěvou knihovny. Tyto poznatky dokázaly při práci využít a řídit se jimi. Pozitivní bylo i rozdělení knih do polic. Když nějaké dítě knihu vracelo, jiné dítě ho samo od sebe šlo zkontrolovat, zda vrací knihu na správné místo. Nejprve si zkontrolovaly barvu štítku na knize, poté barvu v polici. Následně písmeno na štítku a správné umístění na rozdělovač se stejným písmenem.

10 SADA VZDĚLÁVACÍCH AKTIVIT

Druhou část tvořily společenské vzdělávací hry. Hry byly tvořeny na motivy dětských knih. Jednalo se o dvoudílnou pohádkovou knihu „To nejlepší z večerníčků 1, 2“, poté o encyklopedii „Encyklopedie pro děti 21. století“ a následně o knihu „Ezopovy bajky“. Z těchto knih byly použity postavy, věci a jiné názvy, které se daly ztvárnit také obrázky.

10.1 Počet slabik

10.1.1 Popis hry

Hra počet slabik je tvořena ze tří skupin obrázků, které jsou rozdělené na červenou, žlutou a zelenou barvu. Každý obrázek má pod sebou napsaný i název. Podklad z červené barvy mají obrázky, na kterých jsou pohádkové postavy z knih „To nejlepší z večerníčků 1, 2“. Žlutou barvou jsou označeny obrázky, které se objevují v obrázkové abecedě, která je využita v knihovně. A zelenou barvou jsou označeny obrázky z knihy „Encyklopedie pro zvědavé děti 21. století“.

Hra začíná rozložením hrací desky, umístěním figurek na start a položením karet s obrázky mimo hrací pole (obrázky směrem dolů a jednotlivé barvy zvlášť). Začínající hráč hodí kostkou, posune se o daný počet políček a vezme si kartičku takové barvy, na které se zastaví jeho figurka. Otočí ji, pojmenuje obrázek a připne na něj tolik kolíků, z kolika slabik se slovo skládá. Obrázek si i s připnutými kolíky ponechá a hraje další hráč.

Hra u dětí rozvíjí základní početní dovednosti, postřeh, rozeznávání barev, jemnou motoriku při práci s kolíky.

10.1.2 Pomůcky

- Hrací karty
- Hrací deska
- Kostka
- Hrací figurky
- Kolíčky
- „To nejlepší z večerníčků 1, 2“
- „Encyklopedie pro děti 21. století“

10.1.3 Cíle

Cíle pro učitele:

- Rozvíjet u dětí komunikační dovednosti.
- Podporovat zájem o psanou řeč.
- Rozvíjet dovednosti předcházející čtení.
- Podporovat rozvoj matematických představ.
- Rozvíjet jemnou motoriku.

Cíle pro dítě:

- Dokázat rozlišit písmo od obrázku.
- Dokázat rozdělit slovo na slabiky.
- Naučit se pracovat s kolíky.
- Zdokonalovat se v počtech.
- Vyrovnat se s prohrou.

10.1.4 Hodnocení

Děti aktivitu pochopily hned po vysvětlení pravidel. Poté se pustily do samotného hraní. Bylo vidět, že i když děti musí u aktivity přemýšlet, tak je baví. Kontrolovaly se vzájemně, a jen pokud došlo k nějakému rozporu v určení počtu slabik, přišly se zeptat. Děti měly k dispozici i knihy, ze kterých byly obrázky čerpány. Setkali jsme se s tím, že některé, například pohádkové postavy, neznaly, proto docházelo i k rozšiřování slovní zásoby, seznámení se s novými slovy nebo názvy.

Potěšující byla i reakce od jedné z maminek, která přišla do MŠ a o hru se zajímala (dcera o ní doma nejspíše mluvila). Mamince přišla hra jako dobrý nápad jak s dítětem procvičovat rozložení slova. Chlapeček, který patřil k mladším ve třídě a rozdělení slova na slabiky mu dělalo ještě problém, přišel s obměnou hry, a to takovým způsobem, že připínal tolik kolíků, kolik má slovo písmen. Hra poté sice nesplňovala původní záměr, ale dalo se tímto způsobem procvičovat zrakové vnímání, u kterého šlo o poznání počtu písmen ve slově.

10.2 První písmeno

10.2.1 Popis hry

Hra „První písmeno“ spočívá, jak napovídá už samotný název, v určování prvních písmen slov. Jsou potřebné karty s obrázky (pod každým obrázkem je napsán jeho název, který má zvýrazněné první písmeno) a druhá série karet pouze s písmeny. Obrázky jsou vybrané na motivy knihy „Ezopovy bajky“. Cílem hry není, aby dítě znalo a dokázalo pojmenovat jednotlivá písmena, jedná se především o to, aby dítě pomocí zrakového vnímání dokázalo rozeznat rozdíly mezi symboly písmen.

Úkolem dítěte je najít shodu dvou stejných symbolů písmen. Nejprve jsme hru začali jednodušeji a postupně ji ztěžovali. Při nejjednodušší verzi mělo dítě k dispozici 3 obrázky a 3 karty s písmeny (karty s písmeny odpovídaly začátečním písmenům obrázků). Dítě si vylosovalo jedno písmeno a přidalo k němu obrázek, který na dané písmeno začíná. Obrázek pojmenovalo a poté losovalo druhé dítě. Opět přiřadilo obrázek ke správnému písmenu, pojmenovalo. Děti se střídaly do té doby, než měly propojené všechny obrázky s písmeny. Postupně jsme hru ztěžovaly a přidávaly více písmen a obrázků. Aktivita se dítěti nekomplikovala tím, že by vylosovalo písmeno a nemělo k němu obrázek.

Hra rozvíjí u dětí pozornost a přesnost při hledání shodného symbolu. Dále zrakové vnímání, schopnost najít shodný symbol, všimnout si určitých znaků na jednotlivých symbolech. Při pojmenování obrázků si dítě propojovalo i zvukovou stránku písmene s grafickou podobou.

10.2.2 Pomůcky

- Hrací karty s obrázky
- Hrací karty s písmeny
- Kniha „Ezopovy bajky“

10.2.3 Cíle

Cíle pro učitele:

- Podporovat zájem o čtení a psanou řeč.
- Rozvíjet dovednosti předcházející čtení.
- Rozvíjet u dítěte zrakové vnímání.

- Dbát na přesnost.

Cíle pro dítě:

- Rozvíjet zrakové vnímání.
- Všímat si detailu.
- Přiřadit obrázek ke správnému písmenu.
- Propojit zvukovou složku písmene s grafickou podobou.

10.2.4 Hodnocení

Hra byla pro některé děti velmi náročná. Proto bylo dobré začít od jednoduchého a postupovat ke složitějšímu. Při tomto postupu se děti se hrou blíže seznámily a dokázaly ji pak také samy provozovat. Kdyby děti měly k dispozici hned od začátku všechny kartičky, neplnila by hra takový účel, jaký má, a spíše by děti odradila.

Velkou pomocí pro děti byla i začáteční písmena slov na obrázcích, která byla napsaná červenou barvou. Upoutala tím jejich pozornost a děti se poté záměrně soustředily jen na to jedno písmeno a nerušila je ostatní ve slově.

Nejprve jsem si myslela, že hra bude pro děti náročná. Proto pro mě bylo milé překvapení, když ji pochopily a dokázaly s ní pracovat.

Složitější varianta, kdy by dítě vylosovalo písmeno a mohlo by se stát, že k němu nemá obrázek, by podle mého názoru pro děti připadala v úvahu až ve chvíli, kdy hru dobře ovládají a jsou seznámeny s tím, že by se mohlo stát, že k písmenu nemají obrázek.

10.3 Obrázkové BINGO!

10.3.1 Popis hry

Hra je na stejném principu jako klasické číselné bingo. Jedinou obměnou je, že dítě má k dispozici místo čísel kartičky s titulními stranami knih. Vybere si z 20 obrázků knihy, které se mu líbí, a ty naskládá do hrací desky, která je o rozměrech 2x2, 3x3 nebo 4x4 čtverce (jedno okénko, jeden obrázek). Poté jedno z dětí nebo učitelka losuje z hadrového sáčku, kde jsou všechny obrázky titulních knih, které měly děti k dispozici. Vylosuje jeden, pokud ho nějaké z dětí má, otočí si kartičku obrázkem dolů. Úkolem je propojit řadu nebo sloupec otočenými kartičkami. Kartičky mají po otočení červenou barvu, proto dítěti usnadní vnímat otočenou celou řadu.

Hra u dětí zdokonaluje postřeh, všímavost, trpělivost. Dále rozvíjí zrakové vnímání. Děti se tímto způsobem seznamují i s jednotlivými tituly knih, které je mohou již podle obrázku zaujmout a mohou se o ně začít zajímat.

10.3.2 Pomůcky

- Hrací pole 2x2, 3x3, 4x4 čtverce
- Hrací karty - obrázky knih
- Látkový sáček

10.3.3 Cíle

Pro učitele:

- Dbát na dodržování pravidel.
- Vést dítě k objevování nových knižních titulů.

Pro dítě:

- Zdokonalovat postřeh.
- Procvičovat výdrž pozornosti.

10.3.4 Hodnocení

Při hře s hracími poli 2x2 a 3x3 měly děti problém s udržením pozornosti. I když jsem si myslela, že tato pole budou pro děti jednodušší, opak byl pravdou. Při samotném sestavování hry mě nenapadlo k těmto polím snížit počet hracích karet. Když děti měly na hracím poli 4 obrázky a losovalo se z 20 obrázků, bylo to na ně příliš dlouho. Proto jsme po chvíli snížily počet karet (pro hrací pole 2x2 mělo dítě k dispozici na výběr z 10 karet, pro 3x3 mělo na výběr z 15 karet).

Poté co přišlo na řadu hrací pole 4x4, nebyl už u dětí takový problém s pozorností, hra je i více bavila. Pro tento typ hracího pole byl počet 20 karet optimální. Zde však nastal jiný, i mnou očekávaný, problém. Děti se sice vydržely soustředit, ale při hledání obrázku na své kartě měly mladší děti problém v tolika obrázcích najít ten správný.

11 HODNOCENÍ PROJEKTU

Hodnocení proběhlo z několika směrů. Jedním z nich bylo vlastní hodnocení. K jednotlivým hrám jsem je uvedla již výše. Zde se budu soustředit na celý projekt. Dále proběhlo ze strany učitelky MŠ, která působí v dané třídě. Ta byla přítomna při všech částech projektu, a to prostřednictvím pozorování. Závěrem mi poskytla zpětnou vazbu v písemné podobě.

11.1 Subjektivní hodnocení projektu

Celý projekt hodnotím z mé strany jako zdařilý a jsem s ním spokojena. Jelikož se jednalo o práci s podnětným prostředím, nepřipadala v úvahu řízená činnost. Proto se mi nabízelo využít spolupráci dětí a provádět činnosti prostřednictvím hry a skupinových činností.

Před samotnou realizací bylo potřeba vše vymyslet a vytvořit. Tyto části byly podle mě nejnáročnější. Bylo potřeba vytvořit mnoho materiálu, ať už obrazového, tak i textového.

Při realizaci projektu jsem si dávala pozor, zda opravdu naplňuje stanovené cíle a vše postupuje podle naplánování. Všechny aktivity v rámci aplikační části probíhaly prostřednictvím hry. Děti se naučily rozkládat slova na slabiky, naslouchat si, vzájemně si opravit chyby. Seznámily se s grafickou podobou písmen, všimaly si detailů, v čem se jednotlivá písmena liší a také je postupně propojovaly se zvukovou podobou.

Celá realizace proběhla bez komplikací. Děti spolupracovaly a aktivně se zapojovaly, což mělo na průběh i výsledek celé činnosti pozitivní vliv.

11.2 Hodnocení projektu učitelkou mateřské školy

Projekt byl dobře zpracován a namotivován, proto děti velmi zaujal. Hlavně díky návštěvě knihovny, kde se děti dozvěděly spoustu informací o tom, jak to v knihovně chodí. Pro děti bylo přínosné použití aktivit, se kterými mohly pracovat samostatně a pomoc studentky využít jen v případě, že si nevěděly rady.

Děti měly vždy dostatek prostoru, kdy mohly klást otázky nebo říci svůj názor. Studentka vždy s úsměvem odpověděla. Rozdělování knih do třídní knihovny bylo dětem jasné a přehledné. Studentka zvolila vhodné naučné hry, které děti bavily. Učení hrou. Dobře připravena organizace celého projektu.

11.3 Doporučení pro praxi

Nejdůležitější je do práce děti motivovat. Děti zaujme něco nového. Proto je dobré činnosti i aktivity probíhající v MŠ obměňovat a zpestřovat. Pokud aktivita děti zaujme, budou ji dělat s větší radostí a činnost pro ně bude mít i větší přínos. Dobré je také nechat děti, aby pracovaly samy, nebo se snažily přijít na informace samy svými postupy a svou zvědavostí.

Aktivity, na které je zaměřena pozornost v této práci, by měly dítěti napomoci při učení se čtení a psaní. Propojením činností dojde i k propojení oblastí, které dítě rozvíjí. Aktivity, v nichž je dítě rozvíjeno v mnoha směrech, jsou velkým přínosem.

K předčtenářské gramotnosti patří i rozvoj jemné motoriky, dechová cvičení a hry i artikulační cvičení. Rozvoj paměti, sluchového vnímání a samozřejmě i zrakového vnímání.



Obrázek 1 Knihovna



Obrázek 2 Čtenářské deníky



Obrázek 3 Obměna knihovny



Obrázek 4 Hra Počet slabik



Obrázek 5 Hra První písmeno

ZÁVĚR

Svou práci jsem zaměřila na rozvoj dětí předškolního věku ve směru k předčtenářské dovednosti. V teoretické části jsem nejprve prošla literaturu zabývající se předčtenářskou gramotností. Poznatky o tématech, kterým se dále věnuji, jsem čerpala z aktuální literatury, článků či studií. Při tvorbě teoretické části jsem vymezila základní pojmy a popsala, co má předčtenářská gramotnost v mateřské škole za úkol. Dále jsem také věnovala pozornost ukotvení této gramotnosti v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. V aplikační části jsem se věnovala tomu, aby veškeré aktivity probíhaly prostřednictvím podnětného prostředí, které bylo vytvořeno v prostorách mateřské školy. Při tvorbě projektu i sady aktivit byl využit přístup „zdola nahor“, který uvádí Petrová (2014) a také prvky analyticko-syntetické metody, kterou uvádí Fasnerová (2018).

Rozhodla jsem se k tomu využít tvorbu projektu s využitím sady aktivit. Po konzultaci s několika učitelkami mateřských škol jsem se dozvěděla, že tomuto rozvoji věnují menší pozornost. Třidu, ve které byla aplikační část realizována, navštěvovaly děti ve věku od 4 do 6 let. Proto při tvorbě aktivit nemusela být věnována pozornost tomu, aby aktivity zvládly i mladší děti. Protože vše probíhalo v gramotně podnětném prostředí, neúčastnily se vždy všechny děti. Děti měly možnost se do aktivit zapojit samy, kdy chtějí.

Tématem projektu byla „Knihovna“. Děti se seznamovaly se samotným chodem knihovny při její návštěvě a poté vše zkoušely realizovat ve vytvořené knihovně ve třídě. Druhou částí byla sada aktivit, kterou tvořily stolní hry. Tyto hry také souvisely s tématem knihovny.

Hodnocení projektu probíhalo v několika částech. Jednou z nich byla má vlastní reflexe, při které jsem hodnotila průběh aktivit, zaujetí dětí a také náročnost na přípravu. Druhá část byla provedena za pomoci učitelky MŠ, která působí v dané třídě a byla při všech částech přítomna. Paní učitelka mi poskytla zpětnou vazbu v písemné podobě. Po prostudování zpětné vazby paní učitelky a také jejím propojení s mojí reflexí jsem zpracovala doporučení, na co si pro příště dát větší pozor.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Beauchat, K. A., & Blamey, K. L., & Walpole, S. (2010). *The building blocks of preschool success*. New York: Guilford Press.
2. Bednářová, J., Šmardová, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press.
3. Casbergue, R. M., & Strickland, D. S. (2016). *Reading and writing in preschool: teaching the essentials*. London: The Guilford Press.
4. Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika*. Praha: Grada Publishing, a. s.
5. Doležalová, J. (2018). *Jazyková a literární gramotnost v předškolním věku*. Dostupné z <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwia1rS8v4vpAhXE0KQKHet9B44QFjAAegQIARAB&url=https%3A%2F%2Ffhs.utb.cz%2F%3Fmdocs-file%3D10360&usg=AOvVaw3nxYU5LQLGWBC3SqH6Wxq9&cshid=1588089793637701>
6. Doležalová, J. (2016). *Rozvoj grafomotoriky v projektech* (Vydání druhé). Praha: Portál.
7. Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada Publishing, a. s.
8. Gavora, P. a kol. (2013). *Jako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Nitra: Enigma Publishing, s. r. o.
9. Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 hesel*. Praha: Grada.
10. Kořátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola. Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Praha: Grada Publishing, a. s.
11. Kořátková, S & Průcha, J. (2013). *Předškolní pedagogika. Učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál s. r. o.
12. Kropáčková, J., & Kucharská, A., & Wildová, R. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace* 24(4). 488-509. Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896/1509>
13. Lepilová, K. (2014). *Cesta ke čtenářství vyprávějte si s námi*. Brno: Edika.

14. Lopušná, A. (2008). *Rozvíjanie počítačovej čitateľskej a pisateľskej gramotnosti v podmienkach preprimárnej edukácie*. Dostupné z <https://docplayer.cz/36907860-Rozvijanie-pociatocnej-citateľskej-a-pisateľskej-gramotnosti-v-podmienkach-preprimarnej-edukacie.html>
15. Martišová, E. (2013). *Rozvíjanie predčitateľskej gramotnosti prostredníctvom hlasného čítania*. Dostupné z https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/4_ops_martisova_erika_-_rozvijanie_predcitateľskej_gramotnosti_prostrednictvom_hlasneho_citania.pdf
16. Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a. s.
17. Petrová, Z. (2012). *Plánovanie výučby v oblasti rozvíjania predčitateľskej gramotnosti*. Dostupné z https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/petrova_-_planovanie_vyucby_v_oblasti_rozvijania_predcitateľskej_gramotnosti.pdf
18. Petrová, Z. (2014). *Prirodzený prístup k rozvíjaniu počítačovej gramotnosti detí v MŠ*. Dostupné z https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/petrova_1.pdf
19. Petrová, Z. (2014). *Profílovanie koncepcie vysokoškolského kurzu v oblasti rozvíjania jazykovej gramotnosti v MŠ*. Dostupné z <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2014/01/06.pdf>
20. Petrová, Z. (2014). *Teórie a metódy rozvíjania gramotnosti v predškolskom vzdelávaní*. Dostupné z <https://fhs.utb.cz/?mdocs-file=13251>
21. *Rámcový vzdelávací program pro předškolní vzdělávání* (2018). Praha: MŠMT
Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/45304/>
22. Schneiderová, E., & Hanzová, M. (2013). *Aktivity k rozvíjení vyjadřovacích dovedností u dětí*. Praha: Portál.
23. Tetourová, M. (2004). *Ezopovy bajky*. Kladno: Macek Delta.
24. Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.
25. Wyse, D. (2012). *Literacy teaching and education*. Los Angeles: SAGE.
26. Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku*. Dostupné z <http://pdf.truni.sk/download?e-skripta/zapotocna-petrova-skripta.pdf>

27. Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2017). *Raná jazyková gramotnost' dětí zo sociálno-ekonomicky znevýhodňujúceho prostredia*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnavě.
28. Zavadová, K. (2005). *To nejlepší z večerníčků*. Praha: Albatros.
29. Zavadová, K. (2005). *To nejlepší z večerníčků 2*. Praha: Albatros.
30. Žáček, J. (2015). *Encyklopedie pro zvědavé děti 21. století*. Praha: Albatros Media.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
MŠ	Mateřská škola
ZŠ	Základní škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Knihovna	43
Obrázek 2 Čtenářské deníky	44
Obrázek 3 Obměna knihovny	44
Obrázek 4 Hra Počet slabik	45
Obrázek 5 Hra První písmeno.....	45

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Souhlas mateřské školy

PŘÍLOHA P I: SOUHLAS MATEŘSKÉ ŠKOLY

Souhlasím s konáním projektu zaměřeného na předčtenářskou gramotnost, který proběhne v naší mateřské škole od prosince 2019 do března 2020. Studentka Sabina Svobodová nás seznámila, jak by měl projekt probíhat. Do projektu bude zapojena třída předškolních dětí.



Podpis