

Vliv gramotného prostředí na počáteční psaní dětí

Lucie Žambochová

Bakalářská práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Lucie Žambochová**

Osobní číslo: **H130108**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Vliv gramotného prostředí na počáteční psaní dětí**

Zásady pro vypracování:

Vymezení teoretických východisek z oblasti počátečního psaní v mateřské škole v rámci konceptu emergující gramotnosti.

Příprava projektu týkajícího se uspořádání prostoru třídy a podpory prvotních spontánních písemných aktivit dětí.

Realizace projektu v mateřské škole a jeho ověření prostřednictvím metody pozorování, kvalitativní analýza spontánní písemné produkce dětí.

Evaluace uskutečněného projektu.

Zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

GAVORA Peter a Oľga ZÁPOTOČNÁ. Gramotnosť: Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania. Bratislava: Vydavateľstvi UK, 2003. ISBN 80-223-1869-8.

KOLLÁRIKOVÁ Zuzana a Branislav PUPALA. Předškolní a primární pedagogika: Předškolní a elementární pedagogika. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

KROPÁČKOVÁ Jana, Radka WILDOVÁ a Anna KUCHARSKÁ. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. Pedagogická orientace, 2014, 24 (4), s. 488-509. ISSN: 1805-9511.

NEUMAN, Susan a Kathy ROSKOS. Literacy Objects as Cultural Tools: Effects on Children's Literacy Behaviors in Play. In Reading Research Quarterly, 1992, 27 (3), s. 202-225.

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

PETROVÁ, Zuzana a Miriam VALÁŠKOVÁ. Jazyková a literárna gramotnosť v MŠ: Teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania. Bratislava: Renesans, 2007. ISBN 80S969777S5S8.

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

Datum zadání bakalářské práce: **11. prosince 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2016**

Ve Zlině dne 11. prosince 2015


doc. Ing. Aněžka 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 15.4.2016


.....

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 nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odprá-ří autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat náhrady 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 přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou počátečního psaní dětí v mateřské škole v rámci konceptu emergující se gramotnosti. Má teoreticko-empirický charakter. Teoretická část pojednává na jedné straně o tom, jaký smysl má zavádění rozvoje pregramotnosti do Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a jaký prostor je zde pro rozvoj pregramotnosti vymezen. Na druhé straně se věnuje významu prostředí v rozvoji pregramotnosti a otázkám počátečního psaní dětí. Cílem praktické části je zjistit, jaké jsou vynořující se strategie písemné produkce dětí v gramotném prostředí. Kvalitativně orientovaný výzkum je proveden s využitím pozorování a analýzy spontánní písemné produkce dětí.

Klíčová slova: gramotnost, pregramotnost, gramotné prostředí, počáteční psaní

ABSTRACT

This bachelor's thesis deals with the issues of the initial writing skills of children in kindergartens within the concept of emerging literacy. The work has theoretical - empirical character. Theoretical part analyses the purpose of developing early literacy into general education framework for pre-school education. It also focuses on how much it develops the early literacy. On the other hand the work looks at the importance of environment of the early literacy development and questions of the early writing of preschoolers. The aim of the practical part is to find out the strategies of writing productions of preschoolers in literacy stimulated environment. Quality orientated research is done using observation and spontaneous writing production analysis.

Keywords: literacy, early literacy, literacy environment, early writing

Poděkování

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

Děkuji paní editelce a učitelkám, které mi umožnily výzkum v mateřské škole uskutečnit.

Šťastný učitelský vypráví. Dobrý učitelský vysvětluje. Výborný učitelský ukazuje. Nejlepší učitelský inspiruje.

Charles Farrar Browne

Prohlášení:

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 GRAMOTNOST A PREGRAMOTNOST	11
1.1 GRAMOTNOST	11
1.2 PREGRAMOTNOST	11
1.3 PREGRAMOTNOST V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO PĚDĚLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	12
2 KONCEPT EMERGUJÍCÍ SE GRAMOTNOSTI	16
2.1 GRAMOTNÉ PROSTŘEDÍ A JEHO VÝZNAM	17
3 POČÁTEČNÍ PSANÍ DĚTÍ	19
3.1 VÝVOJ PEDAGOGICKÉ KONVENČNÍHO PSANÍ	20
II PRAKTICKÁ ČÁST	22
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	23
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	23
4.2 VÝZKUMNÝ CÍL	23
4.2.1 Dílčí výzkumné cíle	23
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	23
4.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU	23
4.5 POPIS USPOŘÁDÁNÍ PROSTORU CENTRA VÝZKUMNÉHO ZVĚŠTĚNÍ	24
4.6 METODY SBĚRU DAT	26
4.7 POPIS VÝZKUMNÉHO ZVĚŠTĚNÍ	26
5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	28
5.1 MÁRANICE	28
5.1.1 Bez dekodování zprávy	29
5.1.2 S dekodováním zprávy	31
5.2 ZET ZCE ZNAK	32
5.2.1 Kombinace pseudopísmen	33
5.2.2 Kombinace známých písmen	35
5.3 ZAPISOVÁNÍ SLOV	36
5.3.1 Logogram	37
5.3.2 Bez kontroly kvality a kvantity	41
5.3.3 S oporou o sluchovou analýzu slova	45
6 ZÁVĚR EMPIRICKÉ ČÁSTI PRÁCE	52
ZÁVĚR	54
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	55
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	57
SEZNAM OBRÁZKŮ	58
SEZNAM PŘÍLOH	59

ÚVOD

Naučit se komunikovat v mluvené i psané podobě je jedna z nejdůležitějších lidských dovedností, bez které by dnes nebylo možné fungovat. Seznamování dětí se slyšením a psaním není záležitostí až prvního stupně základní školy, naopak hraje velmi důležitou roli už v předškolním vzdělávání. Zejména v dnešním světě, který čím dál více ovládají různé moderní technologie a hodnota mnohých kulturních artefaktů, jako například knih, ustupuje do pozadí, by se měl na rozvoj pregramotnosti klást ještě větší význam. Obklopení dětí gramotným prostředím hraje v objevování písma a jeho funkcí obrovskou roli. Děti jsou v takovém podnětném prostředí stimulovány k jeho prozkoumávání a experimentování jak s psanou, tak s mluvenou formou řeči. Tím si konstruují o písmu a jeho možnostech představ, které jsou pro ně na cestě k ovládnutí slyšením a psaní velmi významné.

Cílem bakalářské práce je proto objasnit problematiku pojetí psaní dětí v mateřské škole v rámci konceptu emergující se gramotnosti. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První z nich objasňuje terminologické vymezení a chápání pojmů gramotnost a pregramotnost. Součástí je i analýza Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání za účelem zjistit, jaký prostor je zde oblasti rozvoje pregramotnosti vymezen. Druhá kapitola je věnována samotnému konceptu emergující se gramotnosti a s ním spojenému gramotnému prostředí. Vysvětluje, na jaké podstatě je tento koncept založen, ozřejmuje význam gramotného prostředí a demonstruje, jakou podobu může gramotné podnětné prostředí mít. Třetí kapitola se zabývá otázkou pojetí psaní dětí a shrnuje dosavadní dostupné české i zahraniční výzkumy, které bylo v této oblasti provedeny.

Praktická část je zaměřena na výzkum vynořujících se strategií písemné produkce dětí v gramotném podnětném prostředí, které bylo pro tento účel vytvořeno. V metodologii výzkumu jsou formulovány jak dílčí cíle a z nich vycházející otázky, tak jsou zde popsány také metody sběru dat, výzkumný soubor, uspořádání daného prostoru a samotný postup výzkumu. Na závěr práce jsou uvedeny zjištění tohoto řešení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 GRAMOTNOST A PREGRAMOTNOST

Obsah této kapitoly je zaměřen na definice a stručné objasnění základních pojmů gramotnost a pregramotnost. Následně se zabývá také důležitostmi zařazení rozvoje pregramotnosti do předškolního kurikula a analyzuje, jaký prostor je právě oblasti pregramotnosti v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání v novém.

1.1 Gramotnost

Pojem gramotnost bývá v obecném povdomí spojován se čtením, psaním a v nich kterých případech i počítáním (Rabuhicová, 2002). Pokud nahlédneme do Andragogického slovníku, zjistíme, že gramotnost šv p vodním významu znamená elementární dovednost jedince číst a psát, je-li je získávána v počátečních ročních základních koly. (Prcha a Veteška, 2014, s. 119) Dále se zde do téže: š Nového významu nabývá pojem gramotnost ve smyslu funkční gramotnost, tj. soubor složitých dovedností neelementární gramotnost, které jsou nezbytné k profesnímu uplatnění a k různým sociálním aktivitám dospělých lidí v současné civilizaci. (Prcha a Veteška, 2014, s. 120) Podobná definice se nachází i v Pedagogické encyklopedii, podle které gramotnost znamená schopnost ovládat různé druhy komunikace a početných úkonů za účelem využívání textových informací v rozmanitých životních situacích. (Prcha, 2009, s. 223)

Z výše uvedeného vyplývá, že chápání jevu gramotnost se určitým způsobem vyvíjelo a spolu s ním i jeho definice, teorie i výklady jejich souvislostí (Rabuhicová, 2002). To, jak definujeme gramotnost, závisí na tom, z jakých teoretických východisek se na gramotnost díváme, jaké praktické potřeby gramotnosti jsou u lidí zjištěny a které faktory jsou považovány za rozhodující při rozvoji a kultivaci gramotnosti (Gavora, 2002).

1.2 Pregramotnost

Gramotnost se ale nezářná utvářet ať vstupem do základních koly, kde zářná formální výuka čtení a psaní (Kikuová, 1998, s. 66). Rozvoj pregramotnosti (gramotnosti v preprimárním vzdělávání) zářná narozením jedince a pokračuje ať do vstupu dítěte do koly. Počátky pregramotnosti se tedy utvářet i u velmi malých dětí například seznamováním s novými slovy, prohlížením a listováním obrázkových knih. Jedná se o důležitou dobu, jehož cílem je zejména vytvářet u dítěte pozitivní vztah k psané řeči, otevřít a stimulovat jeho schopnosti a dovednosti, které mu v budoucnu umožní se ve čtení a psaní optimálně rozvíjet (Kropáková, Wildová a Kucharská, 2014). Pregramotnost tedy můžeme definovat

jako šoubor postupn se rozvíjejících p edpoklad pro tení a psaní u d tí v dob p ed nástupem do základní –koly. P edpoklady je my–len komplex schopností, dovedností, postoj a hodnot dít te, který je pot ebný k zahájení a úsp –nému rozvíjení gramotnosti, ale také k jeho uflívání v r zných individuálních a sociálních kontextech.õ (Kropá ková, Wildová a Kucharská, 2014, s. 493)

1.3 Pregramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

V souvislosti s dne–ní snahou dosáhnout co nejvy–í úrovn gramotnosti se o jejím rozvoji a podn cování uvafluje v ím dál nifl–ím v ku. D vody toho, fl se gramotnost dává do vztahu s p ed–kolním vzd láváním, nejsou kvantitativní, ale kvalitativní. Nejde tedy o to, získat náskok, ale vyuffít vývojový potenciál raných stádií ontogeneze dít te (Zápoto -ná, 2010, s. 274). Z toho vyplývá, fl je velmi podstatné za ít s rozvojem gramotnosti v as, dokud se dá tento potenciál v plné mí e zuffitkovat.

Osvojit si schopnost komunikovat je p edpokladem sociální interakce. Prost ednictvím jazyka (systému znak) mezi sebou lidé komunikují, zároveň jazyk slouflí jako nástroj my–lení. Proces osvojování si jazyka v obou formách (mluvené i psané) je spjatý s p sobením na dít jifl od útlého v ku sou asn s celkovým rozvojem osobnosti dít te. Po nástupu do základní –koly jsou na dít kladeny jisté pofladavky, zejména nau it se technicky správn íst a psát, ale tak také se vyfladuje, aby dít zvládlo vnímat text a porozum t mu, zapamatovat si ho. Na to, jaké má dít s pouflíváním jazyka zku–nosti z d ív j–ích let, se velice nehledí (Kiku–ová, 1998).

Proto je podstatné, aby byla gramotnost rozvíjena jifl v p ed–kolním období a tím pádem byla vymezena v Rámcovém vzd lávacím programu pro p ed–kolní vzd lávání (RVP PV). Dít by m lo mít s ob ma formami jazyka bohaté zku–nosti, aby bylo na vstup do ZTMdostate n p ipraveno a zvládlo se p esunout na švy–íõ, konven ní úrove .

Pokud nahlédneme do Rámcového vzd lávacího programu pro p ed–kolní vzd lávání (RVP PV) s cílem nalézt ucelenou koncepci i model rozvoje pregramotnosti, budeme hledat marn . Oblast rozvoje pregramotnosti v RVP PV explicitn zpracována není, dokonce se zde nenajdeme ani pojmy gramotnost i pregramotnost, a to ani ve slovní ku pojm (Kropá ková, Wildová, Kucharská, 2014).

Nalezneme zde ale objasnění pojmů klíčové kompetence a klíčové kompetence v předkolním vzdělávání. Klíčovými kompetencemi je chápán soubor požadavků na vzdělávání, zahrnující podstatné v domosti, dovednosti a schopnosti univerzálně použitelné v běžných pracovních a životních situacích (RVP PV, 2004, s. 46) Klíčové kompetence v předkolním vzdělávání jsou definovány jako soubory elementárních poznatků, dovedností, schopností, postojů a hodnot dosažitelných v etapě předkolního vzdělávání; patří k nim kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a interpersonální, kompetence občanské. (RVP PV, 2004, s. 46-47) Pokud zaměříme pozornost na výčet osmi kompetencí komunikativních, zjistíme, že s rozvojem pregramotnosti se počítá. Podle nich dítě ukončující předkolní vzdělávání

- ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog;
- dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady známými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.);
- domlouvá se gesty, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci;
- v běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícný, iniciativní a aktivní je výhodou;
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní;
- přiblíží rozvíjí svou slovní zásobu a aktivněji používá k dokonalější komunikaci s okolím;
- dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atd.);
- ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku (RVP PV, 2004, s. 13).

Dílejší částí RVP PV je ale také vzdělávací obsah, který představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte v MTM. Vzdělávací obsah je členěn do pěti vzdělávacích oblastí: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika (s podoblastmi Jazyk a řeč, Poznávací schopnosti a funkce, představitost a fantazie, myšlenkové operace a Sebepojetí, city a vlnění), Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět. Každá oblast obsahuje tyto vzájemně propojené ka-

tegorie: díl í cíle (zám ry), vzd lávací nabídka a o ekávané výstupy. Díl í cíle vyjad ují, co by m l pedagog v pr b hu p ed-kolního vzd lávání sledovat a u dít te podporovat, vzd lávací nabídka je prost edkem vzd lávání a p edstavuje ve svém celku soubor praktických i intelektových inností, pop . p ílefitostí vhodných k napl ování cíl a dosahování výstup . O ekávané výstupy jsou díl í výstupy vzd lávání, které je mofné považovat v této úrovni vzd lávání za dosaflitelné, jsou formulovány tak, aby m ly charakter zp sobilostí (kompetencí) (RVP PV, 2004, s. 14-16).

P í podrobn j-í analýze je mofné najít ve vzd lávacích obsazích (RVP PV, 2004, s. 16-31) jak díl í cíle, tak o ekávané výstupy, které s rozvojem pregramotnosti souvisí. Ve vzd lávací nabídce je potom mofné nalézt vhodné innosti a aktivity, které oblast pregramotnosti podporují a pomáhají napl ovat zmi ované díl í cíle a o ekávané výstupy.

Jifl bylo zmín no, fle je velmi d leflité, aby d ti postupn nabývaly zku-enosti jak v mluvené, tak i psané podob jazyka. Pokud zam íme pozornost na to, jak je jedna i druhá forma jazyka zastoupena v RVP PV, zjistíme, fle více se zam uje na rozvoj podoby mluvené. Výsledkem mají být znalosti, zku-enosti a dovednosti týkající se zejména komunika ních konvencí (být schopen navázat verbální kontakt, um t jazyk vyufflívat v r zných situacích, poufflívat pravidla vedení dialogu), gramatické správnosti a spisovnosti (poufflívat vhodn zformulované v ty a výrazy) a rozvoje slovní zásoby (u ít se a aktivn poufflívat nová slova, vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma).

Oblast psaného jazyka ufl ale tak detailn vymezena není. V této oblasti jazyka je mofné nalézt zejména výstupy, které se zam ují na formální charakteristiky psané e i. T mi jsou grafomotorické p edpoklady (zdokonalovat dovednosti v oblasti jemné motoriky, koordinace ruky a oka), fonologické procesy a fonologické uv domování (rytmicky doprovázet písn , vytvo ít jednoduchý rým, roz lenit slova na slabiky, rozli-ít za áte ní a koncové hlásky). Mén je jifl zastoupen koncept tisku a kniflních konvencí (ovládat sm rovou orientaci zleva doprava, rozli-ít n které symboly, poznat n která písmena, slova, své jméno, projevovat zájem o kníflky, popsat situaci podle obrázku). Celkov klade RVP PV malý d raz na podn tnost prost edí s knihou jako kulturním artefaktem. P ítom práv manipule s knihou má pro utvá ení konceptu tisku a kniflních konvencí obrovský význam. To fle d ti mají volný p ístup ke knihám ve t íd , mohou si v nich voln listovat a š ístě nebo jim u ítelka umofnuje v pr b hu tení do knihy nahlíftet je d leflít j-í, nefl by se mohlo zdát. Konkrétn j-í vymezení nenajdeme ani ohledn obeznamování d tí nap íklad s r znými literárními flánry, s mofnostmi u ítel iny práce knihou í funkcemi psaného textu.

Významným zdrojem poznávání textu a psané kultury je nejen samotné zprostředkování obsahu textu učitelkou, ale také způsob práce s ním, kdy by učitelka měla mít schopnost vystihnout podstatné aspekty textu a psané kultury a zprostředkovat je dětem. Učitelka by tedy měla volit texty rozmanitých žánrů, které mohou vyvolávat k demonstraci různých funkcí psané řeči, ale také ke kladení různých typů otázek k textu, kterými rozvíjí a prohlubuje porozumění v různých směrech a rovinách (Petrová a Valáková, 2007). Je tedy přínosné, pokud se dětem snažíme nabízet a zprostředkovávat různé žánry literatury, a neomezujeme se například pouze na pohádky. Aby děti poznávaly různé obsahové, ale především formální aspekty textu, vyvolávat lze také různé úkoly, hádanky, povíčky, legendy, bajky, encyklopedie i komiksy. Aby byl potenciál každého textu dobře využit, nestačí jej pouze dětem předčíst, ale pracovat s ním promyšleně. V rámci motivace mohou učitelka například zjistovat, jaké poznatky již děti o daném tématu mají, v průběhu řešení otázkami kontrolovat porozumění význam slov i v textu, na konci řešení s dětmi text shrnout nebo sestavit dějovou linii pomocí obrázků.

Je důležité si uvědomit, že rozvíjení psané podoby jazyka rozhodně není méně důležité než rozvíjení podoby mluvené. Někdy je možné se setknout s tvrzením, že seznamování s psanou řečí je především prvního stupně. ^{ZTM} Takové tvrzení mohou plynout z nesprávného pochopení psané podoby řeči, a sice že je to pouhý grafický popis podoby mluvené, tudíž by se jednalo o zvládnutí formálních aspektů písma (Petrová a Valáková, 2007). Toto zjednodušení ale nepočítá se specifickými psané komunikace, které souvisí se snahou překlenout komunikační bariéru způsobenou nepřítomností komunikačního partnera, čímž je nutné identifikovat komunikační zprávu bez možnosti bezprostředního vzájemného ovlivnění porozumění. Z toho vyplývá, že psaná řeč má svůj způsob vyjadřování komunikačních záměrů, které se od komunikace v mluvené podobě odlišují. V reálném životě se ale mohou psaná a mluvená podoba jazyka prolínat, například příběhy pohádek nebo úvodní básně, které svou výstavbou respektují charakter psané podoby jazyka přesto, že jsou zprostředkovány v mluvené podobě. Právě to poskytuje prostor na to, aby byly děti v kontaktu s psanou řečí a mohly tak poznávat její charakter i formu (Zápotoňová a Petrová, 2010, s. 61-62). Takové znalosti potom mohou vést jak k porozumění tomu, co je psaná řeč, jaké má funkce a jak se používá, ale také mohou být využity jako strategie na porozumění a produkci psaných projevů (Petrová a Valáková, 2007, s. 19-20).

2 KONCEPT EMERGUJÍCÍ SE GRAMOTNOSTI

To, že se pojem pregramotnost stále pojí se schopností číst a psát v konvenčním slova smyslu, tvoří jednu z nejzávažnějších bariér v rozvíjení pregramotnosti. Důvodem této mylné představy souvisí s předevládajícím přístupem k výuce čtení a psaní na základní škole – analyticko-syntetickou metodou, která klade důraz na technickou správnost a plynulost čtení a psaní. Pokud se tedy za ně nemluví o rozvoji gramotnosti v předškolním období, dochází k nepochopení, že konvenční psaní a čtení by se mělo trénovat již v MTM (rozpoznávání písmen abecedy, procvičování psané podoby písmen, hlásková analýza a syntéza v psané i čtené podobě) (Petrová, 2014).

Koncept emergující se gramotnosti je ale přístupem zcela jiným. Rozhodně se děti v předškolním období neúčelově čítají a pšatí, pozornost se tedy neupíná k formě čtení a psaní, ale k jejich významu.

Emergující (vynoující) se gramotnost je založena na tzv. předškolních přístupech k rozvoji gramotnosti (Zápotoňová, 2010, s. 274) a můžeme ji chápat jako šproces postupného chápání a osvojování jazyka jako komplexu mluvené a psané řeči projevující se v postupném, stále kvalitnějším používání jazyka. (Kikušová, 1998, s. 66) Z definice, ale i samotného názvu konceptu lze vyčíst, že celá podstata spoívá v tom, že dítě objevuje čtení a psaní spontánně.

V běžném případě se tedy neuváží o snížení vkové hranice formálního čtení a psaní, ale spíše naopak. Koncept emergující gramotnosti tradiční metody čtení a psaní (hlavně jejich striktní uplatnění) spíše kritizuje, a to zejména v mladším předškolním věku. Jde o postupnou přípravu dítěte být gramotným, jejíž cílem je, aby dítě dospělo do stádia konvenční gramotnosti, stádia aktivního, uviditelného a smysluplného používání jazyka. Cílem ale není myšleno jen zvládnutí techniky čtení a psaní, ale smysluplné používání jazyka, kterým se děti již dávno odevzdávají informace. Nejdůležitějším principem je smysluplnost. Děti si totiž gramotnost osvojují nejlépe tehdy, když ji vnímají jako užitečnou a potřebnou – to je tehdy, když si prostřednictvím čtení a psaní tvoří vlastní poznání o světě (Kikušová, 1998, s. 66). Smysluplné a reálné používání jazyka je vždy bezpodmínečně propojené s chápáním, porozuměním a myšlením (Zápotoňová, 2010, s. 275). Aby se děti o jazyk zajímaly a využívaly jej smysluplně, je nutné, aby byly vedeny svou vlastní iniciativou, nikoliv proto, že to chce někdo jiný. Pokud učitelka například vyhledávání informací v encyklopedii vychází z toho, o co se děti aktuálně zajímají a chce jim toto téma rozšířit, roz-

hodn to má pro děti v t-í význam a motivuje je to ke š teníõ kníflk více, nefl kdyfl u itelka vyufflje knihu ke zprost edkování informací k dop edu stanovanému tématu.

Opomenout nesmíme ani dal-í princip tohoto p ístupu, jímfl je jífl zmi ované komplexní rozvíjení jazyka. Neposta uje v novat pozornost jen rozvoji mluvené e i, ale sou- b fln podporovat i e psanou. Je d leflité, aby si dít postupn vytvá elo souvislost mezi mluveným slovem a jeho písemnou formou a za ínalo chápat, fle e m fle být v písmu zakódovaná (Kiku-ová, 1998, s. 65).

Jak ale dosáhneme toho, aby si d tí jazyk osvojovaly p írozen , komplexn a vníma- ly ho smysluplným, pot ebným a ú elným? Je to p ítomností autentického sociálního kon- textu a p ítomností bohatého literárn podn tného, resp. gramotného prost edí (Zápoto ná, 2010).

2.1 Gramotné prostředí a jeho význam

Gramotné prost edí je definováno jako šprost edí reprezentující psanou kulturu v její bohatosti, rozmanitosti a mnohoú elnosti v co nejv t-í možné mí e.õ (Zápoto ná, 2010, s. 274) Obklopení d tí tiskem je nástrojem práv k vytvá ení význam a cesta k tomu, aby d tí pouffávaly ob podoby jazyka ó psanou i mluvenou e (Roskos, Christie a Richgels, 2003, s. 54). V takovém prost edí se gramotnost vyno uje podstatn d ív ó asi od prvního roku flivota dít te ó tedy v té dob , kdy i mluvená e (Harnú-ková, 2003b, s. 109).

A jak si tedy gramotné prost edí, které spl uje tyto podmínky konkrétn jí p edstavit? V první ad je to vybavení t ídy a pom cky, které souvisí s psanou e í a psanou kulturou. Ty by m ly být d tem dostupné, aby se o n mohly zajímat a prost ednictvím spontánní hry zji- ovat, jak fungují (Petrová, 2014). Pokud tedy chceme š teníõ a špsaníõ d tí pod- po it, doporu uje se vytvo it centrum nebo koutek, který bude vybaven írokou kálou po- m cek a materiál ur ených práv k ú el m psaní a tení - nap . nejz zn j-ími psacími pot ebami, razítky, gumami, papíry rozmanitých barev a velikostí, podlofkami, poznám- kovými bloky, asopisy, knihami a letáky (Maehr, 2007, s. 78). Je také možné vytvo it specifické centra ve t íd - nap . banku, jejífl sou ástí budou r zné stvrzenky, instrukce jak obsluhovat pokladnu, formulá e týkající se fládostí o p j ku nebo t eba veterinární ordina- ci, kde budou hru doprovázet kníflky a r zné formulá e (Neuman a Roskos, 1992, s. 204). Z ízení takto vybavených center má na gramotné chování d tí velký vliv - d tí ve spontán- ních hrách vyufflvají tení a psaní minimáln dvakrát ast ji, nefl p ed samotným obohace-

ním prostředí (Neuman a Roskos, 1992, s. 203). Spojení gramotnosti a hry je totiž jedna z nejefektivnějších cest k tomu, jak udělat aktivity na podporu rozvoje gramotnosti pro děti smysluplnými a zároveň zábavnými (Roskos, Christie a Richgels, 2003, s. 54).

Dělitá je ale také přítomnost sociálního kontextu. Děti jsou součástí sociálního prostředí a každodenně má možnost sledovat, jak je jazyk vyvíjen v mnoha různých formách k dosažení určitých cílů, tedy jak je užitý (Maehr, 2007, s. 78). Děti mohou pozorovat, jak dospělí čtou noviny, knihy a různé jiné texty, jak si píšou poznámky, nákupní lístky nebo třeba tvoří pozvánky. Učitelé a psaní pro takové účely děti motivuje k tomu, aby to zkusily také (Schickedanz a Collins, 2013, s. 124). Proto by učitelka měla ve třídě psanou něco nejvíce používat a demonstrovat tak dětem různé podoby jejího vyvíjení, tudíž být pro děti komunikačním vzorným vzorem (Petrová, 2014, s. 24). Učitelka by se měla děti také snažit zapojit a umožnit jim asistovat například psaní stručného vzkazu pro rodiče, sepisování v cí, které je třeba sehnat nebo zaznamenávání dělitého telefonního čísla (Maehr, 2007, s. 80). Způsob, jak děti zapojit je mnoho. Učitelka může dítě vyzvat, aby mu pomohlo přečíst knihu a otočit stránky, se dítě učí základní konvence manipulace s knihou, správnou směrností orientaci (zleva doprava, shora dolů) a zjistí, že slova na stránkách jsou zdrojem významu a ilustrace doprovází text.

3 POČÁTEČNÍ PSANÍ DĚTÍ

Pod vlivem gramotného prostředí, děti začínají o textu přemýšlet a také ho psát ještě před tím, než cokoli o konvenčním psaní a čtení ví nebo mají pod kontrolou dovednost psát písmena. Takovému psaní se říká nekonvenční a vyskytuje se ve formě máranic, kreseb i značek připomínajících písmena. Často děti také kombinují konvenční a nekonvenční písmo, na které děti již umí například napsat své jméno a snaží se psát na která písmena konvenční (Maehr, 2007). Počáteční psaní je tedy možné definovat jako jakékoliv prvotní pokusy dětí o psaní.

Na tyto pokusy by nemělo být nahlíženo jako na chybné, naopak, děti by měly být motivovány k tomu, aby psaly svým vlastním způsobem. Je důležité si uvědomit, že experimentování dětí s nekonvenčními formami psaní jim umožní vyjádřit vlastní myšlenky. Upozorování na chyby nebo snahou o konvenční zápis bude dítě demotivováno a proces vývoje ke gramotnosti může být narušen (Maehr, 2007, s. 77-78). Různé hry s písmeny a fonologické aktivity mají sice v předškolním vzdělávání své místo, ale rozhodně by neměly stát v centru zájmu. Spíše mají tyto dovednosti podpůrnou roli, kdy jsou dětem předkládány na cestě jejich objevování, které má pro ně osobní význam a hodnotu (Neuman a Roskos, 2005, s. 25).

Ohledně písma, čtenosti i výsledků čtení a psaní mají děti své vlastní specifické koncepty (Kučera a Viktorová, 1998, s. 90-91). I když tyto prekoncepty (dítětské naivní teorie) se mnohdy zdají nepřesné, nedokonalé či nesprávné, pro děti jsou smysluplné, protože odpovídají jejich pohledu na svět a zkušenostem. Prekoncepty zároveň umožňují učitelce zjistit, kde aktuálně se dítě ve svém poznání nachází a navázat na něj, aby dítě směřovalo ke správným představám (Gavora a Krámariková, 1999, s. 24).

Z výzkumu, který zjistí, jaké mají předškolní děti (5-7 let) představy o gramotnosti, vyplynuly zajímavé fakty. Zjistilo se, že děti ví, že písemný text je zdrojem informací, který zjistíme čtením (znají směrovou orientaci zleva-doprava, shora-dolů), písmena jsou v textu, nikoliv obrázku a skládá se z elementárních velikostí a délky. Pětileté děti dokázaly jako základní prvek písemné komunikace identifikovat pouze písmeno. Formu a význam slova a věty dokázaly označit až děti ve věku sedmi let. Dětem byly také exponovány slova s chybnými tvary a věty s nesprávným slovosledem. Věchny děti dokázaly chyby opravit, což dokazuje, že mají také jistě implicitní pravidla na správné používání gramatických forem a slovosledu (Gavora a Krámariková, 1999).

3.1 Vývoj předkonvenčního psaní

Psaná e d t í je od za átku velmi specifická. Úpln nejran j-í fázi je mofné zaznamenat ufl u d t í batolecího v ku, kdy d ti tvo í r zné zna ky a máranice. Tyto zna ky ale zatím je-t nejsou nositelem fládné zprávy i významu, hlavní je zde touha d t í prozkoumat a vyzkou-et si, jak nejrn zn j-í nástroje ur ené k psaní fungují. Následn , v p ed-kolním období jifl tyto ozna ení a zápisy význam za ínají nést. Mohou se vyskytnout (asto u kresb) v podob lineární máranice i ne itelných znak , smy-lených slov (r zn se azených písmen), i vlastního jména ozna ující autorství. Postupn se dít dopracovává k tomu, fle se jeho zna ky za ínají podobat skute ným písmen m, s rozvojem fonologických schopností se n která slova mohou stávat íteln j-ími. P esto, fle d ti dokáflí význam n jakým zp sobem zapsat, je d leflité s nimi o jejich kresbách a zápisech mluvit, protofle mnohdy je pro n zaznamenat plný význam t flké (Schickedanz a Collins, 2013). K tomu, aby bylo mofné zjistit, ve které fázi se dít nachází, je d leflitá provázanost autora, znaku, a jeho významu. (Ku era a Viktorová, 1998, str. 93). Bez toho anifl bychom v d li, co se dít snaflilo zapsat, by totifl nebylo mofné písemné znaky a zápisy de-ifrovat. P ítomnost autora je proto nezbytn nutná.

Pro znázorn ní vývoje psaní jsou uvedeny úrovn psaní, které byly zji-t ny u nadaných d t í (Harnú-ková, 2003a, s. 96-101; Harnú-ková 2003b, s. 117-119). Velmi podobnou strategii ale m fleme s ur itým v kovým posunem vid t i u d t í b flné populace (Schickedanz a Collins, 2013, s. 121-123; Sandbank, 1992, s. 119-130; Ku era a Viktorová, 1998, s. 70-77; Kiku-ová, 1998, s. 66-69). Je tedy pouflita kategorizace vývoje psaní nadaných d t í, která je dopln na o ur íté zvlá-tnosti, které se navíc objevují u d t í b flné populace. Jedná se o:

- 1) **psaní iniciál** svého jména nebo p íjmení ó jde zde o po áte ní pokus konven ního zápisu, kdy nap . v máranici nebo kresb je mofné identifikovat po áte ní písmeno jména jako ozna ení autorství,
- 2) **psaní jednotlivých písmen**, které jsou chápány jako logogram ó jedná se o psaní velkých tiskacích písmen, které reprezentují celé slovo (O jako ove ka, M jako Martin),
- 3) **čmáranice** ó grafické napodobování procesu psaní, kdy si dít uv domuje, fle zápis by m l být rozsáhlej-í, ale také fle ho nedokáfle konven n zaznamenat, proto se

uchyluje k této imitaci, kdy pí i napodobování určitých tvarů štáhá linii (jakoby á-dek),

- 4) psaní **všech písmen** v abecedním pořadí o nadané dítě se za velmi krátký čas naučily psát všechny písmena, které dokázaly zapisovat v abecedním pořadí, u dětí břeňské populace se ale často vyskytuje je-t psaní **nečitelných znaků** (pseudopísmen) a **zápisů** z těchto zná sezených znaků a písmen s vlastním komunikačním významem,
- 5) **kresba doplněná slovy** o spojení obrázku s písemným vyjádřením je velmi frekventované, písmo slouží jako legenda k obrázku, snaží se jím zdraznit prvky, které dítě považují za podstatné,
- 6) **zapisování slov:**
 - a. s vynecháním některých písmen, jejich záměnou nebo reverzemi (zrcadlová záměna)
 - b. s jednou i dvěma reverzemi orientace písmen i jejich pořadí
 - c. souhláskové o s vynecháním samohlásek,
- 7) **rébusová slova** o experimentování se slovy, sestavování jednoduchých rébusů
- 8) **psaní vět**, ve kterých se vyskytují slova s reverzemi písmen i vynecháním samohlásek,
- 9) **příběh na úrovni vět** o jedná se o pochopení komunikační funkce psané e i, dítě píše dopisy, vzkazy pro rodiče i kamarády,
- 10) **příběh na úrovni odstavců**,
- 11) **žánrově různorodé texty**.

Úroveň 6-7 je možné považovat už za vysoký projev gramotnosti, jde o konvenční psaní (Harnůková, 2003b, s. 119).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce je v nována kvalitativn orientovanému výzkumu.

4.1 Výzkumný problém

Ze shrnuté teorie vyplývá, že gramotn podn tné prostředí má v utvá ení pregramotnosti nezastupitelný význam. Po tom, co bylo analyzováno RVP PV se ale ukázalo, že p ístup k rozvoji pregramotnosti není komplexní, zejména v oblasti psané e i d tí byly nalezeny jisté limity. D sledkem toho je, že se oblasti rozvoje psané e i d tí bohuffel nevuje dostatek pozornosti. Výzkumná část se tedy zam uje na d lefitost gramotného prostředí a zkoumá, jaké typy písemné produkce a gramotného chování se po nastavení takového prostředí ve t íd objevují.

4.2 Výzkumný cíl

Cílem výzkumu bakalářské práce je zjistit, jaké jsou vyno ující se strategie písemné produkce d tí v gramotn podn tném prostředí.

4.2.1 Dílčí výzkumné cíle

Jako díl í cíle byly stanoveny následující:

- zjistit, jak d tí vyufflíávají artefakty psané kultury k objevování písma,
- zjistit jakou podobu mají prvotní spontánní písemné aktivity d tí.

4.3 Výzkumné otázky

V rámci výzkumné části bakalářské práce vplynuly ze stanoveného cíle následující výzkumné otázky:

- Jak d tí vyufflíávají artefakty psané kultury k objevování písma?
- Jakou podobu mají prvotní spontánní písemné aktivity d tí?

4.4 Charakteristika výzkumného souboru a způsob jeho výběru

Výzkumný soubor tvo í jedna **heterogenní třída**, kterou tvo í 27 d tí ve v ku 3-6,5 let, z nichž je 11 d v at a 16 chlapc . Mate ská -kola se nachází ve Zlínském kraji.

Zp sob výb ru byl **dostupný**. Charakterizuje ho jedna vybraná mate ská -kola ve Zlínském kraji, která byla osobn kontaktována, a prob hlo domluvení se na realizaci vý-

zkumu. V souladu s doporučením editelky MTMa souhlasem učitelky byla vybrána jedna učitelka, která byla do výzkumu zapojena.

4.5 Popis uspořádání prostoru centra výzkumného šetření

Na základě domluvy s učitelkami byl ve vybrané učelně vymezen prostor, který následně podléhal v rámci možností materiálním úpravám. Jednalo se o koutek v rohu učelny, který sloužil k výtvarným aktivitám a zahrnoval stůl s ubrusem, 6 židlí, 2 police s výtvarnými potřebami a stojan s nesetřenými papíry a časopisy (viz Příloha P I).

Pro účel výzkumu bylo ale nutné tento koutek vybavit a obohatit o nejrůznější materiály a pomůcky, které souvisí s psanou řečí a kulturou a podporou právě prvotních spontánních písemných aktivit dětí. Z tohoto koutku bylo vytvořeno pro děti centrum, a to **kancelář s poštou** (viz Příloha P II). Takové specifické centrum velmi dobře imituje běžné kontexty, ve kterých probíhá používání psané podoby jazyka spolu s pomůckami, které se při tom používají, a tím se stává pro děti atraktivním. Cílem tedy bylo děti obklopit gramotným prostředím tak, aby se jim otevřely pestré možnosti volné hry, ve které by využívaly dostupné pomůcky právě k experimentování s psaním.

V první řadě bylo centrum obohaceno o základní pomůcky a materiály, bez kterých by další pokusy o psaní nebyly možné.¹ Jedná se o **psací potřeby** jako tužky, pastelky, fixy, zvýrazňovače, razítka s obrázky i písmeny, ale také **kancelářské papíry**, malé i velké poznámkové **bloky**, barevné **lepící bločky**. Aby poznávání psané řeči bylo co neúspěšnější, další element představovala **malovaná abeceda**. Ta byla vytvořena ve formě tabulky s velkými tiskacími písmeny doplněnými vždy obrázkem, který na dané písmeno začíná. Zalamovaná tabulka byla připevněna na stůl, ale i na skříň, aby jí mohl dítě stále na dosah. Pomocí ní se mohly seznamovat s jednotlivými písmeny, opisovat je, experimentovat s nimi a vleovat je do svých zápisů. Také některým dětem mohl ulehčit identifikaci vztahu mezi fonologickou strukturou slova a jeho psaným zápisem na úrovni fonémovo-grafémového převodu.

Dále se jedná o vybavení, které mělo co nejvíce podpořit napodobení reálného kontextu kanceláře. Na stolek byl umístěn **počítač**, který umožnil dětem zapisování údajů

¹ Tento typ materiálů a pomůcek nazývají Roskos a Neuman (1992) artefakty psané kultury.

a odesílání zpráv modernějším způsobem. Byl zhotoven z reálné klávesnice, ke které byl připevněn nabarvený karton imitující obrazovku. V průběhu výzkumného období k tomuto vybavení přibyla ještě počítačová myš, kterou děti náhodně našly ve třídě v hracích a do centra si ji samy zadaly. Vyizování telefonátů a plánování schůzek bylo možné díky **telefonu** s tlačítkovou volbou a **telefonnímu seznamu**. Telefonní seznam byl po navržení vytisknut, zalaminován a nalepen ve formě karty na stěnu do bezprostřední blízkosti telefonu. Nacházely se zde desítky telefonních čísel a telefonních čísel stálých klientů. Děti si oproti průběhu do centra ztratily přesně druhý telefon, který umohl oval, aby si volaly dvě děti navzájem. K plánování sloužil také **plánovací kalendář**, kde se mohly poznámky provádět přímo u jednotlivých dnů. K zapisování informací byly vytvořeny také různé druhy **formulářů a smluv**, které obsahovaly prostor označený piktogramy pro kreslení, psaní, podpisy i razítka. Uchycení formulářů, smluv, ale i papíru bylo možné pomocí **psacích podložek**. Součástí byly rovněž **vizitky**, na kterých byl prostor na podpis, oproti označený piktogramem. Po tom, co děti ve třídě objevily **pouzdra na jmenovky** umohlující zavěšení na krk, staly se součástí centra též. Záleňny zde byly **časopisy, letáky a brožurky** s různou tematikou, včetně kancelářské. Jejich umístění umohlnovalo dětem jednak v nich volně listovat budovat tak své znalosti konvencí tisku a čtení, ale mohly je i motivovat k vlastní písemné aktivitě.

Desítkým prvkem centra byla počítač, protože kancelářská činnost je s touto počítačovou částí propojena. **Poštovní schránka** vyrobená za pomoci menší kartonové krabice a barev byla položena na konec okenního parapetu a umohl ovala tak dětem za pomoci **obálek** odesílat formuláře i smlouvy. Dětem bylo k dispozici speciálně zhotovené **pohlednice**, kde bylo místo na kresbu, zprávu, jméno příjemce, odesílatele i počítačová **známka** a umohlily tak dětem napsat a poslat pohled blízké osobě.

Ve kterém vybavení bylo v centru systematicky uspořádáno. Pro tento účel sloužil především přidaný **regál**, který umohlnoval udržet pomůcky a materiál tak, aby byl pro děti přehledný a zároveň dostupný. Formuláře a smlouvy se rozdělily podle druhu do **pořadačů**, a ty byly označeny velkým tiskacím písmem a piktogramem, aby bylo dětem jasné, co se v nich nachází a mohly si vybrat, jak písemné označení má svoji funkci. Stejným způsobem byl srovnán a poznávací stojan s kancelářským papírem a časopisy, kelímky s tužkami, pastelkami, fixy, zvýrazňovači a nůžkami, poznámkové bloky, lepidla, kartonové nebo plastové košíky s pohlednicemi, obálkami, razítka, počítačovými známkami a brožurami. V centru byla na viditelném místě vyvěšena **tabulka s úředními hodinami**, jejíž obsah

dětem sdílel, fle kancelář s potou je otevřena po dobu ranních her, od 6:00 do 9:00. **Tabulka s činnostmi úředníka** potom dětem demonstruje, co všechno může úředník v centru dělat a poskytuje dětem inspiraci pro hru. Obě tabulky opět zahrnují kromě velkých tiskacích nápisů i piktogramy.

4.6 Metody sběru dat

Výzkum je kvalitativního typu a zvolenými metodami bylo pozorování a analýza spontánní písemné produkce dětí.

Nestrukturované pozorování nemá dopředu stanovené pozorovací systémy, probíhalo tedy při libovolném pozorování ve kterých činnostech dětí a situacích, které v připraveném prostředí nastaly. Všechno dění bylo podrobně zaznamenáváno do poznámkového bloku. Pozorování bylo částečně zúčastněné, v některých situacích, které si to vyžadovaly, bylo nutné do činnosti vstoupit, v jiných případech byl přístup pasivní.

Druhou metodou je **analýza produktů**, konkrétně se jedná o spontánní analýzu písemné produkce dětí. Během výzkumu byla všechna tato dětská produkce systematicky zakládána spolu s informacemi k jednotlivým produktům. Tyto jsou data vzniku produktu, jména autorů, popisy činností a situací, které se se vznikem písemných produktů pojí. Následně podléhá veškerý materiál analýze a je rozdělen do kategorií a podkategorií, ve kterých byly nalezeny nějaké společné rysy.

4.7 Popis výzkumného šetření

Výzkumná část bakalářské práce byla ve vybrané mateřské škole realizována po dobu 11 týdnů, přitomna jsem byla vždy 2 dny v týdnu v ranních hodinách od 7 do 9 hod, což je doba vymezena pro volné hry dětí. Centrum fungovalo na principu dobrovolnosti, tudíž děti samy rozhodovaly o tom, zda si budou hrát v kanceláři nebo ve zbytku třídy, rozhodnuto nebylo žádné dítě do činnosti nuceno.

První den bylo centrum sestaveno a uspořádáno podle plánu, a následně probíhalo seznamování dětí s tím, jaké možnosti hry nové centrum nabízí. To se nejprve odehrávalo po skupinkách tak, jak děti postupně přicházely do mateřské školy. Společně jsme si s dětmi povídali o tom, zda jim někdy v nějaké kanceláři byly a popíjeli, kde, jaké práce úředník v kanceláři vykonává. K tomu velmi dobře poslouchala tabulka s náplní práce úředníka, jejími piktogramy dětem napovídaly, o co všechno se může jednat. Následně jsem doplnila in-

formace, které nezaznamenaly, jako například výklady vyplnění a potvrzování formulářů, důležitost podpisu, bez kterého by nebyl dokument platný. Probralo také obeznámení dětí s novými pojmy jako je právní úředník, formulář, smlouva a vizitka a s tím, že kancelář s touto je otevřená každé ráno vždy, když děti mají prostor na volnou hru. V další fázi již probíhalo intenzivní zkoumání ve kterém vybavení kanceláře, kdy si děti mohly možnost vše prohlédnout a vyzkoušet, čímž vznikaly první data pro výzkum. Občas se nám děti ptaly na funkci určitého materiálu nebo pomůcky, což jim bylo hned objasněno. Rovněž byly dětem vysvětleny piktogramy označující kreslení, psaní a podpis nacházející se na těchto všech dokumentech.

Poté, co v centru ustal velký nápor dětí, byly při následujících návštěvách od nás děti dětem předkládány materiály s konkrétní tématikou, které mohly děti motivovat a otevřít další možnosti toho, co všechno lze v kanceláři s touto vyřídít a zároveň poskytl další data k výzkumu. Jednalo se o dopis Jeffíkovi, smlouvu o zájezdu, objednávku nového zařízení do kanceláře, kartu úředníka a tvorbu švazovníku, kdy si děti mohly možnost nastudovat vyrobít vlastní schránku a následně si navzájem posílat vzkazy. Motivace opět probíhala nenásilně, v tichosti si děti hned nového materiálu věnovaly a samy se zajímaly o to, k čemu je, což motivaci značně podpořilo.

Protože pozice výzkumníka byla pouze okrajová, pokud nebylo třeba, do práce involuční a her zasahováno nebylo. To se stávalo pouze v případech, kdy děti zapojení vyřadily, nebo bylo z důvodů zjevné, že dítě potřebuje pomoc. Nejčastěji k tomu docházelo právě ve spojitosti s psaním, kdy se děti vyloženě ptaly na to, jak například napsat určité písmeno. V takovém případě byly odkazovány na malovanou abecedu s otázkou: „Který písmenka na obrázku začíná na stejnou hlásku jako písmeno, které chceš napsat?“ Pomoc byla ale poskytnuta také v případě, kdy bylo patrné, že dítě chce něco zapsat a delší dobu přemýšlí, popř. se dívá na malovanou abecedu. Podle situace byla položena otázka, která měla zjistit, o co se dítě snaží, popř. chce zapsat a obdobným způsobem jako v předchozím případě bylo nenuceně posunuto o krok vpřed.

5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Analýza získaných dat probíhá tak, že dříve získané písemné produkty byly seskupovány do kategorií a podkategorií, které vznikaly na základě podobných znaků jednotlivých písemných produktů. Jednotlivé kategorie jsou provázány a navazují na sebe. Následně byl pro každou podkategorii vybrán minimálně jeden zástupce písemného produktu, který reprezentuje celou podskupinu. Tento zástupce je detailně popsán jak z hlediska kontextu, ve kterém vznikl, tak z hlediska formy písma, které dítě použilo. U jednotlivých zástupců je vždy uvedeno jméno dítěte a jeho věk v letech a měsících (jméno (roky; měsíce)). Pro přehlednost je kategorizace písemných projevů dítěte zobrazena schématem.

Obrázek 1: schéma



5.1 Čmáranice

První, velmi nápadnou skupinou se stala kategorie různých mání. Jedná se o lineární vedení určitého tvaru, nejčastěji právě švlnky a šzubu, čímž se dítě snaží napodobovat psací písmo. Po prozkoumání všech mání vyšlo najevo, že je lze rozdělit na dvě podkategorie. První skupina je typická u mladších dětí, jejich mání bývají rozmanitější. Kromě vedení linie se objevují i různé kruhy a úhy. Tyto děti si jistě uvědomují, že

psaní má jistý komunikační význam, v t-ínou ale nedokáží máranicí zapsanou zprávu p e íst. Druhou skupinou jsou právě lineární máranice, výhradně právě švlukaõ nebo šzubõ a d ti velmi dobře ví, jaký význam se za nimi skrývá a dokáží její p e íst.

5.1.1 Bez dekódování zprávy

Obrázek 2: Eva (3;1)



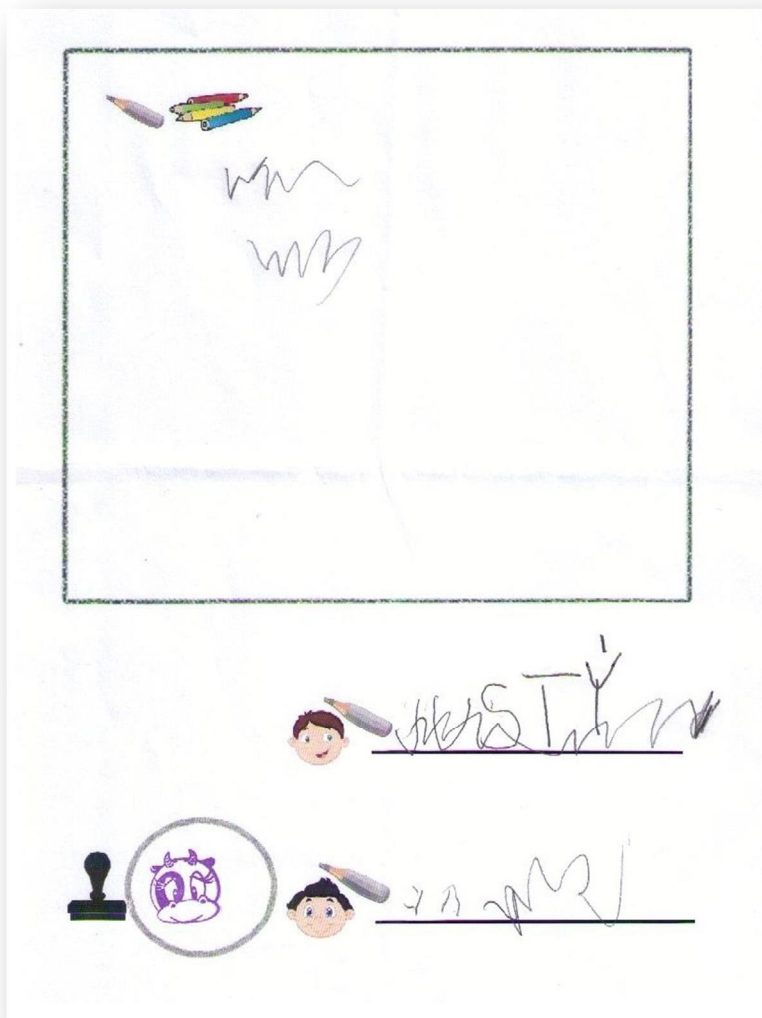
Do první podkategorie je možné zařadit máranici Evy (3;1). Dívka sedí v kanceláři za počítačem, cvaká prsty do klávesnice, kliká na počítačovou myš, a komentuje to slovy, řekne mámě. Také zkoumá a vysvětluje funkce, na kterých tlačí tlačítka, například symbol obálky na jednom tlačítku znamená dopis, a pokud jej zmáčkeme, odešleme jej. Po chvíli

ce zvedá telefon, volá jí prý Ani ka a íká, že jí má n co nakreslit. Vybírá si z po ada e formulá , sedne si za st l a do ráme ku pastelkami zaujat kreslí r zné obrazce. V-ímá si, že nahlíím a za ne obrázek popisovat: šToto je les, tady je okno, tady letadlo a kou ō Poté si bere tuflku a za ne márat do formulá e pod ráme kem a nahlas opakovan íká: šPí-u písmenka! ō šA co jsi tam napsala? ō ptám se. šNevím, písmenka, ō odpovídá Eva a bezstarostn m árá dál. Pozd ji ernobílé kruhy ozna uje jako šdalmatiny ō.

U projevu Evy si lze na první pohled v-ímnout, že se snažila od sebe odd lit kreslení a psaní. P í kreslení poufívá barevné pastelky, p í psaní tuflku. Toho, že p í psaní poufíváme tuflky, si nejspí-e v-ímla u star-ích kamarád , kte í je p í písemných zápisech poufívají. V dolní ásti m fíme vid t r zné men-í a v t-í kruhy, krátké tu n vyzna ené áry, v míst podpisu je potom možné vid t práv dv lineární vlnky. Práv tyto švlnky ō ti docela hojn p í psaní vyufívají, je tedy i zde možné, že si toho Eva v-ímla a snaží se je napodobit. Eva si nejspí-e za íná uv domovat, že krom kreslení m že i psát a pomalu se snaží kresbu od psaní odd lovat. Svým komentováním p í m árání i psaní na po íta í Eva dokazuje, že psaní zpráv si spojuje s ur ítým komunika ním významem. P e íst zprávu ale zatím nedokáže. Uv domuje si, že k p e tení zprávy je t eba znaky de-írovat, co je-t p e-ci neumí. To, že psaní pozd ji ozna íla kresbou, zna í o tom, že zatím nemá vymezené jasné hranice v rozli-ování psaní a kresby, ob as se tedy mohou prolínat. Eva se p eváfn snaží napodobovat proces psaní jako motorickou ínnost. Celkov podle r zných tvar , barev a r zného tlaku na podlofku Eva zkoumá, jaké možnosti jí psací pot eby nabízí a z výsledných efekt má radost.

5.1.2 S dekódováním zprávy

Obrázek 3: Justina (5;9)



Justina (5;9) sedí v kanceláři u telefonu, naproti ní Amálie (4;7) u počítače, TMMon (4;8) vyplňuje pohlednici. Justina zvedá telefon a říká: šDobrý den, ano, dneska máme ordinaci otevřenou, můžete přijít.š Druhý telefonát: šDobrý den, ano, a co mu je? Aha, bolí ho noha, tak já vám napíšu recept, přijďte si pro něj, jsme tu dneska celý den.š Justina říká Amálii: šSestřínko, přijde k nám pro recept pan Martin, můžete to prosím zapsat do počítače a vytisknout mi lístek na recept?š Amálie se rychle pohotoví, chytá a říká: šAno paní doktoro, a co mám napsat?š Justina: šPan Martin, bolest nohy.š Amálie kliká prsty do klávesnice a ptá se: šJedné nohy, nebo obou?š Justina odpovídá, že jedné, Amálie máká na klávesnici jedničku. Poté vybírá formulář, vkládá ho pod klávesnici a dává, že jej tiskne. Podává jej Justině. Ta bere tužku, máká a říká: šPráček na bolest nohy.š Na máká i podpis

a volá: šDobrý den, máte to tu nachystáno, kdy p ijdete? Dob e ve dv , já si to zapí-uõ Bere kalendá a márá do n j: šSest i ko, pan Martin dojde pro recept ve dv hodiny.õ Amálie d lá, fle pí-e na klávesnici a ma ká dvojku. Zanedlouho Justina bere formulá , dívá se na n j a p episuje na máraný podpis, kdyfl v tom u itelka svolává d ti ke snídani. Justina jde k TŸmonovi a íká: šPane Martine, tady máte ten recept, ale musíte to tady podepsat, jinak vám to v lékárn nedají.õ TŸmon bere tuflku a podepisuje se. Justina formulá potvrdí razítkem, dává jej TŸmonovi a íká: šTak, hotovo!õ D ti odbíhají ke snídani.

Tento písemný produkt vypadá na první pohled pom rn fád n a nezajímav , pokud ale víme, fle je to recept, který vznikl z hry na doktorku a sest i ku, v-e dává hned v t-í smysl a je pozoruhodné, jak se d ti ve h e dokáflí chovat gramotn . Justina trefn demonstuje své zku-enosti s psanou e í, a to z doktorské ordinace. Chápe, fle zapsáním informace ji m fle uchovat a p enést n komu jinému, fle podpis a razítko m fle slouflit krom ozna ení autorství i jako jakési potvrzení a bez nich by formulá nem l svou cenu. Rovn fl ukazuje, fle rozumí funkci kalendá e, a to fle slouflí k plánování a fle informaci lze zapsat nejen klasicky, ale i p es modern j-í technologie, jako je nap . po íta . Justina zapsala informaci i sv j podpis práv zmi ovanou vlnkou, kterou vedla lineárn , druhou vlnku zapsala jakoby na dal-í ádek hned pod první, z ehofl lze usuzovat, fle jifl ovládla orientaci zleva doprava i shora dol a tedy ví, fle pí-eme podle ur itých konvencí. Justina jifl p i psaní normáln pouflívá písmena abecedy a dokáfle se op ít o fonologickou analýzu slov, zde se ale vrátila na nifl-í úrove a zapsala informaci pouze vlnkou, která m la nejspí-e symbolizovat psací písmo. D vod toho je nejspí-e takový, fle zapsání takové informace by bylo nad její síly, navíc chtě la Justina zapsat tuto informaci co nejrychleji, proto se uchýlila k takovému zp sobu. Tuto domn nku podporuje i fakt, fle v rychlosti vlnkou zapsala dokonce i sv j podpis, u kterého se poté pozastavila a z ejm si uv domila, fle ten jifl konven n p ece pln ovládla a p epsala jej. TŸmon pouflil u svého podpisu taktéfl tuto strategii. Zpo átku lze vid t, fle se pokou-í zapsat sv j podpis pomocí vymy-lených znak , protofle se ale jifl d ti sbíhaly ke snídani a TŸmon si uv domoval, fle mu takový zápis bude nejspí-e chvíli trvat, uchýlil se k jeho rychlej-ímu dokon ení.

5.2 Řetězce znaků

Tato kategorie je charakteristická tím, fle d ti tvo í r zné et zce bu z pseudopísmen (vlastních vymy-lených ne itelných znak) nebo známých písmen. Výrazným znakem v-ech t chto písemných produkt je to, fle d ti nemají vytvo ený koncept

slova. Zapisují nějaký delší komunikační vzkaz (nejastji v tu), ale v samotném zápise se to vizuálně neprojeví, protože nevyberou jednotlivá slova. Jedná se tedy o delší i kratší et zce kombinací vlastních pseudopísmen i známých písmen, které nijak nesouvisí se zvukovou stránkou textu.

5.2.1 Kombinace pseudopísmen

Obrázek 4: Anna (3;9)



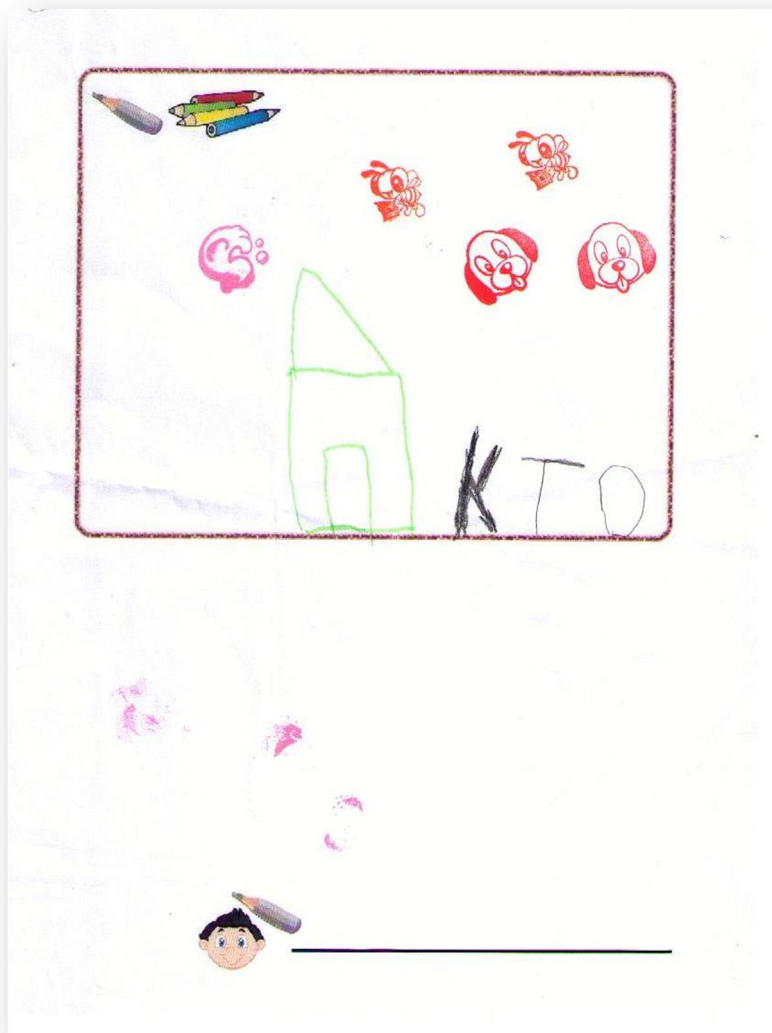
Anna (3;9) ská e ve tíd s Klárou (5) na trampolín. Po chvíli Anna pib hne do kanceláře, bere si z hromádky formulá pro Jeffí-ka, sedá si a za íná kreslit. Vypadá, že má jasný cíl, pracuje soust ed n a nenechá se rozptylovat d tmi okolo. Poté bere tuflku a dokresluje je-t ást obrázku. Chce se podepsat a v-ímá si, že má formulá obrácen , otá í jej

a podepisuje se. Poté r zn kolem obrázku p idává spoustu svých pseudoznak . Kdyfl má Anna hotovo a chce list poloflit na okno, doptávám se: šA co ty jsi, Ani ko, od Jeffí-ka p eje-?š Ani ka mi nese formulá ukázat a íká a ukazuje na obrázek: šSkákací hrad.š Re- aguji: šAha, a ty jsi tam Jeffí-kovi i n co napsala?š Dívka ani chvilku nezaváhá a odpoví- dá: š Jo, napsala jsem mu tam, fle toto s Klárkou pot ebujeme.š Pokládá formulá na okno a odbíhá za Klárkou zp t na trampolínu.

Ani ka má v ur itých v cech co se týká psaní jasno, v jiných mén . Ur it jífl dokáfle rozli-ít kresbu od psaní, ví, fle písemný záznam nese ur itý význam a fle jej zapisu- jeme pomocí znak . Anna zapisuje pomocí pseudoznak , které si sama vymyslela. Pokud se lépe na jednotlivé znaky podíváme, zji- ujeme, fle je v t-ina z nich stejná, p inejmen-ím se sob velmi podobají. Jedná se o p ep lený kruh, u n kterých znak tento kruh není spo- jený, je nato en do r zných sm r . Ve spodní ásti je možné najít jeden k íflek a znak po- dobající se písmenu H. Protofle je ale tyto tvary možné vid t v p vodním znaku, spí-e jed- ná o ten samý, pouze nedotáhnutý znak, nefl n jakou snahu znaky odli-ít. Anna pouflívá pro sv j zápis velký po et znak a ukládá je r zn do spirál, jednotlivá slova nevyd luje, pro psaní tedy nemá utvo ený zatím fládný systém. Taktéfl v zápisu nebyla nalezena fládná souvislost mezi ástmi zvuku a ástmi grafiky. Sv j podpis potom Anna ukládá lineárn a má jífl p im ený po et znak , to by ale mohlo být zp sobeno tím, fle ne moc velký prostor na podpis k tomuto sm ru vybízí.

5.2.2 Kombinace známých písmen

Obrázek 5: Tomá–(5;10)



Tomá–(5;10) se prochází po kanceláři a krátce potom, co bylo toto centrum ve tvorbě vytvořeno. Zkoumá, co všechno je v kancelářské polici k dispozici. Vytahuje a prohlíží si jednotlivé formuláře a smlouvy, dává je zpět do pořádku, dívá se také na obálky a pohlednice. Nakonec si vybírá vizitku, sedá si za stůl a píše na ni své jméno TOM. Poté jde za stůl paní učitelky a ze zásuvky vytahuje malou proužkovanou složku na jmenovky, jejíž součástí je i šňůrka na krk. Tomá–do ní vizitku zastrkuje, dává si ji na krk, sedá si k počítači. Stále se s vážným výrazem dívá na děti v kanceláři a předstírá, že nic nepíše. Poté jde k polici, opět si prohlíží formuláře, jeden si vybírá, sedá si ke stolu, kreslí obrázek domu, ke kterému přidává písemný zápis. Zjistí, zda zápis má i nějaký význam: „Co jsi to tam napsal, Tome?“ Chlapec ukáže na písmena a říká: „Máte tady ten domček.“ Následně provokuje

je nová razítka a otiskává je v rámečku. Po chvíli se přesouvá k telefonu, vytáhne číslo a vážným tónem říká: „No máte tady ten dom, co jste chtěli?“

Tomáš – pomocí rozmanitě prezentuje své zkušenosti z oblasti zacházení s psanou kulturou. Zná, jaké jsou funkce vizitky, dokonce sám toto poznání rozliší a ukazuje, že jmenovka se nosí na krku, aby si ji ostatní mohli přepíchnout. Též ví, že psát můžeme nejen na papír, ale je možné využít i modernější technologie. Tomáš vytvořil fiktivní formulář týkající se zejména prodeje a stavby nějakého domu. Dle něj je jeho uvědomění si, že vyplněným formulářem lze skutečnost zdokumentovat jak pro sebe, tak i druhou stranu a je jakýmsi dokladem. Razítka ani podpis ale na formulář neumisťuje, zatím si zejména neuvědomil jejich důležitost v obdobných tiskopisech. Tomáš v textu obsahuje lineárně vedle sebe umístěná písmena K, T a O a jak sám chlapec deklaruje, zápis má význam: „Máte tady ten dom? Peste, že na vizitku napsal Tomáš své jméno v konvenční formě (TOM), jeho zápis v tuhle jasně dokazuje, že chlapec zatím ještě nemá vytvořený koncept slova, v textu se slova nesnaží nijak vydlížit. V tuhle zaznamenává pouze tři znaky. Používá k tomu písmena, která odněkud zná. Písmeno T a O přechází ze svého jména, jehož zápis má natolik zautomatizovaný, že si jednotlivá písmena dobře pamatuje.“

5.3 Zapisování slov

Poslední skupinu tvoří písemné produkty děti, které jí již mají utvořený koncept slova. V zápisech děti je již možné rozeznat, že jednotlivá slova vyhledají. V této kategorii se vynoří pestré zpodobení, jakými děti slova zapisují.

První je podkategorie, v níž děti často označují slova pouze jedním písmenem, a to tím počátečním. Psaní počátečních písmen děti chápou jako logogram, tedy že počáteční písmeno zastupuje celé slovo. Do této podkategorie spadá i psaní iniciál vlastního jména, které označují autorství. Ve druhé podkategorii se jedná o psaní slov, zatím ale bez kontroly kvality a kvantity. Děti jí již mají svou představu o tom, jak má slovo vypadat, zatím ale zápis slov nesouvisí ani se zvukovou strukturou slov, ani jejich délkou. Poslední podkategorie je vnována dětem, které se jí při psaní dokáží opírat o fonologickou analýzu slov a podle ní je také zapsat. Jedná se o částečné zápisy slov, kde lze mezi částmi zvuku a částmi grafiky vyzorovat určitou spojitost. Typickým znakem zde je, že děti některá písmena vynechaly, zaměnily jejich pořadí nebo je zrcadlově převrátily. Zároveň sem ale spadají i přesné zápisy slov. Krátkěji dobře osvojená slova děti dokázaly napsat konvenčně správně.

5.3.1 Logogram

Obrázek 6: Tobiá-(4;8)



Tobiá-(4;8) sedí v kanceláři se svým starším kamarádem Tobiá-em (6;6) a oba si nadšeně prohlédají letáky hraček a spolu diskutují o tom, co by chtěli, aby jim Jeffík donesl pod stromek. Mladší Tobiá-si bere předpřipravený formulář pro Jeffíka, začíná kreslit a říká Tobiá-ovi: šJá bych chtěl skateboard a auto, ale nenašel jsem je tu, tak si je tam nakreslím.š Když dokreslí, opět listuje letáky a říká: šPaní uitelko, mohla byste mi to přečíst?š Ochoťnu jdu k chlapci a tu mu popísky zboží, o kterém se chce dozvědět více. šTakže na té autodráze si mohu poskládat cestu, jak chci?š ptá se Tobiá-pro ujasnění toho, co jsem etla. šAno,š odpovídám. Tobiá-bere nůžky a vystihuje hračky, které ho zaujaly. Lepší je do formuláře. Prohlíží si hotový formulář a říká: šJá to tam raději ječ napíšu, aby

to Jeffi-ek nespletl.õ Bere si do ruky tuflku a sv j zrak up e na malovanou abecedu a zamy-len mumlá: šA jako auto.õ Potom se ptá Tobiá-e, který stále je-t prohlíí letáky: šTobi, autodráha taky za íná na A, fle jo?õ šJo, to je stejné jako auto,õ odpovídá Tobiá-a pokračuje v prohlíí. Tobiá-zapíše písmeno A k autodráze i k autu. Následn najde na abeced S a potom i V, pí-e je k obrázku a nahlas si íká: šS jako skateboard, V jako vlak.õ Najít logogram pro poslední obrázek mu trvá déle. Star-í Tobiá-si v-ímá, fle se ufl del-í dobu bezradn dívá na abecedu, podívá se na jeho formulá a ptá se: šTy chce-napsat farma?õ Tobiá-odpovídá: šNe, pot ebuji jen to prasátko, farmu ufl mámõ šTak to je P jako prasátko,õ radí mu star-í kamarád a oba up ímí sv j zrak na abecedu. šTady je,õ ukazuje star-í Tobiá-na písmeno P. Tobiá-op t bere tuflku a zapisuje k obrázku písmeno P. Poté se podepisuje a pokládá formulá na okno.

Z Tobiá-ova produktu lze vy íst to, fle ufl o pouívání písma a jeho funkcích p emý-lí více. Ví, fle zapsáním ur ítého vzkazu jej m fleme p enést n komu, kdo se momentáln v p ítomnosti nenachází. Rovn fl ví, fle text je nositelem významu, který lze p e íst. Pomocí iniciál se snaží ozna it obrázky, pop . zd raznit informaci, která z obrázku neplyne (Tobiá-by cht l pouze prasátko, nikoliv celou farmu), aby to tená i na druhé stran bylo jasné. Také si uv domuje, fle psaná forma souvisí s tou sluchovou. P í zapisování slov se opírá o fonologickou analýzu jednotlivých slov, konkrétn hledá po áte ní hlásky slova a pouívá p í tom písmena abecedy. Jeho p edstavou je, fle slovo lze zapsat pouze po áte ní hláskou a m fle reprezentovat celé slovo, do analýzy ostatních znak v slov se nepou-tí. Tobiá-nicmén za íná tu-it, fle slovo by m lo obsahovat více nefl pouze jeden znak a dokazuje to v jeho podpisu. Pokud se podíváme, zji- ujeme, fle Tobiá-op t správn vy lenil po áte ní hlásku, napsal tedy sv j iniciál, který doplnil t emi písmeny. Tobiá-tyto písmena voln p epsal z abecedy, anifl by se dále opíral o sluchovou analýzu. O zapisování slov p emý-lí, to, fle u svého jména zapsal rovnou 4 znaky, m fle sv d it o tom, fle se u n j tvo í hypotéza t í, tedy fle slovo by m lo obsahovat více jak 3 znaky.

Obrázek 7: Julie (4;8)

KARTA ÚŘEDNÍKA 

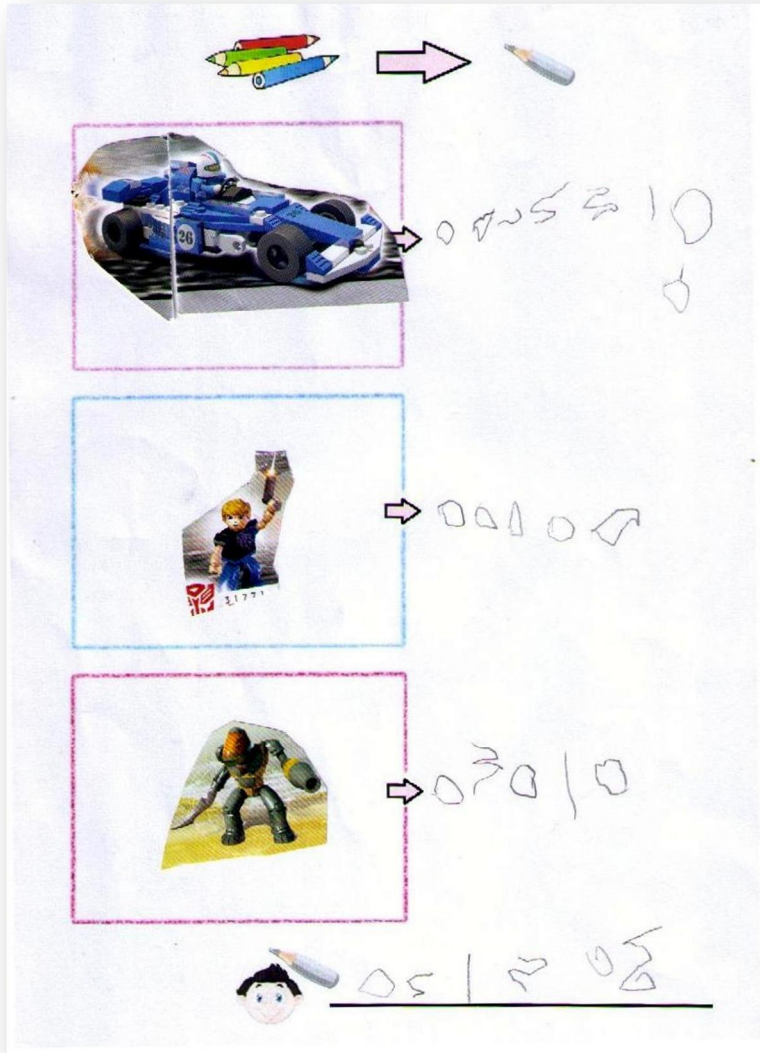
JMÉNO 	 	
OBLÍBENÁ BARVA 	  	
OBLÍBENÉ ZVÍŘE 	  	
CO RÁD DĚLÁM 	  	

Julie (4;8) přichází do kanceláře, bere si kartu úředníka k vyplnění a usedá k ostatním děvatkám, která přivádí vzkazy a pohlednice. Julie se nejprve podepíše, poté se použije do kreslení obrázků. Začíná zdola, nejprve tedy nakreslí, co ráda dělá, poté své oblíbené zvíře a nakonec svou oblíbenou barvu. Kreslení obrázků hlasitě komentuje a baví se o nich s děvatkami: š Ráda si stavím dom z kostek, jednou jsem ho měla takhle veliký!; Nejraději mám kočky, protože máme jednu doma, jmenuje se Mike–a já si s ním hraju.; líbí se mi oranžová a nakreslím jí takto, on má oranžovou také rád. Po nakreslení posledního obrázku Julie označuje všechny obrázky svým iniciálem, začíná opět zdola a prohlásí tímto: šPí-u J jako Julie, ale jsem to dělat já! Počíná postupně směrem nahoru a označuje takto všechny obrázky včetně svého podpisu.

Julie má o vidění svou představu, že hlavním nositelem významu jsou obrázky. Potvrzuje to fakt, že své obrázky má potřebovat doprovodit slovním vysvětlením. Tedy to, co by nemuselo být z obrázku patrné, vyjadřuje slovně a nepotřebuje k obrázkům psát žádné komentáře. Rozdíl mezi obrázkem a písmem si ufil Julie ale uvědomuje a je si vědoma toho, že ho je možné využít k označení autorství. Podepisuje se konvenčně správně, podpis je zřejmě výsledkem vizuálního zapamatování, používá jej ve stabilní formě. Dále Julie používá své iniciály, písmenka, že je to začáteční písmeno jejího jména a může nést celé její jméno. Prioritní funkcí písma Julie zatím vnímá právě označení autorství a zkouší to v různých formách.

5.3.2 Bez kontroly kvality a kvantity

Obrázek 8: Tymon (4;8)

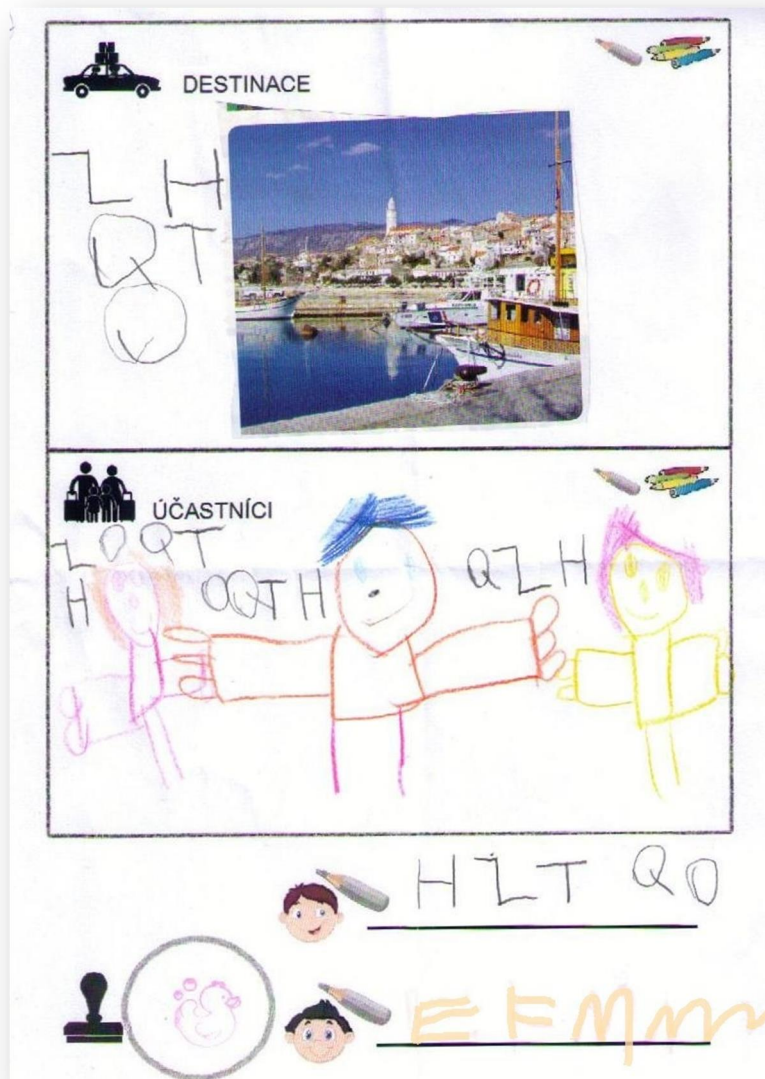


Tymon (4;8) sedí v kanceláři za stolem a poměrně dlouho listuje v různých časopisech a letáčích. Potom některé obrázky vystihuje a ptá se: španělsky, já bych tady ty roboty a auto chtěl. Měly si to nalepit, aby maminka viděla, co mi můj dědeček koupit? Přikývají, chlapec si pečlivě prohlíží všechny formuláře a jeden z nich si bere. Potom, co do rámečku nalepí obrázky, uchopuje tužku a rozhoduje se obrázky popsat. Ke každému obrázku něco píše, doplní i vlastní podpis. Chlapce se ptám, co jednotlivé popisky znamenají a ten mi je ochotně a pitomě vždy na slovo ukazuje prstem: španělsky, panáček, robot. Španělsky tady? ukazují prstem na podpis. Španělsky, moje jméno, říká chlapec. Tymon mi

je-t vysv tluje, fle nejvíce by cht l práv formulí, potom paná ka a afl nakonec robota. Sv j výtvor si odná-í do sk í ky.

TMmon poufívá p i zápisech pseudoznaky, repertoár svých vlastních znak . Zahrnuje znak p ipomínající kruh, trojúhelník, svislou áru a esovitou smy ku. K zápisu slov si s t mito znaky vysta í. K tomu, aby odli-il slova, znaky r zn kombinuje a m ní jejich po et. Je si v dom, fle slova se tou r zn a proto se snaží, aby i jejich zápis byl odli-ený. Poufíl nejmén p t znak a nejvíce osm, takfle stejn jako n které ostatní d ti má p edstavu o tom, fle aby slovo bylo mofné p e íst, musí obsahovat ur itý minimální po et. Nicmén o sluchovou analýzu slova se TMmon neopírá, spí-e se zdá, fle do zápisu slov promítá velikost samotného obrázku. U nejv t-ího poufíl osm znak , u dvou následujících obrázk , které jsou stejné velikosti, nicmén men-í nefl první, poufíl stejný po et znak a to p t. Slova ukládá lineárn , pí-e zleva doprava. Jednotlivé obrázky potom ukládá v po adí podle jejich d lefitosti. Formulí, kterou by cht l nejvíce, lepí nahoru, robota, kterého nejmén , lepí dol . TMmon si je tedy v dom toho, fle krom toho, fle psanou e m fle tímto zp sobem uchovat, m fle si pomocí ní také lépe ut ídit my-lenky.

Obrázek 9: Ema (4;5)



Ema (4;5) v kanceláři vyplňuje smlouvu o zájezdu. Nejprve listuje v katalogu a studuje obrázek, poté jej lepí. Následně kreslí sestru Sárku, nalevo od ní kreslí maminku, vpravo tatínka. Bere si tužku, píše ke každému obrázku popisek a nahlas u každého říká: šLo, maminka, Sára, tatínek. Poté vytáhne číslo na telefonu a říká: šAhoj mami, já pí-u, kam pojedeme na dovolenou, zachvilku ti to pošlu. Podepisuje se a ptá se Nely (4;6), která sedí vedle: šPotvrďte mi dovolenou? My pojedeme lodí. Nela se zvýrazní em, který zrovna drhne, podepíše a říká: šPokej, je tu razítko! Vyndá razítko z políčky na stůl, prohlídne si je, vybere jedno a smlouvu orazítkuje. Ema si bere smlouvu zpět k sobě, usedá za počítač, cvaká prsty na klávesnici a říká: šDovolená. Poté prohlásí: šChtěla bych, aby bylo

slunce, ð a ma ká na klávesnici symbol slunce. Op t vytá í íslo na telefonu: šMami, ufl ti to p i-lo? Tak mi zavolej, afl to p ijde. ð

Ema poufívá naprosto tofofné strategie jako p edchozí TMmon. Zpo átku se její produkt m fle zdát odli-ný, a to proto, fle Ema nepoufívá pseudopísmena, ale konven ní písmena abecedy. Její repertoár se konkrétn skládá z písmen H,O,Q,T a Z. Tyto písmena si osvojila na základ zrakové pam ti a stejn jako TMmon je pro r zná slova r zn kombinuje. M ní po et (od t í do p ti písmen) i po adí písmen. I Ema poufívá hypotézu t í, tedy fle slovo musí obsahovat nejmén t i znaky, aby jej bylo mofné p e íst. Slova ukládá lineárn , z d vo du nedostatku prostoru n které písmena ukládá pod sebe. Ema také ukazuje, fle ví, fle i po íta sloufí k zapisování informací a je mofné je p es n j odeslat osob na druhé stran , která momentáln není p ítomna.

5.3.3 S oporou o sluchovou analýzu slova

Obrázek 10: Vojta (6;2)

KARTA ÚŘEDNÍKA 

JMÉNO 	
AOJTA	
OBLÍBENÁ BARVA 	
	
OBLÍBENÉ ZVÍŘE 	
	
CO RÁD DĚLÁM 	
	
	KOJTA

Vojta (6;2) přichází do kanceláře a projevuje zájem o vyplnění karty úředníka. Bere si ji a usedá k ostatním dětem ke stolu. Tobiáš (6;6), který si již kartu dříve vyplnil, Vojtovi pohotově vysvětluje, co každý pictogram znamená. Vojta se bez váhání podepíše a postupně kreslí do kolonek obrázky. Pracuje se zájmem a soustředěně, během kreslení prohodí pár slov s Tobiášem, který se ho ptá: „To je raketa?“ Vojta odpovídá: „Ne, to je pastelka, protože rád kreslím.“ Oba kluci se nad obrázkem chichotají. Poté, co je Vojta se svými obrázkami spokojen a kartu si prohlédne, najednou pronese: „Paní učitelko, já jsem ty dva obrázky přehodil. Ale už jsem nakreslil žilku, vadí to?“ Odpovídám, že se nic neděje. Vojta se dále ptá: „Paní učitelko, já bych tam chtěl napsat kouka, ale neumím psát.“

říkám mu: š A ví-, na jakou hlásku za íná slovo ko ka?õ Vojta bez váhání odpovídá: šK jako ko ka, ale zapomn l jsem, jak se to pí-e.õ Odpovídám: šZkus se podívat na obrázky na abeced , který za íná na stejnou hlásku jako ko kaõ. Po chvilce Vojta ukazuje správné písmeno, poznamenává, že ufl si vzpomn l a pokou-í se zapsat slovo ko ka. Poté p ichází, ukazuje sv j zápis slova a ptá se: šM že to být takhle?õ Chlapce chválím: šNo vidí-, že umí- psát!õ Vojta se rozzá í a utíká se pochválit paní u itelce, že zvládnul napsat slovo ko ka.

Vojta p i zápisech slov poufívá písmena abecedy. Dokáže dané písmeno na základ fonologické analýzy najít, pln si uv domuje, že slova se skládají z písmen podle ur itých pravidel. Ty Vojta zatím je-t neodhalil a mofná proto se u n j na za átku objevuje malá frustrace, protože on p eci psát je-t neumí. Po malém povzbuzení v-ak zji- uje, že m že psát svým vlastním zp sobem a konstruuje si vlastní p edstavy. Co se tý e jména, je napsáno konven n správn , afl na za áte ní písmeno. To je zp sobeno nejspí-e tím, že Vojta si písmena pamatuje vizuáln a V se mu díky podobnosti nejspí-e spletlo s koncovým A. U slova ko ka se na první pohled m že zdát, že se mu poda ilo správn identifkovat písmeno K i O, ale pokud se podíváme detailn ji, zjistíme, že správn vy lenil pouze za áte ní písmeno K. Poté p idal písmena OJT, které jífl zná ze svého jména a pouflil je i v po adí, v jakém se ve jménu nachází. Tím, že m l Vojta pot ebu doplnit slovo do ur itého po tu znak , ov uje hypotézu, že slovo musí obsahovat více jak t i znaky, aby se stalo slovem.

Obrázek 11: Tobiá–(6;6)

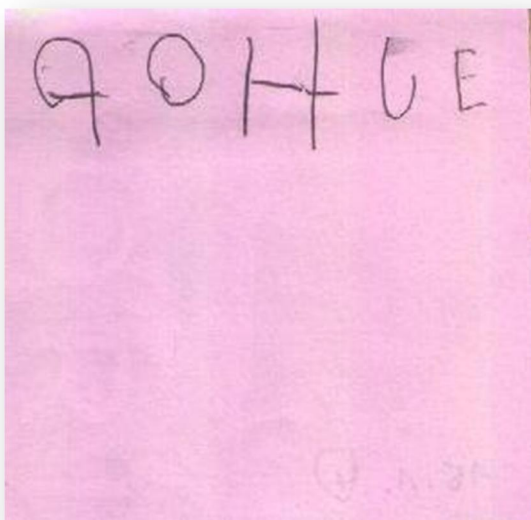


Tobiá– (6;6) si za týden od toho, co vypl oval objednávkový formulá k nákupu nového za ízení do kancelá e, vzpomn l, fle by se v kancelá i hodil mobilní telefon. šMohl bych objednat je-t do kancelá e telefon, myslím mobil?,õ ptá se Tobiá–. šAno Tobi, klidn m fle-,õ odpovídám. Tobiá– si bere istý papír, sedá si ke stolu, uchopuje pastelku a chvílku dumá. Potom si vzpomíná, fle jsou k dispozici r zné letáky a prospekty, bere si jich pár na st l a listuje. P ichází k n mu David (5;4) a ptá se: šCo d lá–?õ Tobiá–reaguje: šPo-t ebujeme nový telefon, tak ho objednávám.õ David si sedá k Tobiá–ovi a společn disku-tují o tom, který telefon bude nejlep-í. Kdyfl se dohodnou, Tobiá–obrázek vyst ihuje, David odbíhá do t ídy. Chlapec obrázek nalepuje, bere si tuflku, íká si po ád dokola te-le-fon a dívá se na malovanou abecedu. Po chvílce zapisuje písmeno T a st ídav se p i tom dívá na sv j zápis a zase na abecedu. Pí-e zprava doleva, dal-ím písmenem je p evrácené L, poté F. Následn se ptá: šPaní u itelko, m flu tam napsat volat, jakofle s tím telefonem budeme volat?õ P íkyvuji a Tobiá–pokra uje v zápisu. íká si: šVolat, vo-lat.õ Druhé slo-vo za íná zapisovat nad první, op t za íná vpravo a zapisuje V, následn op t p evrácené L. íká si: šVo-lat,õ a zaduman se na sv j zápis dívá. Chvilku mu trvá, nefl se ke slovu rozhodne p ípsat je-t T: šJá tam je-t napí-u T, protofle ho tam sly-ím.õ Poté spokojen

papír p ehybá, vkládá do obálky, pí-e na ni své jméno, lepí známku a obálku hází do schránky.

P i zápisu dvou slov, telefon a volat, Tobiá– provádí slabi nou analýzu slov. Vý-
razným zp sobem se opírá o rozklad t chto slov na slabiky, kdy nahlas slovo šrozduje. Následn na základ sluchové analýzy hledá po áte ní hlásku slabiky na abeced a zapisu-
je ji. Samohlásky vynechává, souhlásky totiž vyhodnocuje jako sluchov dominantní. Za-
jímavé je jeho pozastavení nad zápisem slova volat, kde se nejspí-e Tobiá–dostal do st etu
slabi né hypotézy s pravidlem t í. Slovo volat má dv slabiky, které Tobiá– zapisuje, pra-
vidlo t í mu ale íká, že plnohodnotné slovo by m lo mít nejmén t i znaky. Proto se Tobi-
á–rozhoduje p ípsat je-t T. Hlásky je p ípsána také na základ sluchové analýzy, kdy jej
chlapec na konci slova sly-í. Tobiá– si zatím neosvojil levo-pravou orientaci, písmena za-
pisuje zprava doleva a tím písmeno L zrcadlo p etá í, aby -lo ve sm ru textu. Zatím tedy
je-t velice ne e-í orientaci písma na papí e, slovo volat pí-e nad první slovo, protože se
mu pod n j jífl nevejde. Tobiá–demonstruje také n které své zku-enosti s psanou kulturou,
ví, že list je možné odeslat n komu po-tou, obálku je třeba ozna it jménem a známkou.

Obrázek 12: Justina (5;9)



Justina (5;9) sedí u stolu, drží telefon u ucha a íká: šDobrý den, tady Justýna. P i-
kyvuje, pokládá sluchátko a konstatuje: šTak cht jí pas, v-ichni cht jí pas! Bere kalendá
a mára do n j, poté sedá za po íta a napodobuje psaní: šNapsala jsem té paní, že to bude
stát tisíc p t set korun. Následn si v-ímá, že v t-ina d tí u stolu pí-e pohled a komentuje

to: šJá dneska po–lu pohlednici mamce.õ Jde k poli ce a vytahuje poslední dva pohledy k vypln ní a íká mi: šPaní u itelko, dochází nám pohlednice! Donesete dal–í?õ Dívku uji–uji, fle hned následující den pohlednice doplním. Justina jde, bere si barevné lepící blo ek, sedá si ke stolu k abeced , potichu si íká: šPohlednice, po-o-hlednice.õ Bere tuflku a zapisuje po áte ní hlásku P, následuje O a H. Slovo si zase opakuje a poznamenává pro sebe: šTo je n jaké dlouhé, asi se mi to tam nevejde.õ Dopisuje C a E. Pak lístek odlepuje, jde ke mn a íká: šPaní u itelko, já jsem Vám to napsala, abyste na to nezapomn la,õ a lepí lístek na m j poznámkový blok.

I když Justinin zápis slova vypadá na první pohled neidentifikovateln , po men–í analýze zjistíme, fle se jedná o zápis slova pohlednice tém ve správné podob . Justina analyzovala slovo tak, fle se snažila identifikovat jeho nejmen–í ásti ó hlásky. Nejprve zapisuje první t i hlásky, první z nich se jí zrcadlov p evrátila. Následn se zamý–lí nad tím, fle slovo je p íli–dlouhé a nejspí–se jí na líste ek nevejde, navíc je pro ni nejspí–obtížné tak dlouhé slovo analyzovat, proto vynechává jeho st ed a dopisuje pouze dv koncové hlásky slova, C a E. Zachovává levo-pravou orientaci a slovo zapsala v jedné linii, což byl možná dal–í z d vod , pro st ední ást slova vynechala ó slovo necht la d lit, uv domuje si, fle má být celistvé, z obou stran ohrani ené mezerami. I Justina pom rn pest e ukazuje, jak je možná psanou e í nakládat. Nejvýrazn ji zde vystupuje to, fle psaná e slouží k tomu, abychom si pozna ili informace, na které bychom mohli pozd ji zapomenout, nebo nap íklad k systematizování my–lenek.

Obrázek 13: Klára (5;0), Justina (5;9)



Klára (5;0) a Justina (5;9) sedí společně u stolu, Klára něco kreslí na vzkazový lístek. Obě dvě si něco povídají a při tom se nahlas smějí. Na obrázku je nakreslena toaleta. Klára bere lístek a chystá se jej dát Tobiásovi (6;6) do schránky vzkazovníku, když Justina prohlásí: „Ale jak bude vidět, koho má hledat?“ Klára zamyšleně stojí a odvětí: „Tak to tam napíšeme!“ Obě dvě rychle vzkaz vytahují ze schránky a usedají s ním ke stolu. Klára se na něj podepisuje, podává pastelku Justině, která se podepíše hned vedle. S chichotem dají lístek do schránky a odejdou do tudy k Tobiásovi, kde mu říkají: „Šťastný vzkaz!“ Hned jak se Tobiáš zvedne a jde si zkontrolovat svou schránku, obě dvě utíkají do umývárny. Tobiáš vytahuje lístek a s úsměvem si jej prohlíží. V tom okamžiku přiskočí Aneta (4;1), která ve chvíli od stolu sledovala a řekne mu: „Šťastný tam napsané, koho má hledat a ten obrázek je to tajné místo.“ Tobiáš se opírá na lístek zadívá, chvíli srovnává podpisy s nápisy schránek a rychlým krokem se vydává k umývárně. Z umývárny se ozve jekot, poté vechňutí a dveře vychází a obě dvě se vrací do kanceláře.

I když se při pohledu na lístek může zdát, že se jedná o pouhou kresbu označenou podpisy, které značí autorství, ve skutečnosti je jeho výpovědní hodnota daleko větší. Dvě děti si uvědomila, jaké rozmanité funkce psané slovo může ukrývat. A to zejména tu, že pomocí psané slova můžeme někomu předat informaci, aniž bychom museli být přítomni zprávy přítomní. Mnohé nepřítomnosti dvě děti vyvolávají a vymýšlejí trochu pozemnou

variantu známé hry šNa schovávanou. D v ata pot ebovala na líste ek napsat, koho má doty ný hledat a vypomohla si naprosto p irozeným zp sobem. Vyuffila to, co jífl zcela ovládla ó své podpisy. Ty jsou napsány v konven ní podob a ob d v ata je jífl bez problému v p ípad pot eby vyuffívají. Tobiá– potom hádanku pom rn hrav rozlu-til. Vypomohl si schránkami na vzkazovníku, které mají kařká podpis svého autora. Po srovnání podpis m l rychle jasno, které d v ata má najít.

6 ZÁVĚR EMPIRICKÉ ČÁSTI PRÁCE

Cílem výzkumu bakalářské práce bylo zjistit, jaké jsou vynořující se strategie písemné produkce dětí v gramotném podnětném prostředí.

Z pozorování bylo zjištěno, že děti artefakty psané kultury k objevování písma využívají na základě zkušeností, které někde získaly a snaží se své představy dočinnosti s různými pomůckami, materiálem a vybavením centra promítat. Vystupuje zde do popředí sociální kontext, který má v konceptu emergující se gramotnosti jedinečný význam. Děti mají tu možnost se každodenně setkávat s řadou situací, kde dospělí psanou řeč využívají. Ať už je to pozorováním rodičů, učitelů a jiných dospělých, se kterými jsou děti v kontaktu, na základě toho si děti tvoří svoje představy a pravidla využívání psané řeči. Po nastavení gramotného prostředí ve třídě, děti naprosto přirozeně a spontánně demonstrovaly, co jim o psané řeči ví, s čím souvisí i používání pomůcek, materiálů a vybavení k tomu určenému. Děti neměly problém přehledně popsat celý kontext situace, kterou jim někde v souvislosti s využíváním písma zaznamenaly. Kancelář se tedy na chvíli stala například doktorskou a veterinární ordinací. Děti napodobovaly, co jim někde viděly, experimentovaly s kulturními artefakty, čímž docházelo k výstavbě a zpěsování dětských prekonceptů. Přínosnou byla i smíšená skupina dětí, která tvořila výzkumný soubor. Děti se při hrách učily i od sebe navzájem, zejména mladší děti často napodobovaly gramotné chování i písemné projevy, které viděly u svých starších kamarádů. Objevovaly se i situace, kdy děti, které jim dokázaly identifikovat hlásky na malované abecedy, zase ochotně při zápisech pomáhaly dětem, pro které bylo nalezení určité hlásky namáhavé.

V předchozí kapitole byla podána kategorizace dětských písemných produktů, která vytvořena na základě toho, jaké podoby písemných aktivit se v nastaveném, gramotném podnětném prostředí objevovaly. V souvislosti s experimentováním s kulturními artefakty vznikaly písemné záznamy různým způsobem a měly rozmanité podoby. Na které děti zapisovaly své myšlenky nejjednodušeji způsobem v podobě lineární švlínky a šzubu, některé si pro zápis myšlenek vytvořily vlastní znaky, které různě kombinovaly. Poměrně velká část dětí se snažila opřít o fonologickou analýzu slov a podle toho zkoušela slova zapisovat i konvenčními písmeny. Z analýzy písemných produktů vyšlo také najevo, že na které děti nepoužívají pouze jeden způsob zápisu, ale často se jim v zápisech prolíná způsobů více. To je důsledkem vlastního experimentování s písmem, aktivnímu objevování jeho různých, čím dál dokonalejších podob, díky čemuž děti své prekoncepty pomalu, ale

jistě přiblíží konvenčnímu psaní. Věchny písemné projevy, včetně těch, které jsou z hlediska dospělého nedokonalé, mají pro dítě z hlediska vývoje psaní velkou hodnotu. Je třeba vnímat jako snahu zaznamenat svoje myšlenky a zapsat mluvenou řeč.

ZÁVĚR

V bakalářské práci byla teoreticky i prakticky zpracována problematika poáte ního psaní dítí v mateřské škole v rámci konceptu emergující se gramotnosti.

O tom, jak dleflité je obklopení dítí gramotným prostředím není pochyb, cožl potvrdil i samotný výzkum. Pokud tedy dítí mají ve tídě takové prostředí, zcela pirozen a spontánně se v něm budou pohybovat a zkoumat, jakéinnosti je zde možné provádět. Výskyt samotného gramotného chování, snahy íst í psát bude v nejvtí pravdopodobnosti vysoký. Velkou roli zde hraje možnost volné hry, to, fle dít ím fle samo zvolit, s ím si bude hrát a jakým způsobem to udělá.

Uitelka by se neměla snažit tuto hru nijak výrazně usměrnit. Naopak, měla sledovat prekoncepty dítí o tení a psaní a na základě toho centrum doplňovat o rzné další materiály a pomůcky, díky kterým budou moci dítí své představy samy rekonstruovat a zpřesovat. Výrazně pomoci měla potom také samotné gramotné chování uitelky, to, fle bude dítím prezentovat funkce tení a psaní v pestréinnosti.

Proto by bylo fládoucí, aby uitelky mateřských škol dané problematice vnovaly pozornost. I kdyfl p íprava pomůcek a materiálů měla být asov i materiálně náročná, pat í ná odměna p íjde v okamžiku, kdy se dítí s vervou a zájmem pustí do jejich zkoumání. Pak ufl je možné sledovat, jak se dítíské chování stává ím dál více gramotným. Lze také sledovat, jaký vliv má gramotné prostředí na vývoj písemných produktů dítí. Tyto produkty je možné přiblíž zakládat do dítíského portfolia a po určité době vyhodnotit, zda nastal v písemných projevech dítí progres. Touto cestou je možné demonstrovat i rodícím významnost gramotného prostředí, kdy budou mít v ruce jasný důkaz o tom, fle jejich dítí udělalo pokrok na základě své vlastní iniciativy.

Pokud se tení a psaní stane součástí hry dítí ufl v mateřské škole, je velká pravdopodobnost, fle i v budoucnu se dítí budou t mto innostem vnovat pirozeně, bez toho, aby to pro ně byla nudná povinnost. Navíc, na první stupe základní školy dítí nastoupí sádou zkušeností, které potom mohou př í formální výuce tení a psaní zuffitkovat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] GAVORA, Peter. Gramotnosť : vývin modelov, reflexia praxe a výskumu, 2002. Pedagogika, 52 (2), s. 171-181. ISSN 2336-2189.
- [2] GAVORA, Peter a Mária KR MÁRIKOVÁ, 1999. Detské predstavy o gramotnosti. e-tina doma a ve sv t , 7 (1), s. 24-29.
- [3] HARNÚTKOVÁ, Miriam, 2003a. Vývin gramotnosti intelektovo nadaných detí a možnosti jej stimulácie na 1. stupni základnej školy. In: Gavora P. a O. Zápotočná (Eds.): Gramotnosť : Vývin a možnosti jej didaktického usmerovania. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-1869-8.
- [4] HARNÚTKOVÁ, Miriam, 2003b. In: Pupala B. a O. Zápotočná (Eds.): Rané štúdie o ranej gramotnosti. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 151 s. ISBN 80-223-1806-X.
- [5] KIKUTOVÁ, So a. Rozvíjanie gramotnosti dieťaťa a predškolského veku, 1998. In: Kolláriková, Z.: (ed): Komunikácia písanou rečou, Bratislava PF UK, s. 64-71. ISBN 80-88868-43-2.
- [6] KROPÁKOVÁ Jana, Radka WILDOVÁ a Anna KUCHARSKÁ, 2014. Pojetí a rozvoj tenáské pregramotnosti v predškolskom období. Pedagogická orientace, 24 (4), s. 488-509. ISSN: 1805-9511.
- [7] KUBERA, Miloš a Ida VIKTOROVÁ, 1998. Čtení/písání v první třídě. In: První třída, Pražská skupina školní etnografie (ed.). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, s. 61-168.
- [8] MAEHR, Jane. Right! Your children can write!, 2007. In: Hohmann, M. a J. Tangorra (ed): Let's talk literacy. Kapitola 9, s. 77-83. ISBN 978-1-57379-318-6.
- [9] NEUMAN, Susan a Kathy ROSKOS, 1992. Literacy Objects as Cultural Tools: Effects on Children's Literacy Behaviors in Play. In Reading Research Quarterly, 27 (3), s. 202-225.
- [10] NEUMAN, Susan a Kathy ROSKOS. Whatever happened to: Developmentally Appropriate Practice in Early Literacy?, 2005. In: Young Children, 60 (4), s. 22-26.

- [21] PETROVÁ, Zuzana, 2014. Prirodzený prístup k rozvíjaniu po iato nej gramotnosti detí v MTM Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-768-6.
- [32] PETROVÁ, Zuzana a Miriam VALÁTMKOVÁ, 2007. Jazyková a literárna gramotnosť v MTM Teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania. Bratislava: Renesans. ISBN 80-969777-5-8.
- [43] PRCHA, Jan (ed.). Pedagogická encyklopedie, 2009. Vyd. 1. Praha: Portál, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- [54] PRCHA, Jan a Jaroslav VETEKTM, 2014. Andragogický slovník. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
- [65] RABUTMCOVÁ, Milada, 2002. Gramotnost: staré téma v novém pohledu. Vyd. 1. Brno: Georgetown, 199 s. ISBN 80-862-5114-4.
- [16] ROSKOS Kathleen A., James F. CHRISTIE a Donald J. RICHGELS, 2003. The Essentials of Early Literacy Instruction. In *Young Children*, 58 (2), s. 52-60.
- [17] SANDBANK, Ana. Emergent Literacy: Children's Ways of Writing in Preschool Years, 1992. In: *Emergent Literacy in Early Childhood Education*. UNESCO, s. 119-132. ISBN 87-7738-027-5.
- [78] SCHICKEDANZ, Judith A. a Molly F. COLLINS. What's Involved in Writing?, 2013. In: Schickendanz J. a M. F. Collins: *So Much More than ABCs: The Early Phases of Reading and Writing*. Washington, DC: NAYEC. Kapitola 6, s. 119-126. ISBN 978-1-928896-88-3.
- [19] SMOLÍKOVÁ, Kateřina, 2004. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 48 s. ISBN 80-87000-00-5.
- [20] ZÁPOTOŇÁ, Olga, 2010. Rozvoj po iato nej literárnej gramotnosti. In: Kolláriková Z. a B. Pupala (Eds.): *Předškolní a primární pedagogika: Předškolní a elementární pedagogika*. Praha: Portál. Kapitola 11, s. 271-306. ISBN 978-80-7367-828-9.
- [21] ZÁPOTOŇÁ, Olga a Zuzana PETROVÁ, 2010. Jazyková gramotnosť v predškolskom veku. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 91 s. ISBN 978-80-8082-404-4.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobn .
Atd.	A tak dále.
M TM	Mate ská -kola.
Nap .	Nap íklad.
NPV	Národní program vzd lávání.
Pop .	Pop ípad .
RVP	Rámcový vzd lávací program
RVP PV	Rámcový vzd lávací program pro p ed-kolní vzd lávání
Tj.	To je.
Tzv.	Takzvaný.

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1: schéma</i>	28
<i>Obrázek 2: Eva (3;1)</i>	29
<i>Obrázek 3: Justina (5;9)</i>	31
<i>Obrázek 4: Anna (3;9)</i>	33
<i>Obrázek 5: Tomáš(5;10)</i>	35
<i>Obrázek 6: Tobiáš(4;8)</i>	37
<i>Obrázek 7: Julie (4;8)</i>	39
<i>Obrázek 8: Tymon (4;8)</i>	41
<i>Obrázek 9: Ema (4;5)</i>	43
<i>Obrázek 10: Vojta (6;2)</i>	45
<i>Obrázek 11: Tobiáš(6;6)</i>	47
<i>Obrázek 12: Justina (5;9)</i>	48
<i>Obrázek 13: Klára (5;0), Justina (5;9)</i>	50

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Foto před obohacením

Příloha P II: Foto po obohacení

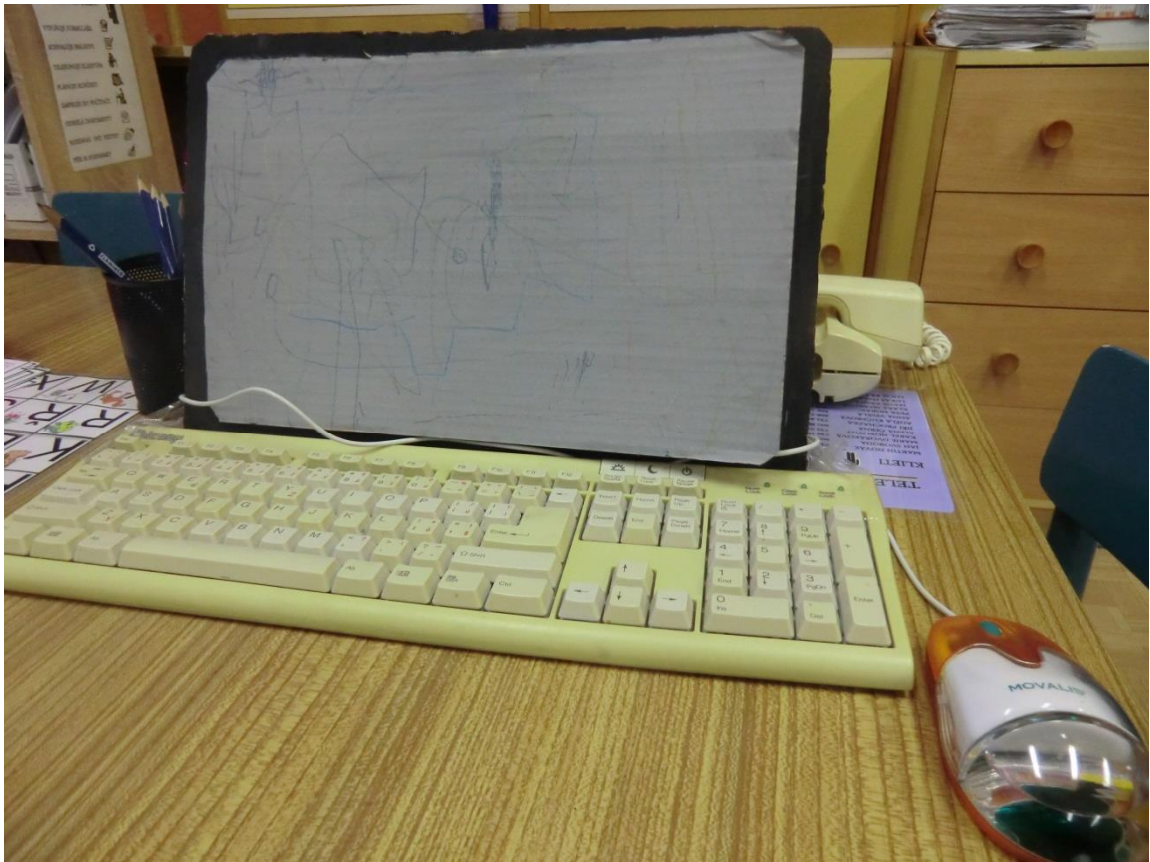
Příloha P III: Materiály

PŘÍLOHA P I: FOTO PŘED OBOHACENÍM



PŘÍLOHA P II: FOTO PO OBOHACENÍ













CO ÚŘEDNÍK DĚLÁ?



VYPLŇUJE FORMULÁŘE



SCHVALUJE SMLOUVY



TELEFONUJE KLIENTŮM



PLÁNUJE SCHŮZKY



ZAPISUJE DO POČÍTAČE



ODESÍLÁ DOKUMENTY



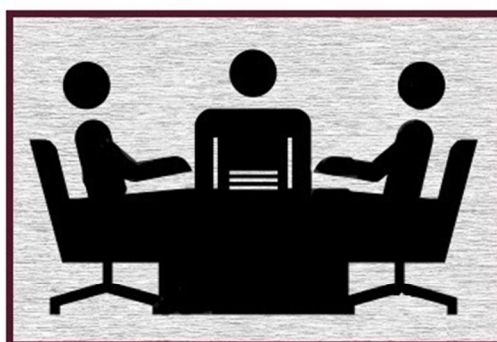
ROZDÁVÁ SVÉ VIZITKY



PÍŠE SI POZNÁMKY



ÚŘEDNÍ HODINY



PONDĚLÍ	6:00 - 9:00
ÚTERÝ	6:00 - 9:00
STŘEDA	6:00 - 9:00
ČTVRTEK	6:00 - 9:00
PÁTEK	6:00 - 9:00

TELEFONNÍ SEZNAM



KLIETI



MARTIN NOVÁK	733 234 567
JAN SVOBODA	605 333 110
MARIE DVOŘÁKOVÁ	739 188 255
KAREL NOVOTNÝ	733 225 554
ALENA ČERNÁ	605 888 111
JIŘÍ PROCHÁZKA	733 455 221
ADÉLA KUČEROVÁ	608 123 456
ANNA VESELÁ	605 216 545
PETR HORÁK	733 544 442
KLÁRA MARKOVÁ	703 222 11
JAKUB KREJČÍ	603 444 455
LUKÁŠ FIALA	733 554 777
LUCIE KRÁLOVÁ	733 555 667

DŮLEŽITÁ ČÍSLA !

POLICIE



158

HASIČI



150

TÍSŇOVÁ LINKA

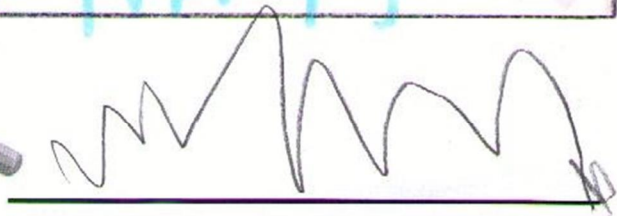


112

ZÁCHRANNÁ SLUŽBA




155

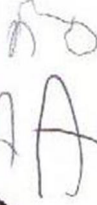
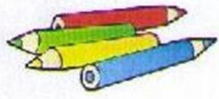






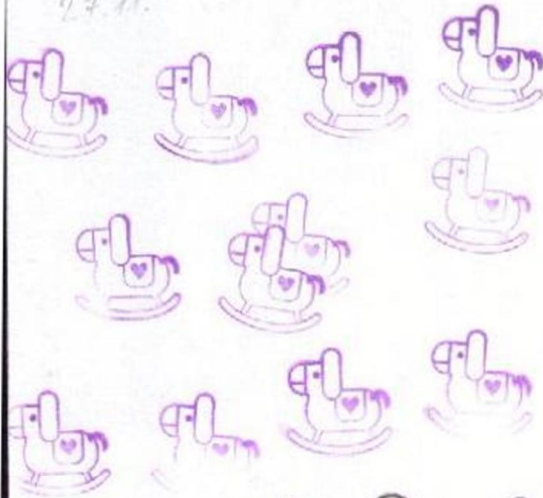
 JUSTY



AD E TA

27.11.




AAQmA

OD:  →



QAAQMAQA

PRO: → 



N I K K A

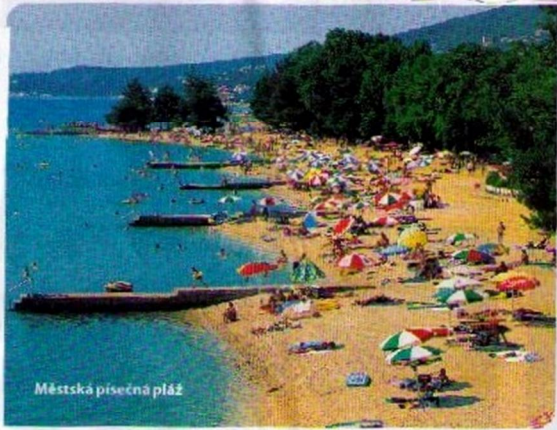


A M A I L K A



Účastníci

E
F
C
D
M



Městská písečná pláž



ÚČASTNÍCI



