

Možnosti podpory předčtenářské gramotnosti dětí prostřednictvím vzdělávacího prostředí ve třídě mateřské školy

Darja Budínová

Bakalářská práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Darja Budínová
Osobní číslo:	H18605
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Možnosti podpory předčtenářské gramotnosti dětí prostřednictvím vzdělávacího prostředí ve třídě mateřské školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se předčtenářské gramotnosti dětí v mateřské škole.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na podporu předčtenářské gramotnosti pomocí úpravy vzdělávacího prostředí mateřské školy.
Zpracování sady edukačních materiálů určených na rozvíjení předčtenářské gramotnosti ve třídě mateřské školy.
Realizace a ověření sady edukačních materiálů ve vybrané mateřské škole.
Evaluace sady edukačních materiálů, zpracování závěrů a doporučení pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

- Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Machado, J. M. (2016). *Early Childhood Experiences in Language Arts: Early Literacy 10th Edition (10 ed.)*. Boston: Cengage Learning.
- Mertin, V., & Gillerová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy. Třetí vydání*. Praha: Portál.
- Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.
- Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnost v předškolním věku*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.

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

Datum zadání bakalářské práce: **11. října 2021**
Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

L.S.

prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ... *11.4.2020*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z 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 přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce pojednává o možnostech podpory předčtenářské gramotnosti prostřednictvím vzdělávacího prostředí třídy mateřské školy. Cílem teoretické části je vymezit teoretická východiska a prezentovat vliv vzdělávacího prostředí na rozvoj předčtenářské gramotnosti dětí předškolního věku. Praktická část je aplikačního charakteru a je zaměřena na úpravu vzdělávacího prostředí, tvorbu souboru edukačních materiálů a jejich aplikaci ve třídě mateřské školy.

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, vzdělávací prostředí, centra aktivit

ABSTRACT

This bachelor thesis discusses the possibilities of supporting pre-reading literacy through kindergarten classroom's educational environment. The theoretical part aims to define the theoretical background and present the influence of educational environment on the development of pre-reading literacy in preschool children. The practical part is of an applied nature and focuses on the adaptation of the educational environment, creation of a set of educational materials and their application in the kindergarten classroom.

Keywords: reading literacy, educational environment, activity corners

Děkuji paní doc. PhDr. Zuzaně Petrové, PhD. za odborné vedení a podporu, které mi poskytla při zpracovávání mé bakalářské práce. Také děkuji ředitelce a učitelce mateřské školy za podporu při realizaci aplikační části mé bakalářské práce.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 GRAMOTNOST.....	12
1.1 GRAMOTNOST – VYMEZENÍ	12
1.1.1 Hlavní činitele utváření gramotnosti.....	12
1.1.2 Gramotnost a související pojmy.....	13
1.2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	14
1.2.1 Definice a obsahy čtenářské gramotnosti.....	14
1.2.2 Faktory utváření čtenářské gramotnosti	16
1.3 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST.....	17
1.3.1 Období pregramotnosti a jeho význam	18
1.3.2 Stádia rané spontánní gramotnosti	19
1.3.3 Čtenářská pregramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.....	20
2 ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ	21
2.1 TRADIČNÍ POJETÍ ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI	22
2.2 ÚLOHA MATEŘSKÉ ŠKOLY	22
2.3 ROLE UČITELE	23
2.4 VÝZNAM HRY	24
3 GRAMOTNĚ PODNĚTNÉ VZDĚLÁVACÍ PROSTŘEDÍ.....	26
3.1 VZDĚLÁVACÍ PROSTŘEDÍ – VYMEZENÍ.....	26
3.2 GRAMOTNĚ PODNĚTNÉ PROSTŘEDÍ.....	26
3.2.1 Fyzické prostředí	27
3.2.2 Sociální prostředí	28
3.3 TVORBA GRAMOTNĚ PODNĚTNÉHO PROSTŘEDÍ TŘÍDY	28
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	31
4 SOUBOR EDUKAČNÍCH MATERIÁLŮ	32
4.1 REALIZACE, CÍLE A ZDŮVODNĚNÍ VZNIKU	32
4.2 MÍSTO REALIZACE	32
4.3 SUBJEKTY REALIZACE	33
5 APLIKACE SOUBORU EDUKAČNÍCH MATERIÁLŮ	34
5.1 ÚPRAVA VZDĚLÁVACÍHO PROSTŘEDÍ TŘÍDY MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	34
5.2 CENTRA AKTIVIT	35
5.2.1 Kuchyňský kout	36
5.2.2 Restaurace	39
5.2.3 Obchod	39

5.2.4	Kuchyňský kout, restaurace a obchod.....	40
5.2.5	Knihovna a Story Cubes.....	47
5.2.6	Poštovní úřad.....	53
5.2.7	Výtvarné centrum.....	55
5.3	CELKOVÉ ZHODNOCENÍ CENTER AKTIVIT	58
6	EVALUACE SOUBORU EDUKAČNÍCH MATERIÁLŮ	59
6.1	SEBEREFLEXE.....	59
6.2	REFLEXE UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY	60
7	DOPORUČENÍ PRO PRAXI V MATEŘSKÉ ŠKOLE	62
	ZÁVĚR	63
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	64
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	68
	SEZNAM PŘÍLOH.....	69

ÚVOD

V dnešní době jsme nejen my, ale i naše děti obklopení nejrůznějšími technickými vymoženostmi, které nám ulehčují život a usnadňují fyzickou práci. Avšak nároky na duševní práci se zvyšují. Život kolem nás se zrychluje, jsme zahlceni různorodými informacemi, ať už pravdivými či nepravdivými. Dnešnímu člověku již nestačí pouze schopnost číst a psát, jako tomu bylo dříve. Nacházíme se pod velkým tlakem a tíhou zdrojů, které se na nás tlačí ze všech stran. Potřeba porozumět informacím, a hlavně je správně vyhodnotit je v současné době důležitější než kdykoliv v minulosti. Čím dříve se naučíme s informacemi patřičně nakládat, kriticky je zhodnotit, tím lépe. Čtenářskou gramotnost, potažmo funkční čtenářskou gramotnost považují za pilíř či základ nynější společnosti. Beze schopnosti kritického myšlení a zpracování poznatků se naše společenství nemůže posouvat. Avšak pouze umění vyhodnotit či zpracovat kvalitně údaje není vše. Krása a potěšení z četby jsou nezaměnitelné. Kouzlo knih a jejich příběhů, možnost útěku od reality, ponoření se do jiných světů, vlastní fantazie jsou žádoucí. Předávejme tedy své schopnosti a tuto lásku a nadšení i našim dětem. Odložme na chvíli tablety, telefony, počítače a ponořme se společně s dětmi do různorodých knih, nejen do pohádek, ale i do encyklopedií, atlasů apod. Ukažme dětem, proč je krásné umět číst a rozumět čtenému. Začít můžeme nenápadně, a to tak, že dětem budeme vzorem, uvidí nás s knihou, budou nás pozorovat při našem gramotném chování (psaní či čtení). Povídejme si s dětmi, poslouchejme je, sdělujme si své zážitky, čtěme si s nimi nebo je podporujme ve vzájemné četbě. Dejme dětem pocit, že jsou také gramotné. I děti dokážou psát či číst, i když prozatím po svém.

Čtenářská gramotnost se však u dětí nerozvíjí pouze prohlížením knih či četbou. Gramotnost lze rozvíjet různorodými činnostmi, i takovými, které se nemusí jevit jako takto podněcující. Rozšířme své obzory a hledejme nové možnosti podpory tohoto rozvoje. Nahlédněte tedy do této práce a objevte, jaké jsou další možnosti podpory čtenářské gramotnosti u dětí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 GRAMOTNOST

V této kapitole si vymežíme pojem gramotnost. Její význam a potřeba. Pro lepší pochopitelnost považuji za správné začít obecným vysvětlením pojmu gramotnost, postupně přejít ke konkrétnějšímu popisu, čtenářské gramotnosti a následně čtenářské pregramotnosti.

1.1 Gramotnost – vymezení

Gramotnost je sociálně-kulturní jev, který se v našem prostředí vyskytuje již po staletí. Nejjednodušeji bychom ji mohli popsat jako umění číst a psát v základním jazyce. Základním jazykem je myšlen jazyk mateřský (Havel et al., 2011). „*Gramotným byl tedy ten, kdo čtení a psaní ovládal, a negramotným ten, kdo číst a psát nedovedl*“ (Metelková & Svobodová, 2013, s. 11). V publikacích, které vznikaly na téma gramotnost, se uvádí, že „... se jedná o soubor vědomostí, dovedností a postojů pro práci s textovými informacemi a pro vykonávání matematických úkonů“ (Doležalová, 2018, s. 5).

Gramotnost rozdělujeme do dvou základních stupňů. Prvním stupněm je gramotnost školská, která má za úkol seznámit jedince se základními dovednostmi, naučit číst, psát a počítat. Druhým stupněm je gramotnost funkční. Ta má za úkol přemýšlet o dovednostech způsobem: k čemu slouží, jak je můžeme využít k utváření vlastního smýšlení? Gramotnost je důležitá k ovládnutí komunikace potřebné k začlenění jedince do společnosti. Člověk ji využívá k vlastnímu prospěchu nebo ku prospěchu ostatních. Gramotnost lze formulovat rovněž jako dovednost zpracovávat informace pro zvládnutí každodenních situací a činností (Havel et al., 2011).

1.1.1 Hlavní činitelé utváření gramotnosti

Jedny z hlavních činitelů utváření gramotnosti jsou zejména výchova, vzdělání a sociálně-kulturní prostředí. Vyšší úroveň gramotnosti pomáhá vytvářet lepší sociální, ekonomické a kulturní prostředí. Na základě gramotnosti se vyvíjí pozitivní hospodářský efekt. Ten je důsledkem schopnosti pracovat s informacemi a jistého talentu zvládat nejrůznější nároky kladené na jedince (Havel et al., 2011).

„*V současné společnosti jsme vystavováni stále vyšším a vyšším nárokům na rychlé a správné získávání i vyhodnocování dat, ve kterých se míra gramotnostních dovedností uplatňuje*“ (Kucharská, 2014, s. 15).

Již od samého začátku lidského bytí si jedinci potřebovali sdělovat potřeby nejrůznějšího druhu. A právě díky těmto potřebám vznikly rozličné druhy komunikací. Ať to byla komunikace na základě užívání různých forem posunků či rozmanitých znaků, kreseb nebo symbolů. Komunikace se vyvinula coby základní dorozumivací prvek mezi jednotlivými individualitami (Doležalová, 2018).

Osvojení dané kultury je hlavním pilířem pro kvalitní fungování v určité společnosti. Dalším pilířem kultury je jazyk a jeho řeč. Jedinec se zprvu učí, jakým způsobem používat jednotlivé kódy a znaky. „*Komplex příslušných dovedností je označován za gramotnost, jež je významným předpokladem akulturace*“ (proces, kdy se jedinec stává sociální a kulturní osobou) (Doležalová, 2018, s. 5).

Gramotnost rozdělujeme na:

- Bázovou gramotnost – dimenze gramotný/negramotný. Tradiční pojetí činnosti čtení a psaní, základní pochopení textu a pohyb po řádcích, psycholingvistické dovednosti dekódování významů, uplatnění procesu automatizace, vybavování si z paměti a jejich reprodukce. Jedná se o jeden z podstatných principů počátečního učení a o prostředek socializace a akulturace dítěte (Kucharská, 2014).
- Gramotnost jako zpracování textových informací – podstatu tvoří práce s textem, odlišení důležitých informací od těch nepodstatných, zpracování textu, dovednost číst mezi řádky (explicitní vs. implicitní vysuzování). V tomto významu či pojetí hovoříme spíše o kompetenci než o dovednosti (Kucharská, 2014).
- Gramotnost jako sociálně-kulturní jev – váže se na specifickou kulturu, různé typy gramotností, užívá se rozlišně v závislosti na kulturních zvyklostech, je situačně podmíněna (gramotnost úředníka vs. gramotnost technika) (Kucharská, 2014).
- E-gramotnost – váže se na moderní technologické prostředky, práci s informacemi a jejich zpracování (PC, mobilní telefon, internet, elektronické databáze, atd.) (Kucharská, 2014).

1.1.2 Gramotnost a související pojmy

Literární gramotnost – jedná se o práci s literaturou uměleckého směru. Ta jistým způsobem rozvíjí řeč (mluvenou a psanou) za účelem komunikace a celkové akulturace jedince neboli dítěte (Kolláriková & Pupala, 2001).

Čtenářská gramotnost – znamená porozumění psanému textu, schopnost číst s porozuměním. Umožňuje vyhledávat a zpracovávat informace a dále je využívat dle potřeb a v rámci dané kultury. Čtenářská gramotnost je nesprávně zužována pouze na čtenářskou dovednost (Zápotočná & Petrová, 2010).

Jazyková (lingvistická) gramotnost – předpokládá zaměření na otázky jazyka. Představuje schopnost dorozumívat se, číst a psát v cizím jazyce (Zápotočná & Petrová, 2010).

1.2 Čtenářská gramotnost

Problematika čtenářské gramotnosti je rozsáhlá a do jisté míry i komplexní. Lze na ni z hlediska vědeckých teorií nahlížet z různých úhlů pohledu. Například z hlediska lingvistického, sociolingvistického, sociokulturního, ontogenetického atd.

Pojetí čtenářské gramotnosti se formovalo v souvislosti s měnícím se vývojem podmínek a potřeb společnosti. Ty ovlivňovaly nejen definici a obsah pojmu čtenářská gramotnost, ale také např. metody a způsob rozvoje vzdělávání, stanovené cíle a předpokládané dosažené kompetence jedince (Wildová, 2012).

Čtenářská gramotnost je obecně vnímána jako komplex schopností a dovedností využívat psanou řeč pro komunikaci, zábavu, vzdělávání atd. Její podstatou není pouze schopnost psanou řeč „technicky“ správně přečíst, ale také jí porozumět, pracovat s ní, kriticky zhodnotit, využít potřebné informace, rozvíjet pozitivní a aktivní vztah k psané řeči (Wildová, 2012).

1.2.1 Definice a obsahy čtenářské gramotnosti

Dlouho byly užívány pojmy čtení, četba, dovednost číst, proces čtení atd. (Doležalová, 2014). Termín čtenářská gramotnost se do české odborné terminologie dostává ze zahraničí až v 90. letech 20. století (Kropáčková et al., 2014).

Z mezinárodního šetření PISA v roce 2018 vyplývá, že: *„Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti“* (Česká školní inspekce, 2019).

Čtenářská gramotnost nebo také označení gramotnost literární byla z celkového souhrnu gramotností vyčleněna a byla částečně zahrnuta do kompetencí jazykových. Jedná se o prostředek dalšího vzdělávání a získávání potřebných informací. Napomáhá lidem zapojit se do sociálně-ekonomického života společnosti a je mimo jiné také zdrojem potěšení ve volném čase. Četbou se jedinec kultivuje, obohacuje a rozvíjí dovednosti, citovou a

rozumovou stránku. Četbou získává určitou náplň, četba kvalitně vyplňuje volný čas (Doležalová, 2018). Jak Doležalová dále uvádí (2018, s. 8): „*Ve čtenářské gramotnosti je zahrnuta motivace, osobní zájem, zkušenost, ale i sociální, lingvistické, psychologické a kulturní dovednosti.*“

Čtenářská gramotnost je tvořena čtyřmi navzájem se ovlivňujícími formami komunikace (jazykovými komunikačními kompetencemi): čtením, psaním, mluvením a nasloucháním. Vzájemné působení těchto kompetencí umožňuje dosáhnout daleko vyšší úrovně a kvality čtenářské gramotnosti. Tyto stupně jsou provázány s myšlením, chápáním a porozuměním (Doležalová, 2018).

„*Rozvoj jednotlivých složek gramotnosti probíhá souběžně a analogickým způsobem v procesu reálného a smysluplného užívání*“ (Doležalová, 2018, s. 8). Čtenářskou gramotnost si jedinec utváří do patnácti let života. Po skončení základní školní docházky se stává funkčně gramotným. Čtenářská gramotnost je v tomto spojení funkční gramotností. Od ní se odlišuje kvalitou a rozsahem požadovaných znalostí (Doležalová, 2018).

Podle Kucharské (2014, s. 22) je „*čtenářská gramotnost pojmem přecházejícím do osobnostních dispozic jedince*“ a „*zahrnuje jeho schopnosti, dovednosti či kompetence, zejména kompetence k učení*“.

Čtení je komunikačním aktem, představuje jeden z druhů řečové činnosti. Jedná se o dešifrování grafických znaků a chápání významu slov tištěné a psané řeči (Doležalová, 2018). Helus (2012, s. 207) popisuje cestu ke čtenářské gramotnosti jako naplnění a rozděluje ji do čtyř fází: „*vytváření bazových predispozic pro čtení (jejich předškolní rozvíjení), fáze soustavné školní výuky čtení a psaní, fáze uvádění do čtenářství (zvládnutá gramotnost se stává funkční gramotností) a fáze aktivního čtenářství*“.

Podle Kucharské (2014) má čtenářská gramotnost několik rovin:

Vztah ke čtení – jde o základní předpoklad k utvoření a rozvoji čtenářské gramotnosti. Jednotlivec by měl zažívat zálibu ve čtení.

Doslovné porozumění – znamená dovednost přesně porozumět psaným textům a následně využít nabytých znalostí.

Vysuzování – jedná se o dedukci z načerpaného materiálu a kritické vyhodnocení přečteného textu z různých perspektiv.

Metakognice – zahrnuje dovednost poznání a seberegulace. Představuje způsob, jakým se jedinec učí, jak jedinec řídí svůj záměr čtení, jakým způsobem (formou) vyhodnocuje a rozumí textu.

Sdílení – je to nejpřirozenější způsob vyjadřování svých vlastních prožitků a dojmů před jinými čtenáři. Zahrnuje kolektivní dorozumívání a interpretace textů a srovnávání rozdílů.

Aplikace – využití četby a její zúročení, další rozvoj.

1.2.2 Faktory utváření čtenářské gramotnosti

Rozvoj čtenářské gramotnosti je procesem dlouhodobým, dynamickým a aktivním. Čtenářskou gramotnost ovlivňuje řada faktorů. Jedním z nich je např. čas (Havel et al., 2011).

Faktory čtenářské gramotnosti můžeme členit na endogenní (vnitřní – týkající se čtenáře) a exogenní (vnější – prostředí):

Endogenní faktory čtenářské gramotnosti

Jedná se o vlastnosti a dispozice čtenáře (vrozené či získané).

Psychické předpoklady čtenářské gramotnosti:

- anatomicko-fyziologické základy pro vznik a vývoj čtenářských dovedností (čtenářské gramotnosti), neuropsychické podmínky orgánů, smyslové a psychické funkce,
- zájem, motivace pro čtení, postoje k textům a k četbě,
- představivost, soustředění,
- získané zkušenosti z četných kontaktů s texty,
- životní zkušenosti čtenáře a znalost tématu (Doležalová, 2018).

Exogenní faktory čtenářské gramotnosti

Vnější činitele působí na čtenářskou gramotnost větší či menší intenzitou. Ovlivněna je materiálními, geografickými i demografickými podmínkami a současně především usměrněna sociálními faktory.

Velice podstatnými vnějšími faktory ovlivňujícími čtenářskou gramotnost jsou rodinné prostředí a škola (Doležalová, 2018).

Rodinné prostředí

Komunikací a podnětným prostředím působí rodina na dítě již od narození (Doležalová, 2018). Je to jeden z nejdůležitějších faktorů, jež mají vliv na čtenářské aktivity dítěte. Rodinné zázemí u dítěte tvoří základ čtenářských návyků, tedy za předpokladu, že má dítě dané možnosti či prostředky, jakými se ke knize může dostat (Havel et al., 2011). Na čtenářskou gramotnost má silný vliv sociálně-ekonomická situace rodiny, její kulturní rozhled a vzdělání rodičů (Doležalová, 2018).

Školní prostředí

Dalším faktorem, jež jedince zásadně ovlivňuje, je prostředí školní. V něm si jedinci osvojují gramotnost a její funkční podoby. Ty tvoří základy, tedy hlavní cíle povinné školní docházky (Havel et al., 2011).

Školní prostředí lze rozdělit do dvou dimenzí:

- **sociálně-interaktivní dimenze**, kdy se jedná o počáteční zkušenosti dítěte s psanou kulturou (setkává se s podnětným tvořivým prostředím s dostatkem čtenářských příležitostí) (Kolláriková & Pupala, 2001),
- **přítomnost bohatého literárně podnětného, resp. gramotného prostředí** – v rámci kompletního rozvoje funkční gramotnosti učitel vytváří příležitosti k mluvení, myšlení, čtení a psaní (Kolláriková & Pupala, 2001).

Schopnost pracovat s informacemi představuje jeden ze základních požadavků pro úspěšné uplatnění jedince ve společnosti (Nešněrová, 2018).

1.3 Čtenářská pregramotnost

Dle Kucharské (2014, s. 40) lze čtenářskou pregramotnost vnímat coby „*soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí (v širokém rozsahu) v období před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i její užívání v různých individuálních a sociálních kontextech*“.

Dle Kropáčkové, Wildové a Kucharské (2014) začíná rozvoj pregramotnosti narozením dítěte a přetrvává až do jeho nástupu do školy. Smyslem tohoto období je vytvářet u dítěte pozitivní vztah k řeči jako takové. Nutné je rovněž vytváření pozitivního vztahu dítěte k písemné formě mluvy a každodenně dítě motivovat ke čtení a komunikaci.

Dle Vágnerové (2012) pak velkou úlohu hraje právě socializace dítěte, jelikož se učí odlišnému způsobu chování a učí se tak i komunikovat.

1.3.1 Období pregramotnosti a jeho význam

Období pregramotnosti aneb předškolní gramotnosti je nejen z tuzemského pohledu odborné literatury, ale také z hlediska zahraničních odborných publikací považováno za jedno z klíčových období každého jedince. Jedná se především o oblast rozvoje jeho čtenářské gramotnosti.

Záměrem je vytvořit u jedince kladný vztah k řeči psané stejně jako i k řeči mluvené. Velký důraz je třeba klást na komunikaci, motivaci číst a psát. *„Smyslem je dávat dítěti podněty, které u něj zájem o čtení vzbudí a ukážou mu „využitelnost“ těchto dovedností. Mateřská škola by měla v úzké spolupráci s rodinou nenásilně a formou hry podporovat rozvoj oblastí, které s výukou čtení a psaní zcela přímo souvisí (řeč a jazykové schopnosti a dovednosti, percepčně motorické funkce, kognitivní funkce).*

Jedná se o předpoklad k možnému usnadnění osvojování těchto dovedností v budoucnu. Charakteristickým a velmi významným rysem období pregramotnosti je spontánnost dítěte v objevování psané řeči a hledání způsobů jejího „uchopení“ (Kropáčková et al., 2014, s. 493).

Z uvedených informací vyplývá, že předčtenářské dovednosti je třeba rozvíjet především před vstupem do první třídy, tedy v předškolním období.

Vstupem žáka do první třídy začíná systematická výuka čtení spolu s rozvojem psaní a počáteční čtenářskou gramotností. Kucharská a Veverková (2012) uvádějí, že v počáteční výukové etapě sehrávají významnou úlohu: individuální schopnosti dítěte v předpokladech pro psaní a čtení, osobnostní charakteristiky a zkušenosti dítěte stejně jako osobnost a metodické či pedagogické přístupy pedagoga, spolu s jeho didaktickými postupy nutnými pro efektivní rozvoj čtení a psaní.

Počátky pregramotnosti se utvářejí již u nejmladších dětí ve chvíli, kdy se seznamují se slovy, prohlíží si obrázky, listují v prvních dětských knihách, „leporelech“, a následně, kdy jim rodiče předčítají knihy či si navzájem vyprávějí vlastní příběhy. Pregramotnost je dokladem toho, že dítě je ve vztahu k mluvenému a psanému jazyku velmi aktivní. Již ve třech letech je většina dětí schopna rozlišit kreslení od psaní. Zpočátku je však slovo nikoli pouhým symbolem, ale konkrétním nositelem obsahu (Kocurová, 2012).

Významnou součástí tzv. předčtenářské výchovy v předškolním období je rozvoj vnitřní motivace pro čtení a pozitivního vztahu ke čtení. Specifické projevy tzv. předčtenářského chování dítěte lze využívat i v pedagogické diagnostice a může velmi pozitivně ovlivňovat školní připravenost dítěte před vstupem do školy. Významnou oblastí vzdělávání v předškolním věku je rozvoj řeči a jazykových schopností a dovedností. S nimi rozvoj čtenářské pregramotnosti úzce souvisí (Kropáčková et al., 2014).

Pro čtenářskou pregramotnost je vhodné pracovat s náročnými tituly, lehce nad danou úrovní slovní zásoby dítěte (v tzv. zóně nejbližšího vývoje). Rozšiřují jeho schopnosti domyslet si význam. Dítě pak brzy začne nová slova aktivně používat (Laufmanová, Goldmannová, 2020). Termín raná gramotnost se vztahuje na chování, pojmy a dovednosti malých předškolních dětí v oblasti jazykového umění, které předcházejí a mohou se rozvinout v gramotnost zahrnující čtení, běžné psaní a větší množství literárních znalostí v pozdějším věku. Zohledňuje změny v průběhu času v tom, jak dítě přemýšlí o gramotnosti, a strategie, které malé dítě používá při snaze porozumět ústnímu či písemnému projevu nebo nějaký vytvořit (Machado, 2016).

K předávání rané gramotnosti dochází nejlépe v atmosféře sociální spolupráce s vrstevníky a ostatními, již gramotnějšími (Machado, 2016).

Tato časná gramotnost zahrnuje mluvení, poslech, porozumění tisku a psaní, čtení písmen abecedy a slov a další dovednosti. Ty se postupem času vyvíjejí a mění, až vyústí v běžnou gramotnost (Machado, 2016).

1.3.2 Stádia rané spontánní gramotnosti

Proces spontánního osvojování jazyka a psané řeči probíhá postupně. Malé děti získané zkušenosti s psanou řečí krok za krokem zobecňují a aktivně využívají v průběhu každého dne. Postupně spějí až do stadia konvenční gramotnosti (Petrová, 2014).

Ranou gramotnost lze rozčlenit do následujících vývojových etap:

1. stadium: Projevy gramotnosti jsou spojeny s kreslením

Děti něco na nejnižší úrovni výtvarně zobrazí, doplní čmáranicí, kterou ale nejsou schopny dešifrovat (Petrová, 2014). Napodobují zřejmě psaní jako mechanickou činnost. Později kreslený obrázek spojují s vyprávěním, svému písemnému záznamu již přisuzují nějaký význam. Ten mohou podle situace měnit. Jedná se o období čmáranice se sdělením (Petrová, 2014).

Když dítě napodobuje tvary písmen, píše je do řádku a dle vlastní fantazie zápis čte/vypráví, mluvíme o období lineárního čmáraní (Petrová, 2014).

Pokud už děti „čtou“ samostatně knihy (bez psaní), jedná se o pamětné čtení. Tehdy již odlišují ilustrace (obrázky) od textu.

2. stadium: Období počátečního psaní písmen

Dítě se již dokáže vyjádřit, napodobuje konvenční znaky psané řeči. Začíná psát velkými tiskacími písmeny s tím, že rozhodující je okamžik, kdy dokáže napsat své vlastní jméno. Toto stadium nazýváme obdobím objevení tisku jména. Ze shluku písmen ve slově vnímá první

písmeno (hlásku, především souhlásku) a při čtení toto první písmeno vnímá jako celé slovo. Tato činnost probíhá na základě paměti nebo obrázku (Petrová, 2014).

3. stadium: Období vytváření slabiky

„Psaní“ slabiky představuje kvalitativní krok vpřed. Řeší také problém mezi významovým celkem (slovem) a jeho částmi – písmeny. Začíná i částečný pokus o hláskování.

Při čtení ukazuje prstem směr čtení, uvědomuje si řádkování textu, ukáže začátek a konec. Ví, že text je nositelem informace, umí ji reprodukovat, používá ale vlastní fantazii. Slovo také dokáže vyčlenit a označit v souvislém textu (Petrová, 2014).

4. stadium: Období vytvoření abecední hypotézy

Dítě píše slova podle pořadí písmen. Jedná se o období využívání konvenčního hláskování. Nejprve dokáže napsat jméno své a blízkých osob. Dítě se zajímá, jak určité (neznámé) slovo napsat. Tím se zdokonaluje jeho komunikační schopnost vyjadřovat se psanou formou jazyka. Důležitým mezníkem je rozlišení slova v textu. Když si dítě představí psané slovo ve zvukové (mluvené a čtené) a pravopisné podobě, říkáme tomu vytvoření pojmu slova. Slova, která si dítě zapamatuje, umí podle celkového tvaru rozlišit a přečíst. Rozlišuje je a vizuálně zachycuje (postřehuje), až dospěje k objevování složek textu. A začíná číst krátký text (Petrová, 2014).

1.3.3 Čtenářská pregramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Termín čtenářská pregramotnost v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) přímo nenajdeme. Budeme-li posuzovat naplnění čtenářské gramotnosti v rámci klíčových kompetencí, toto téma jde více méně napříč všemi vymezenými kompetencemi (Metodika rozvíjení čtenářské a matematické pregramotnosti dětí v mateřské škole, 2019).

Prvky čtenářské pregramotnosti se objevují v kompetencích k učení, k řešení problémů a v kompetenci komunikativní. Pregramotnost se objevuje v očekávaných výstupech v oblasti Dítě a jeho tělo. Jedná se o schopnosti a dovednosti související s přípravou na techniku čtení a psaní, vnímání a rozlišování pomocí všech smyslů, ovládání koordinace ruky a oka, zvládání jemné motoriky apod. (Metodika rozvíjení čtenářské a matematické pregramotnosti dětí v mateřské škole, 2019).

2 ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ

Většina dětí se těší na vstup do základní školy. Jsou motivovány touhou naučit se číst a psát. Tyto činnosti vidí u rodičů a sourozenců, obdivují je a snaží se je napodobovat. Pokouší se o čtení a ne únavně experimentují se psaním. Jsou šťastné, že umí napsat první písmena, a hlavně – umí se podepsat. V prvních ročnících však nastává problém – na dovednosti a zkušenosti dětí s psanou řečí se nenavazuje (Doležalová, 2018).

Odborníci začali na tento problém reagovat teoriemi o přirozených přístupech k rozvoji gramotnosti. Vycházejí z filozofie jazykového vzdělávání celostním (holistickým) přístupem k rozvoji jazykově-komunikačních kompetencí. Dle Doležalové (2018) mají být spojovány a rozvíjeny všechny formy komunikace (čtení, psaní, mluvení a naslouchání) a myšlení ve smysluplných a praktických situacích běžného života.

Raná gramotnost umožňuje dětem předškolního věku spontánně „objevovat“ psaní a čtení a vyvíjejí se u nich gramotnostní činnosti v přirozených situacích běžného života. Převážně jsou ale závislé na podnětnosti vnějšího prostředí (Doležalová, 2018).

Česká mateřská škola předškolní dítě rozvíjí a kultivuje a může mu pomoci vyrovnat i určité nedostatky rodinného prostředí. Přirozené sociální prostředí vrstevníků v mateřské škole dítě podporuje a motivuje s ohledem na individuální potřeby i schopnosti. Usnadňuje také jeho další optimální předpoklady pro vzdělávání a životní dráhu (Kropáčková et al., 2014).

Předškolní období je významné i z hlediska rozvoje čtenářské gramotnosti. Předškolní vzdělávání umožňuje nejen základní rozvoj čtenářské gramotnosti, ale i komplex gramotností. V České republice by nemělo být smyslem tohoto období systematické a cílené učení se číst a psát, ale vytvářet u dítěte pozitivní vztah k psané řeči, otevřít a stimulovat u něj schopnosti a dovednosti, které mu umožní se ve čtení a psaní v budoucnu optimálně rozvíjet. Důraz by měl být kladen na rozvoj pozitivní motivace pro čtení a psaní. Smyslem je hrou podporovat rozvoj elementárních oblastí (dovedností a schopností) pro budoucí snadnou výuku čtení a psaní (Kropáčková et al., 2014).

Osvojování čtení je kontinuální proces, který začíná bezprostředně po narození. Jedná se o tzv. emergentní, vynořující se, dětskou gramotnost. Dítě se tedy neučí číst až ve chvíli, kdy začne chodit do první třídy a studuje písmenka a jejich spoje, ale již v době, kdy se učí mluvit a chápat, že obrázek odkazuje na konkrétní předmět, sděluje varování, láká

k seznámení či pochopení významu, smyslu daných verbálních projevů (Mertin & Gillernová, 2015).

2.1 Tradiční pojetí rozvoje čtenářské gramotnosti

Výuka čtení je tradičně spojována s povinným vzděláváním na základní škole. Z hlediska čtenářské gramotnosti je předškolní období obdobím přípravným. Ve třicátých letech minulého století mělo dítě v šesti a půl letech tu správnou čtenářskou zralost. Dřívější výuka čtení a psaní byla považována za neúměrnou a neekonomickou zátěž. V takzvaném přípravném období se měly vytvořit základy a předpoklady čtení. Druhá fáze přichází nejdříve v prvním ročníku základní školy. Zde již mohla začít výuka skutečného čtení. Dle tradičního pojetí rozvoje čtenářské gramotnosti se děti v přípravném období učí např. orientaci v prostoru, v čase, v sekvencích, rozvíjejí si zrakové vnímání, sluchové vnímání, kultivují jazykové dovednosti. Úlohou mateřské školy je tedy dle tohoto názoru vytvořit základ, na kterém může dále základní škola stavět vlastní čtenářské dovednosti (Mertin & Gillernová, 2015). Tomuto pojetí také víceméně odpovídá obsah RVP PV. Ten obsahuje v bodě 4.2.1. Jazyk a řeč následující cíle: „*osvojení některých dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka*“ (RVP PV, 2018). Mezi tyto dovednosti patří poslech příběhů, prohlížení a „čtení“ knížek, hry se slovy. Dítě by tak podle tohoto dokumentu na konci předškolního období zpravidla mělo dokázat sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech, poznat a utvářet jednoduché rýmy, poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma, rozlišovat některé symboly, porozumět jejich významu a komunikativní funkci. Dále by mělo znát některá písmena a číslice, poznat napsané vlastní jméno, projevovat zájem o knížky. Přípravné období v základní škole má dovést všechny děti na zhruba stejnou startovací vzdělávací úroveň. Teprve pak je možné zahájit výuku čtení. Je to dáno tím, že škola není dostatečně připravena na práci s jedinečností. Vyžaduje poměrně velkou uniformitu. Vzhledem k tomu, že mezi jedinci existuje značná diverzita, která je dána předpoklady, vývojovou úrovní dítěte, socioekonomickou úrovní rodiny, příslušností k pohlaví, etniku apod., existovaly by na počátku školní docházky pro naši školu obtížně zvládnutelné odlišnosti (Mertin & Gillernová, 2015).

2.2 Úloha mateřské školy

Mateřská škola hraje důležitou úlohu v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti. Jedná se ale spíše o čtenářskou pregramotnost. Rozvíjíme schopnosti, dovednosti a vědomosti,

trénujeme paměť, koncentraci pozornosti a soustředěnost, které bude dítě při čtení potřebovat (Mertin & Gillernová, 2015).

Jedná se o počáteční přípravu, aby dítě zvládlo plynulé čtení, překonalo prvopočáteční obtíže, zvládlo porozumění textu. Připravujeme je na sdílení prožitků při čtení, vztahu ke knize a budujeme schopnost využít získaných poznatků a nabytých vědomostí v dalším učení (Tomášková, 2015). Vzhledem k tomu, že čtení se nezískává, ale je třeba dítě této dovednosti naučit, a že rozvoj čtenářské gramotnosti je spojen s předškolním věkem, musí mateřská škola programově a explicitně rozvíjet a podporovat dovednosti související se čtením (Mertin & Gillernová, 2015).

2.3 Role učitele

Klíčem k vysoce kvalitnímu rozvoji gramotnosti dětí předškolního věku je profesní rozvoj učitelů (Roskos & Christie, 2007).

Důležité jsou znalosti efektivních postupů výuky gramotnosti. Specializované vzdělání v oblasti předškolního vzdělávání je klíčové. Zárukou kvality jsou učitelé s hlubokými znalostmi gramotnosti a učení. Jsou schopni kombinovat různé přístupy tak, aby vyhovovaly dítěti a dané situaci (Hall, 2003).

Učitel, který zvolí spontánnost a přirozenost v rozvoji čtenářské pregramotnosti, je takovým učitelem, jež neupřednostňuje nácvik formy psané řeči před jejím významem. Netrénuje děti v dílčích schopnostech potřebných k budoucímu čtení a psaní. Chápe děti jako individuální jedince, kteří se vyvíjí vlastním tempem. Připravuje pro děti smysluplné a relevantní aktivity, díky nimž jsou děti podporovány v samostatných objevech týkajících se psané řeči (Petrová, 2014).

Učitelka by měla:

- **podporovat děti** ve vlastním objevování. Učitel není pouze pasivním pozorovatelem. Ani když do hry dětí není aktivně zapojen. Důležitou roli sehrává v přípravě vzdělávacího prostředí. Toto prostředí by mělo být autentické, stimulující, mělo by děti podněcovat k tomu, aby zvládaly komplikovanější úlohy, jež odrážejí jejich současné potřeby a zájmy. Učitel by tedy měl takovéto prostředí připravit tak, aby zaujal pozornost dětí při řešení problémových situací a zároveň děti nementoroval.

- **děti pozorovat.** V přirozeném přístupu k rozvoji čtenářské pregramotnosti je právě neformální pozorování dětí při hře velmi důležitou kompetencí učitele. Může tak posoudit,

kde se děti vývojově nacházejí. Cílem by nemělo být hodnocení dětí, ale identifikování potenciálu pro další učení.

- **zprostředkovávat učení.** V učení by učitel měl děti podporovat bez kontroly nebo zásahu do jejich příběhu. Pokud se dítě pokouší vyřešit problém, učitel pomáhá v jeho řešení bez omezení průběhu objevování. Neposkytuje dětem hotová řešení problémových situací. Pomáhá jim v posunu k řešení. Při čtení a psaní směřuje pozornost dětí na něco neobyčejného, něco, čeho si dítě nepovšimlo, vyzve ho k zobecnění vlastních zkušeností a zároveň se snaží o minimální podporu, aby dítě mohlo ze situace profitovat (vytěžit co nejvíce). V tom se role zprostředkovatele odlišuje od intervence. Nekoriguje činnost dítěte, nedává explicitní instrukce, ale pomáhá, aby na straně dítěte mohla nastat změna (Petrová, 2014).

- **vytvářet ve třídě podmínky pro svobodné objevování.** Úlohou učitele je povzbuzování dětí k tomu, aby pronikaly do světa jazyka, čtení a psaní a prostřednictvím autentické sociální transakce objevovaly jazyk – jeho hovorovou řeč i psanou podobu – jako nástroj ke komunikaci. Jen tak mohou objevovat. Atmosféra podporující svobodné objevování napomáhá zkoušení nových činností, zjišťování, z jakých prvků se psaná řeč skládá, experimentování s novými textovými žánry, předvídání děje příběhu, hádání, jaký význam může mít text či jeho prvky, čtení a psaní nekonvenčním způsobem atd. (Petrová, 2014).

2.4 Význam hry

Hra má vnitřní evoluční synergickou aktivitu a při učení přestavuje velmi důležitou roli. A právě proto je hra důležitá již k rozvíjení čtenářské pregramotnosti dětí předškolního věku. Pro děti je hra něco jako pro dospělého práce. Skrze hru se děti nejlépe učí. Tím, že napodobují gramotné dospělé, se rychleji rozvíjí (Wood, 2017).

Spojitost mezi hrou a čtenářskou gramotností je značně studovaná problematika. Hra podporuje použití symbolického znázornění a ústního vyjadřování. Dává dětem příležitost, aby ukázaly a rozvíjely se v tom, co umí a co vědí. Hra jim umožňuje velmi účinný a efektivní rozvoj při čtenářské gramotnosti/pregramotnosti. Děti mají schopnost každou situaci zdramatizovat. Např. dřevěné kostky představují dům pro štěňata nebo z nich vytvářejí rozmanitá bludiště či je užívají k různým stavbám (Wood, 2017).

Víme, že mluvený jazyk je úzce spjat se čtením a psáním. Tento druh hry lze vnímat jako gramotné chování. Hra je hlavním zdrojem rozvoje na všech úrovních. Jednoduchý způsob, jak zefektivnit čtenářskou gramotnost během hry, je např., když prostředí doplníme/rozšíříme o gramotně podnětné pomůcky - psací potřeby, papíry, kalendáře,

plakáty, letáky, tužky apod. Tyto a další obdobné materiály umožní dětem používat jazyk přirozeným způsobem. Reflektují také to, jak děti vnímají svět dospělých a jejich gramotné chování (Wood, 2017).

Dlouho jsme se domnívali, že hra patří pouze dětem a dospělí by do dětské hry neměli zasahovat. V současnosti již víme, že dospělí mají být jednoznačně součástí hry dětí. Hra je totiž nezbytná nejen při učení se novým dovednostem, ale také při učení se řešení nejrůznějších problémů (Wood, 2017).

V souladu s literaturou učitelé pomáhají dětem v rámci hry i mimo ni. Do dramatické hry dětí se však zapojují jen zřídka, místo toho se většinou zaměřují především na konstruktivní a manipulativní hry. Přesunutí podpory a posilování hry ze strany učitelů do epizod dramatické hry, které mají bohatý potenciál pro učení se gramotnosti, je proto důležitým cílem (Roskos & Christie, 2007).

Když učitelé respektují hru a stanou se její součástí, učení se stává velmi efektivním. Je třeba, aby učitelé dětem nabízeli různé způsoby užití gramotně podnětných materiálů/pomůcek. Dospělí by dětem také měli klást otázky podporující jejich další rozvoj a umožňující rozšířené použití gramotně podnětných pomůcek.

Kromě toho, že se učitel zapojuje do hry, jeho role by měla být ještě taková, že vytváří ve třídě prostředí, které respektuje a podporuje dětskou hru. Aby se děti gramotně rozvíjely, je důležité dát jim příležitost věnovat se volné hře (tzv. gramotně podnětné hře). To ovšem nelze, pokud je den dětí naplněn výhradně řízenými činnostmi a zadáváním úkolů dospělými. Učitelé by měli dětem poskytnout dostatek času na hru s širokým výběrem gramotně podnětných materiálů a umožnit jim k těmto materiálům volný přístup, a to v průběhu celého dne (Wood, 2017).

Pro rozvoj dětské pregramotnosti je podstatné vymezit dostatečně dlouhé časové úseky pro hru. Tyto časové úseky se mohou postupně rozšiřovat tak, aby děti tvořivě pronikaly do hloubky a aby mohly vždy zkoumat to, čemu se právě věnují, pro co jsou zrovna nadšené, co je momentálně zajímavé, zaujalo (Wood, 2017).

Hra je společenská aktivita, jež podporuje použití jazyka a experimentování. Rozvíjí dětské jazykové dovednosti/schopnosti. Čím více si děti hrají, tím více mají příležitostí k mluvení. Hra je základem rozvoje a měla by být zařazena do každodenního programu. Pokud se ve třídě vytvoří šum a „bzukot“, je to známkou správného rozvoje čtenářské gramotnosti (Wood, 2017).

3 GRAMOTNĚ PODNĚTNÉ VZDĚLÁVACÍ PROSTŘEDÍ

3.1 Vzdělávací prostředí – vymezení

Vzdělávací prostředí má zásadní vliv na výuku, poklid dětí (žáků) a učitelů. Vzdělávacím prostředím je myšlena nejen atmosféra, ale také fyzické prostředí vytvářené učiteli a dětmi (žáky). Do fyzického prostředí zahrnujeme rozvržení nábytku, světelné podmínky, materiální vybavení apod. Pokud hovoříme o atmosféře či sociálním prostředí třídy, zajímá nás interakce mezi dětmi, kooperace učitele a dítěte. Všímáme si celkového pozitivního či negativního klimatu třídy (The IRIS Center, 2015).

Vzdělávací prostředí by mělo být bezpečné, citlivé a pečující. Jedná se o důležitou součást podpory učení a vývoje. Důležité aspekty v oblasti prostředí se týkají prostoru, materiálů, vybavení, rutinních postupů a činností, které mohou odborníci záměrně měnit, aby podpořili učení každého dítěte v různých vývojových oblastech (The IRIS Center, 2015).

Dobře navržené vzdělávací prostředí třídy:

- podporuje citlivou péči,
 - podporuje samostatnost a pocit kompetence u dětí,
 - podporuje efektivitu personálu,
 - podporuje zapojení dětí,
 - snižují náročné chování,
 - usnadňuje vhodné sociální interakce mezi dětmi,
- zajišťuje strukturu a předvídatelnost (The IRIS Center, 2015).

3.2 Gramotně podnětné prostředí

Prostředí třídy pro předškolní vzdělávání je často konceptualizováno prostřednictvím dvou specifických oblastí, které zahrnují procesní (např. interakce mezi dospělými a dětmi) a strukturální prostředí (např. počet knih), z nichž druhá zahrnuje fyzické prostředí pro gramotnost (Dynia et al., 2018).

Podle Kurta Z. Lewina, amerického psychologa německého původu, průkopníka sociální psychologie, se interakce mezi jedincem a prostředím odehrává prostřednictvím jedincova chování. Lewin se významně zabývá ekologickou psychologií, která dle jeho pojetí

vychází z předpokladu, že jednotlivec a jeho prostředí spolu navzájem souvisí, jsou na sobě závislí. Dále pak je přesvědčen, že lidské jednání ovlivňuje okolí a zároveň je i okolím ovlivňováno. Tyto dvě skutečnosti jsou propojené na úrovních od mikrosystému (např. škola) až k makrosystému (např. kultura). Z této Lewinovy teorie můžeme vycházet při uspořádání vzdělávacího prostředí třídy mateřské školy a tím podporovat přirozený rozvoj gramotnosti dětí předškolního věku (Neuman & Roskos, 1992).

Časté používání konvenčního tisku / pracovních listů děti odrazuje od zájmu o čtení a psaní. Čím více čteme a píšeme, tím více se zlepšujeme. Je třeba proto odstranit veškeré regresivní překážky, při kterých se děti vnímají jako negramotné. Čtenářská gramotnost by měla být zábavná, zajímavá. Kreativní učitel vytváří takové prostředí, ve kterém se děti aktivně zapojují do rozvoje čtenářské gramotnosti a kde mají spoustu možností pro tvořivý a smysluplný růst (Wood, 2017). Správně a promyšleně uspořádaný hrací prostor může mít markantní význam pro vynořující se gramotnost u dětí (Neuman & Roskos, 1992).

Cílem úpravy prostředí, jeho obohacení o gramotně podnětné materiály je, aby tyto vlivy v dětech podnítily vytváření nových strategií, asociací, behaviorální prototypy. Zmíněné působení mohou použít v jiných kontextech (reálném životě) (Neuman & Roskos, 1992).

3.2.1 Fyzické prostředí

Výzkumy podporují význam zajištění přístupu k různým materiálům zlepšujícím gramotnost ve třídě. Například pokud měly děti k dispozici různé knihy a materiály související s gramotností, měly tendenci se více zapojovat do aktivit spojených s počátečním čtením a účastnit se her souvisejících s gramotností. Je možné, že přítomnost knih i dalších materiálů k rozvoji gramotnosti ve fyzickém prostředí může usnadnit rozvoj jazykové a čtenářské gramotnosti dětí (Dyňa et al., 2018).

Zařazení specifických materiálů ke psaní do předškolních tříd je rovněž spojeno s rozvojem gramotnosti dětí. Například Zhang et al. (2014) zjistili, že množství psacích materiálů ve třídě pozitivně souvisí s růstem schopnosti dětí psát své jméno. Podobně Guo et al. (2012) uvedli, že v rámci tříd byl růst znalostí abecedy a schopnosti psaní jmen u dětí spojen s nabídkou psacích potřeb. Zdá se tedy, že množství a rozmanitost typů psacích materiálů ve třídě posilují kvalitu gramotného prostředí (Dyňa et al., 2018).

Tiskové prostředí je další složkou fyzického prostředí podporující gramotnost. Vukelich (1994) zjistil, že zavedení relevantního tisku v prostředí (např. nápisy v prostoru pro

dramatické hry) a strategické umístění tohoto tisku ve třídě souvisí se schopností dětí číst slova.

Přítomnost environmentálního tisku ve třídě může být navíc obzvláště důležitá. Schopnost dětí vystavovat vlastní díla v rámci fyzického prostředí třídy je klíčová pro to, aby děti pochopily účel tisku (Dyňa et al., 2018). Kromě toho je často opomíjeným aspektem fyzického prostředí ve smyslu čtenářské gramotnosti zapojení dětí a používání materiálů. Pouhá přítomnost materiálů ve třídě nemusí ke zlepšení výsledků stačit. Důkazy totiž naznačují, že dětem by měly být poskytnuty příležitosti k cílené interakci s materiály podporujícími gramotnost (Dyňa et al., 2018).

Bylo zjištěno, že zájem o gramotnost a zapojení dětí do čtení souvisí také se znalostí abecedy, fonologickým uvědomováním a někdy i s ústní řečí dětí (Dyňa et al., 2018).

Konkrétně dostupnost materiálů souvisejících s gramotností, včetně přístupu k různým knihám a dalším gramotnostním materiálům, začlenění materiálů specifických pro psaní, strategicky navržené tištěné prostředí a zapojení dětí do práce s gramotnostními materiály mohou přispívat k rozvoji jazykových a gramotnostních dovedností dětí (Dyňa et al., 2018).

3.2.2 Sociální prostředí

Studie zaměřené na hru bohatou na gramotnost ukázaly, že zapojení dospělých může zvýšit využívání gramotných materiálů dětmi (Neuman a Roskos, 1992). Podobně byl zkoumán dopad dodání knih do tříd. Pokud byli pedagogové vyškoleni v tom, jak používat knihy, děti dosáhly výrazně lepších výsledků. Ačkoli je fyzické prostředí důležité, interakce mezi pedagogem a dítětem zvyšují gramotný rozvoj dítěte (Dyňa et al., 2018).

Termín sociální prostředí se vztahuje ke způsobu, jakým prostředí třídy ovlivňuje nebo podporuje interakce mezi dětmi a učiteli.

Dobře navržené sociální prostředí pomáhá rozvíjet pozitivní vztahy mezi vrstevníky. Vytváří pozitivní působení mezi dospělými a dětmi a poskytuje dospělým příležitosti k podpoře dětí při dosahování jejich cílů (The IRIS Center, 2015).

3.3 Tvorba gramotně podnětného prostředí třídy

Je potřeba, aby prostor třídy mateřské školy byl vhodně velký a aby děti neděsil ani nezahltl. Zároveň by měl být natolik intimní, aby se do něj mohl učitel přidat, zapojit. V tomto prostoru využíváme edukační materiály v takové podobě, aby vhodně doplňovaly reálný prostor podobný běžnému životu. Rozvržení prostoru odráží autentický neboli

osobitý gramotný kontext v reálném životě. Aby děti nebyly zahlcené, rozložení gramotně obohaceného prostoru, podnětů, je takové, aby odráželo gramotné situace z reálného života. Vhodné je používat prostředí, která děti již znají, mají s nimi zkušenost, jako jsou např. obchod, kuchyně, pošta (Neuman & Roskos, 1992).

Spíše než vytvářet ve třídě nová prostředí, je lepší doplnit již existující hrací místa o objekty gramotnosti. Na základě toho vytvořit kuchyňku, knihovnu, apod. To proto, že už v podobných kontextech děti mohly mít zkušenosti s aktivitami, které souvisí s gramotností. Pokud jsou objekty používané v závislosti na reálném životě, děti vidí paralelu mezi reálným životem a jejich hrou, hracím centrem (Neuman & Roskos, 1992).

Aby tyto podmínky byly splněny, je důležité:

- přemýšlet o vybavení třídy v roli třetího učitele (přihlízející třetí osoba, nezávislá),
- podporovat užívání gramotně podnětných materiálů,
- vytvořit sekce k rozvoji gramotnosti, jako může být např. knihovna, výtvarné, psací centrum, divadlo...
- přidat materiály i do ostatních částí třídy (center) ke zvýšení pravděpodobnosti a pestrosti užití dětmi,
- spolehnout se na materiály, věřit procesu, že se děti naučí více touto nepřímou metodou a přirozeným přístupem. Děti se učí díky použití materiálů, za podpory svých vrstevníků, od učitelů a ze společných konverzací,
- využít zaujetí dětí, toho, o co mají samy zájem, a zařadit tyto prvky do hry,
- využívat při hraní rolí toho, co děti v danou chvíli zajímá (obchod s květinami, kavárna, nemocnice...). Dané transformace jim poskytnou dost příležitostí k tomu, aby si samy hrály s jazykem, komunikovaly a napodobovaly různé situace, aby bádaly a snažily se komunikovat. Např. Při hře na obchod s květinami si děti musí zjistit, jaké květiny se prodávají, jejich názvy, atd.,
- vzít tyto dané námětové materiály i ven (mimo prostředí MŠ, do školní zahrady) a rozšířit si gramotné prostředí, aby se děti oddávaly gramotně podnětné hře i venku (připraví si např. krabice s knihami, psací potřeby, křídly atd.),
- plánovat vycházky s dětmi tak, aby se děti měly možnost setkávat s formálním i neformálním jazykem,
- pozvat rodiče do třídy, aby zákonní zástupci viděli přirozené spojení mezi čtenářskou gramotností a hrou,

- neomezovat hraní rolí pouze na centrum divadla, ale nechat děti, aby tento způsob hry využívaly podle své libosti,
- nechat děti si rozvoj gramotnosti při hraní rolí nejen budovat, ale také si ho užít. Tento způsob hry děti přímo milují,
- pamatovat, že gramotnost není pouze dovednost, ale jedná se o možnost přetváření svého vlastního života a pohledu na něj (Wood, 2017).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 SOUBOR EDUKAČNÍCH MATERIÁLŮ

Praktická část bakalářské práce je aplikačního charakteru se zaměřením na tvorbu souboru edukačních materiálů podporujících rozvoj čtenářské gramotnosti dětí předškolního věku. Soubor edukačních materiálů byl aplikován v prostředí třídy vybrané mateřské školy. Edukační materiály jsou vytvořeny tak, aby podněcovaly přirozený rozvoj čtenářské gramotnosti dětí předškolního věku.

4.1 Realizace, cíle a zdůvodnění vzniku

Cílem mé bakalářské práce je navrhnout vzdělávací prostředí tak, aby děti přirozeně podněcovalo ke gramotnému chování a umožňovalo jim další rozvoj. K dosažení tohoto cíle v prostoru třídy jsem vytvořila adekvátní intimní koutky. Ty u dětí pomáhají navodit pocit klidu a bezpečí. Zároveň umožňují vstup do center učitelů. Lze v nich měnit volnou bezmyšlenkovitou hru v edukativně smysluplnou činnost.

Centra jsou vybavena edukačními materiály, které mohou děti volně používat a přirozeně tak rozvíjet svoji čtenářskou pregramotnost. V tomto prostředí mají děti možnost prakticky nacvičovat situace, které budou v budoucnu řešit v reálném životě.

Strategie tvorby praktické části:

- navrhnout soubor edukačních materiálů na podporu přirozeného rozvoje čtenářské gramotnosti,
- realizovat soubor edukačních materiálů v prostředí mateřské školy,
- ověřit soubor edukačních materiálů v prostředí mateřské školy,
- evaluovat soubor edukačních materiálů,
- zpracovat doporučení pro praxi v mateřské škole.

4.2 Místo realizace

Mnou vytvořený soubor edukačních materiálů byl aplikován v soukromé mateřské škole v Jihomoravském kraji, konkrétně v městě Brně. Mateřská škola (dále jen MŠ) je příjemným a bezpečným místem nejen pro děti, ale také pro zdejší pedagogy.

MŠ funguje na základě Rámcového vzdělávacího programu a Školního vzdělávacího programu. Jednou z hlavních předností MŠ je nízká kapacita (maximální počet dětí v MŠ je sedmnáct). Lze tak ideálně využívat individuální přístup a průběžně se věnovat všem

dětem rovnoměrně. V MŠ je jedna heterogenní třída, do které jsou přijímány děti od dvou do šesti let věku. Skloubit vzdělávání dětí takového věkového rozpětí vyžaduje vysokou kvalifikaci, kreativitu, schopnost organizace, empatii, trpělivost a mnoho dalších nepostradatelných kvalit učitelek.

4.3 Subjekty realizace

Soubor edukačních materiálů (jak je uvedeno výše) byl aplikován v MŠ s jednou heterogenní třídou (s dětmi ve věku od dvou do šesti let). Počet dětí se v průběhu roku měnil v závislosti na nemocnosti a aktuální situaci v MŠ. Třídu navštěvují děti různorodých povah, potřeb a požadavků. Obdobně jako každé jiné předškolní zařízení. Třídu vedou dvě paní učitelky.

5 APLIKACE SOUBORU EDUKAČNÍCH MATERIÁLŮ

Nyní přejdeme od teoretických východisek k praxi a již konkrétně se zaměříme na to, jakým způsobem je možné ovlivnit gramotnost a gramotné chování dětí prostřednictvím vhodně upraveného vzdělávacího prostředí a pomocí mnou vyrobených gramotně podnětných materiálů. Je pro nás prvořadě zajímavé se o to, k čemu takto vytvořené prostředí (a do něj vložené materiály) děti podněcuje, a hlavně zda je stimulující prostředí bude efektivně rozvíjet.

5.1 Úprava vzdělávacího prostředí třídy mateřské školy

Úprava třídy MŠ na gramotně podnětné prostředí se uskutečnila již v srpnu 2021. První základní a také zásadní změnou bylo celkové uspořádání nábytku ve třídě.

Třída měla pouze jedno místo, kde si děti mohly malovat, psát, tvořit. Na jedné straně třídy stály velké, otevřené policové skříně s hračkami. U vedlejší stěny byl dětem k dispozici kuchyňský kout, nepříliš šikovně umístěný mezi výtvarným koutem a velkou policovou skříní. Gauč a malá knihovna rozdělovaly třídu na dvě části (herní a jídelnu). Děť dostatek prostoru a soukromí na klidnou hru a četbu. Také ční do prostoru a byl nevhodně umístěn z hlediska bezpečnosti. Celý pláněk původního rozložení třídy je vykreslen v příloze P I. Nové rozložení třídy je vyobrazeno v příloze P II. Třídu jsem rozdělila do tzv. center aktivit.

Jedním z těchto nových center je kuchyňský kout. Toto centrum bylo umístěno pod okno, aby děti měly co nejvíce denního světla k vaření a četbě receptů. Kuchyňský kout jsem rozšířila o gastronomické a další materiální vybavení, např. nové filcové potraviny, domácí tlačítkový telefon, dětskou pokladnu, mnou vytvořenou Knihu receptů a nové dětské spotřebiče (vaflovač apod). Podrobnějšímu popisu se budu věnovat v následujících kapitolách.

Kuchyňku jsem dále rozšířila o centrum restaurace a obchod. Jedná se o motivační nadstavbu daného koutu. Podrobnějšímu popisu se budu věnovat níže.

Dalším novým centrem aktivit je knihovna. Knihovna byla ze střední části třídy přesunuta do jejího rohu, a to tak, aby dětem poskytla soukromí a dostatek světla. Nyní knihovna stojí pod oknem. Ke knihovně jsem přidala také gauč pro klidné čtení a relaxaci. Vytvořil se tak příjemný, klidný kout s celodenním dostatkem přirozeného světla.

Do knihovny jsem doplnila různorodé publikace. Děti si mohou vybírat z různých žánrů, jako jsou např. pohádky, kreslená leporela, říkankové knihy, ale také encyklopedie.

Vzhledem k tomu, že soubor edukačních materiálů aplikuji v heterogenní třídě, v knihovně jsou k dispozici knihy pro čtenáře od těch nejmenších (nejmladších) až po děti předškolního věku (rok před vstupem do základní školy). Dále najdeme ve čtecí části (knihovně) rovněž časopisy dle aktuálního ročního období a kalendář.

Nově vzniklo také centrum povolání (poštovní úřad). Toto centrum se nachází u vstupních dveří třídy, v koutě naproti knihovně. Jedná se o menší hrací kout s nízkým policovým dílem ohraničeným opravářským ponkem. Opět dává možnost dětem uzavřít se do kreativního námětového centra. Hrát si v pomyslném hnízdě (koutku) mají děti velmi rády. V tomto centru se dětem naskytuje možnost vystřídat rozmanitá povolání, jako je např. kadeřník, opravář, výpravčí, policista. Toto centrum jsem dětem nově rozšířila o možnost zahrát si na poštu. Nejprve jsem vytvořila poštovní schránku z lepenkové krabice. Ta je označena logem České pošty a také nápisem, aby se děti měly možnost spontánně učit globálně číst (nápis, který neumí přečíst, si zapamatují coby obrázek). Schránka je doplněna složenkami, podacími lístky, pohlednicemi, dopisními papíry, obálkami, razítky a psacími potřebami. Tyto pomůcky jsem umístila do speciálního poštovního průhledného boxu tak, aby jej děti mohly volně přemísťovat podle svých potřeb a kreativních nápadů.

Poslední centrum je výtvarné. To jsem zakomponovala mezi centrum povolání a knihovnu. Zde se nachází stůl s židlemi, které kout zahrnoval již dříve. Nově byla do centra umístěna dětská tabule s křídami a mazací houbou a skříňka se zásobou náhradních výtvarných potřeb. Dále je zde dětem k dispozici nízká komoda s šuplíkovými díly. Tam jsou volně přístupné psací potřeby (tužky, fixy, voskovky, pastelky), lepidla, nůžky, vodové barvy, tvrdé i měkké papíry, látky, barevné papíry, ústřížky, krepový papír, šablony. Tyto pomůcky mohou děti používat zcela samostatně, spontánně i při námětových hrách zaměřených na výtvarnou tvorbu.

Podrobnějšímu popisu a konkrétnímu využívání jednotlivých center se budu věnovat v jednotlivých kapitolách.

5.2 Centra aktivit

Jedná se o ohraničené prostory ve třídě mateřské školy. Účelem těchto center je stimulovat v dětech aktivitu. Děti se učí na základě vlastní zkušenosti, pozorováním a nápodobou. V těchto centrech jsou děti vedeny k samostatnosti a spolupráci. Přirozeně se tak rozvíjí.

V následujících kapitolách představím jednotlivá centra aktivit. Na základě předchozích informací, uvedených v teoretické části pojednávající o vytváření gramotně podnětného prostředí, jsem nyní vytvořila vhodné fyzické prostředí třídy. Jednotlivá centra jsem

vybavila gramotně podnětnými materiály. Podobu těchto center popíšu konkrétně. Upřesním, jakým způsobem v nich děti interagují a jaký postup volí při manipulaci s připravenými materiály.

Centra byla do vzdělávacího prostředí třídy zařazována postupně. Díky zařazování krok za krokem jsem měla možnost děti intenzivně a dílčím způsobem pozorovat při jednotlivých činnostech a hře v každém z center. Do hry jsem se tak mohla zapojit, aniž mi v kterémkoliv centru cokoliv uniklo. Současně mi tento přístup umožnil být nápomocna dětem v každodenním rozvoji tady a teď.

Se souborem edukačních materiálů v jednotlivých centrech aktivit mají děti možnost hrát si během volných her v dopoledních hodinách od 7.00 až do přibližně 8.30 a v odpoledních hodinách od 15.00 do 18.00. Děti mají v rámci takto nastaveného režimu dne dostatek času na spontánní hru a průzkum jednotlivých center.

Jednotlivá centra jsou v následujících kapitolách pro přehlednost rozdělena na „popis vzdělávacího prostředí“, na „příklady interakce dětí“ a na část „zhodnocení“.

5.2.1 Kuchyňský kout

Cílem tohoto centra a do něj vloženého souboru edukačních materiálů je navození atmosféry reálného života a nastavení pocitu gramotného chování. Dětem dává možnost samostatně pracovat s knihou a vytváří schopnost knihu číst. Mým cílem při práci s knihou je prvotně nácvik směrové orientace (zleva doprava / shora dolů). Pro gramotnost obecně samozřejmě sleduji rozšíření slovní zásoby, komunikaci a rozvíjení symbolické hry.

5.2.1.1 *Popis vzdělávacího prostředí*

Do tohoto centra jsem nejprve připravila Knihu receptů. Vytvořila jsem ji tak, že jsem prostřednictvím e-shopu nakoupila množství různých filcových potravin, plastového nádobí a spotřebičů. Tyto gastronomické pomůcky jsem následně nafotila, nastříhala, opatřila popisem konkrétní potraviny nebo kuchyňského náčiní. Vše jsem pro delší životnost i zalaminovala, svázala do knihy. Tento nový edukační materiál – Knihu receptů jsem zavěsila na háček na stěnu kuchyňského koutu. Kniha visí ve výšce umožňující přístup všem dětem tak, aby při zahájení své hry nemusely o pomoc žádat svoji učitelku.

Dále jsem opatřila dva průhledné boxy přiměřené velikosti a hmotnosti tak, aby s nimi děti mohly bez problémů manipulovat. Boxy jsou opatřeny barevným obrázkem (piktogramem) a vytištěným nápisem (popisem) v hůlkovém písmu pro možnost globálního čtení. Na jeden z nich jsem napsala POTRAVINY, na další OVOCE A ZELENINA. Nápis jsou

výrazně označeny v kontrastu bílé a černé tak, aby podporovaly vizuální orientaci dětí. Do boxů jsem dala nové plastové vybavení – potraviny. A tyto boxy jsem umístila do skříněk původní kuchyňské linky.

5.2.1.2 *Příklady interakce dětí*

Ze dne 18. 11. 2021:

Děti přicházejí do třídy a samostatně je nechávám objevovat nové zařízení třídy – vybavení kuchyňského koutu. Děti k ničemu nevybízím, jen pozoruji jejich reakce.

Děti ve skupině tří až pěti dětí (vesměs děvčata ve věku tří až pěti let) téměř okamžitě „obléhají“ kuchyňský kout a prozkoumávají jeho nové vybavení. Objevují boxy s nápisy. Vzhledem k tomu, že boxy jsou průhledné, se zpočátku řídí barevností jejich obsahu, ne nápisy na nich. Z boxů vytahují různé potraviny, prohlížejí si je, vzájemně si je vyměňují, přemísťují je, popisují a sdělují si jejich názvy. Následně začínají spontánně vařit. Svoje kulinářské výtvořky dávají na talíř a předvádějí (prezentují) mně, paní učitelce. V této fázi děti podněcují a pobízím, aby popsaly, co uvařily. Jednotlivě i jedna přes druhou mi sdělují názvy svých výtvořů a popisují použité ingredience. Některé z holčiček používají názvy v kombinaci českého i anglického jazyka.

Tato fáze trvá přibližně deset až patnáct minut. Poté dívky hledají nové podněty – objevují Knihu receptů.

Knihu receptů nejprve zkoumá jedna z dívek – čtyřletá Anička. Knihu sundává z háčku, prohlíží si její titulní stranu – s piktogramem a názvem (viz obrázek). Knihu otevírá, prohlíží si jednotlivé obrázky (recepty), které jsou uvnitř, a zaujatě vše ukazuje kamarádkám kolem. Nadšení doprovází slovně. Cituji: „Podívejte se, podívejte se, podívejte se všichni. Tady se dá uvařit cokoliv. To je o zelenině.“ (A ukazuje na titulní stranu knihy.) „Tady jsem to našla – na koutku,“ dodává. Přidávají se další dívky, obracejí jednotlivé stránky a popisují obrázkové recepty. V této fázi k dětem přistupuji a zapojuji se do hry slovy: „Co to je?“ Starší z dívek (šestiletá Zita) okamžitě reaguje, začíná pojmenovávat jednotlivé obrázky, ukazuje na ně prstem a komentuje: „Sýr, rajče, těstoviny, hrnec... Ahá! Jakože těstoviny patří do hrnce,“ vysvětluje. Poté prstem ukazuje na další ingredience, krouží ukazovákem po všech obrázcích, obrací list a objevuje další recept. V něm využívá nejen obrázkový návod, ale postupně čte i hůlkovým písmem napsané názvy. Umí částečně číst. Aplikuje tedy svoji počáteční čtenářskou gramotnost a je schopna přečíst jednotlivá slova doplněná obrázky.

Znovu přichází Anička a komunikuje se zdatnější Zitou: „Zito, to všechno uvaříme.“ Zita ukazuje prstem zleva doprava a systematicky čte obrázkový recept. Postupuje podle mého odhadu a cíleného záměru. Spontánně do hry začleňuje svoje mladší kamarádky a učí je.

Zita po prohlédnutí celé knihy vybírá jeden z receptů, konkrétně recept na vafle. Rozevřenou knihu si společně s ostatními položí na kuchyňskou linku a dívky začínají připravovat jednotlivé ingredience a nádobí.

A začíná samotné vaření. Dívky spolupracují, vzájemně si pomáhají, tvoří, dokončují svoje dílo. Pro mě však je více než rozvinutí námětové hry od jejího počátku až po závěr prvořadá skutečnost, že děti aktivně použily a četly obrázkovou Knihu receptů. V centru aktivit – kuchyňce – uplatnily vlastní osobitou čtenářskou pregramotnost a gramotnost.

Ze dne 25. 11. 2021:

Zita přichází do kuchyňského koutu. Sundává z háčku Knihu receptů. Otevírá ji a začíná si připravovat suroviny. Po chvíli za mnou přichází a ptá se:

Zita: „Paní učitelko, podívejte, udělala jsem vám obložený chléb.“

Paní učitelka: „A ty víš, jak se takový chleba dělá?“

Zita: „Jsem to udělala podle receptu, podívejte.“ (Ukazuje na recept v Knize receptů.)

Do kuchyňky přichází Evička.

Evička: „Já se jdu zeptat, co budou děti chtít uvařit.“ (Zeptá se kamarádek a vrací se zpět do kuchyňky.) „Holky, tak jedna chce tohle,“ ukazuje na vafle, „ale prosím jen jednu, jeden kousek, jo?“ a odchází.

Zita: „Jo, dobře.“

Za chvíli se opět vrací Evička a povídá: „Prosím další porci tohohle.“ Otáčí se na Zitu a povídá: „Ne, já jsem paní učitelka. Ne, ještě nebude pohádka, já jsem tady paní učitelka, ty jsi kuchařka, tak šup šup do kuchyně.“

Ze dne 2. 12. 2021:

V kuchyňském koutu si hraje Andrejka. Přichází Petruška.

Petruška: „Jdu vařit s Andrejkou.“

Dívka si bere Knihu receptů a podle ní chystá vše potřebné na vybraný recept – vafle. Bere mléko a porovnává ho s obrázkem v knize.

Petruška: „Ano, tohle.“

Vezme vejce a přidá ho k ostatním ingrediencím na přípravu vaflí. „Teď potřebujeme čokoládu.“ Hledá čokoládu, ale nemůže ji najít. „Tak uděláme toust“. Po chvíli Petrušku vaření omrzí a z kuchyňského koutu odchází.

Paní učitelka: „Petruško, je třeba, abys po sobě kuchyňku řádně uklidila.“

Petruška se otáčí a začíná kuchyňku uklízet. Postaví si před sebe dva průhledné boxy. Jeden z nich je označen obrázkem a popsán hůlkovým nápisem OVOCE a ZELENINA. Na druhém je obrázek a nápis POTRAVINY. Dle obrázků Petruška třídí jednotlivé potraviny do boxů.

5.2.2 Restaurace

5.2.2.1 *Popis vzdělávacího prostředí*

Předpokládala jsem, že zájem dětí o Knihu receptů bude s potupujícím časem opadat, proto jsem současně s novým vybavením kuchyňského koutu připravila také možnost jejího rozšíření, tedy nadstavbu s námětem restaurace. Mým cílem bylo udržet stálý zájem dětí o hru v kuchyňském koutku a rozvoj tvořivé manipulace s Knihou receptů.

K tomuto účelu jsem vytvořila speciální plastový, průhledný box, který obsahoval ubrus, dětské příbory, lepenkovou ceduli s nápisem RESTAURACE a piktogramem jídelní vidličky a nože. Součástí vybavení boxu byl také zalamovaný obrázkový jídelní lístek se stejnými obrázky a popisy jídel, jaké jsem vytvořila v Knize receptů.

5.2.3 Obchod

5.2.3.1 *Popis vzdělávacího prostředí*

Aby se děti naučily posloupnosti a návaznosti při hře: potraviny potřebné k tvorbě receptů, k vaření, je třeba někde nakoupit. A k tomuto účelu jsem vytvořila lepenkovou ceduli POTRAVINY. Nastříhala jsem jednotlivé obrázky ingrediencí s popisem v hůlkovém písmu, které měly děti k dispozici v Knize receptů, a nákupní seznam s piktogramem nákupního košíku. Tento seznam vypadá následovně: je opatřen čísly jedna až pět pro snadnější orientaci a zafixování si správného postupu čtení zleva doprava. Dále je opatřen nálepkami se suchým zipem pro snadné připevnění jednotlivých obrázků s potravinami. Ke hře na obchod je dětem k dispozici ještě pokladna s dětskými penězi, peněženkou k navození reálných situací z běžného života a nákupní košík s taškou.

5.2.4 Kuchyňský kout, restaurace a obchod

5.2.4.1 Příklady interakce dětí

Abych děti motivovala k rozvíjení volných her, v jejich kreativitu podporující čtenářskou pregramotnost, každý den jsem je v průběhu volných her nejen pozorovala, ale do her se také nenásilně zapojovala. Oslovila jsem je např. slovy: „Copak to dnes vaříte? A kde budete jíst? Jíme jen doma?“ Děti postupně odpovídaly a přicházely na to, že doma není jediné místo, kde můžeme vařit a jíst. Spontánně jsme začali hrát námětovou hru na restauraci.

Ze dne 24. 1. 2022:

Ptám se dál:

Paní učitelka: „Byl už někdy někdo v restauraci?“

Děti se shlukují a jednotlivě i jeden přes druhého odpovídají. Začínají sdělovat vlastní zážitky z restaurací, výletů... Říkají, jak to tam vypadalo, kdy tam byly a s kým atd.

Volně navazuji dál:

Paní učitelka: „Co můžeme všechno v restauraci najít?“

Děti: „Stůl, židle, talíře, ubrus, sklenice, kuchyni.“

Paní učitelka: „Výborně. Kuchyni u nás ve třídě máme a co dalšího budeme potřebovat?“

Děti: „No přece stůl a lidi.“

Paní učitelka: „Myslíte hosty?“ „A co budeme dále potřebovat, abychom mohli obsloužit hosty?“

Paní učitelka: „Takže v restauraci budeme potřebovat hosty. Koho dál budeme potřebovat?“

Kdo pracuje v kuchyni?“

Děti: „Kuchař.“

Paní učitelka: „Ano, správně. V kuchyni připravuje jídlo kuchař. A kde si opatříme jídlo?“

Děti: „V obchodě.“

Paní učitelka: „Výborně, a kdo bude v obchodě prodávat?“

Děti: „No přece prodavač.“

Paní učitelka: „Dobře, v obchodě prodává pan prodavač nebo paní prodavačka. Takže máme hosty, kuchaře a prodavačku. A kdopak bude hosty obsluhovat?“

Děti přemýšlí: „Obsluhovač, sluha.“

Snaží se přijít na správný název. Nakonec dětem prozradím, že správný název je číšník nebo číšnice.

Paní učitelka: „Dále budeme potřebovat někoho, kdo nám v obchodě nakoupí jídlo. Nyní si rozdělíme role.“

Děti se postupně hlásí. První se přihlásí Martínek.

Paní učitelka: „Martínku, co bys chtěl dělat ty nebo kým bys chtěl být?“

Martínek: „Chtěl bych nakupovat.“

Paní učitelka: „Dobře, Martínek bude tedy nákupčí.“

Michálek: „Já bych chtěl být host.“

Petruška: „Já taky.“

Michalka T.: „Já taky.“

Ivuška: „Já taky.“

Paní učitelka: „Andrejko, co pro tebe vybereme?“

Andrejka: „Já bych chtěla být kuchařka.“

Paní učitelka: „Dobře, z Andrejky bude tedy kuchařka. A ty, Leo?“

Lea: „Já chci být s Andrejkou... taky kuchařka.“

Paní učitelka: „A čím pak bys chtěla být ty, Michalko?“

Michalka V.: „Já budu číšnice.“

Zita: „Já taky.“

Paní učitelka: „Kristýnko, chtěla bys si zahrát na hosta?“

Kristýnka: „Ne.“

Paní učitelka: „Tak budeš pomáhat holkám obsluhovat hosty?“

Kristýnka: „Ano.“

Evička touží stát se prodavačkou. Dan má přání přidat se k Martínkovi. Bude z něj nákupčí. Klára si přeje zahrát si společně s Leou a Andrejkou na kuchařku.

Po rozdělení rolí seznamují děti s rekvizitami. Společně si je ukazujeme a pojmenováváme: ubrus, cedule s nápisem RESTAURACE a POTRAVINY. Dále dětem předvedu jídelní lístek a vysvětluji, k čemu slouží a jakým způsobem s ním jednotliví profesionálové v restauraci pracují.

Paní učitelka: „Tady podle toho jídelního lístku si hosté vyberou jídlo. Říká se tomu, že si objednají jídlo – objednávka. Číšník si volbu hostů poznamená do notýsku nebo mobilu, tabletu a předá tzv. objednávku do kuchyně. V kuchyni si kuchařky dle Knihy receptů vytvoří nákupní seznam. Vidíte? Tady je napsáno: NÁKUPNÍ SEZNAM. A poznáte ho tady podle nakresleného (vytištěného) nákupního vozíčku. No, a do nákupního seznamu si umístíte potraviny, které budete potřebovat nakoupit.“

Ukazuji dětem obrázky s potravinami a společně je pojmenováváme.

Paní učitelka: „Nákupčí půjdou do obchodu a nakoupí, co je třeba. Zboží předají do kuchyně a v kuchyni nám paní kuchařky připraví objednávku. Číšníci dále hotové jídlo předloží hostům. Role máme tedy rozdělené, můžeme se do toho pustit. Kuchařky si připraví kuchyni, paní prodavačky si postaví a nachystají obchod k prodávání. Číšníci prostírou stůl (ubrus, talíře, příbory, případně ozdoba). Nákupčí čekají na nákupní seznam. Hosté prozatím vyčkávají před restaurací.“

Děti se vrhají na svoji práci. Michalka V. a Zita chystají stůl pro hosty. Připravují ubrus, talíře a příbory. Příbory neměly zcela správně připravené, poradila jsem jim tedy, aby se podívaly na jídelní lístek, kde je vyobrazeno správné prostření stolu. Nyní už si krásně vědí rady samy. Zita ještě vymýšlí ozdobu na stůl. Hrneček a v něm květinu vyrábí ze stavebnice. Do hrnečku „jako“ napustila vodu v kuchyňce. A už přicházejí hosté. Usadí se na židličky, které nachystala Michalka V., a Zita jim předává jídelní lístek. Holky – Michalka T. a Petruška si objednávají vafle. Michálek si přeje obložený chléb. Vzhledem k tomu, že si ještě název pokrmu nedokáže sám přečíst, objednávku sděluje podle obrázku.

Michálek: „Dal bych si tady tenhle chleba, sýr, rajče a šunku.“

Zita předává objednávku do kuchyně. Lea začíná hledat potřebné potraviny. Upozorním ji, že je nutné nejprve nakoupit a vytvořit k tomu nákupní seznam. Pak pomohou nákupčí, kteří následně potraviny nakoupí. Lea se ujímá hledání receptu na vafle v Knize receptů a postupně potřebné potraviny diktuje Andrejce. Andrejka přidává jednotlivé potraviny do nákupního seznamu. Společně dívky předávají seznam nákupčím a ti vyřezávají do obchodu. Pozdraví a sdělují, co vše potřebují. Odchází a předávají potraviny do kuchyně. Role jim tedy končí. (Po chvíli se začínají nudit a vymýšlejí hlouposti.) Pro příště by bylo vhodné vymyslet jim další roli nebo dívky více zapojit do příprav této námětové hry.

Holky si berou v kuchyňce Knihu receptů, kterou již dobře znají. Vyhledávají recept na vafle a začínají se připravovat na vaření. Klára s Andrejkou se přetahují o mouku. Vafle připravuje převážně Lea. Postupuje správně z levého horního rohu. Mezitím se „motá“ v kuchyni ještě Zita a připomíná kamarádkám přípravu objednaného pití. U kuchyňského koutu začíná panovat zmatek. Holky se dohadují o ingredience, Zita se dožaduje pití pro hosty a Lea míchá v misce směs na vafle. Nápoj pomáhám Zitě připravit na táč a podávám jí ho. Zita s ním odchází k hostům (nabídnout nápoj hostům byl Zitin nápad).

Hosté už začínají být nervózní a dožadují se svých pokrmů. Vafle jsou konečně připravena a Zita s Michalkou V. je servírují hostům. Děti se poté pouští do přípravy obloženého chleba. Zita k tomu sestavuje potřebný nákupní seznam, Michalka V. jí pomáhá. Kluci

opět nakupují a s nákupem se vracejí do kuchyně. Recept tentokrát připravuje malá Andrejka s Klárou (dvaapůlletá a tříletá). Pomáhám jim zorientovat se ve hře:

Paní učitelka: „Holky, vezměte si Knihu receptů a najděte v něm recept na obložený chléb.“

Děvčátka příliš nevědí, co si mají počít.

Zvu do hry starší dítě: „Leo, pomůžeš prosím Andrejce a Klárce najít správný recept?“

Lea recept ochotně dohledává.

Paní učitelka: „Andrejko, co prvního je v receptu?“

Andrejka: „Toto.“

Ukazuje v ruce chléb.

Andrejka: „Já sama, já sama.“

Jako vždy chce vše dělat sama. Natahuje se ke Kláře a bere jí z rukou druhou část chleba.

Potom dává na chléb salát.

Paní učitelka: „Andrejko podívej se, copak dalšího najdeš v receptu?“

Andrejka: „Rajčata“

Paní učitelka: „Bezva.“

Andrejka dává na chléb rajčata (přitom očima sleduje recept zleva doprava).

Lea radí: „Jako další bude šunka.“

Paní učitelka: „Dobře, ale už vše skládejte, chleba, rajče... Co tam dáte potom?“

Klára ukazuje: „Toto.“ (Chléb je až na konci receptu.)

Paní učitelka: „Ne, ne recept pokračuje zde.“

Ukazuji na druhý řádek vlevo (chci, aby si děti zafixovaly správný postup čtení zleva doprava).

Paní učitelka: „Takže?“

Andrejka: „Sýr.“

Paní učitelka: „Skvěle!“

Klára podává sýr a dodává: „Potom toto.“ Ukazuje na salát.

Paní učitelka: „Výborně. Teď si vezmeme salát. A potom?“

Klára: „Toto.“ Ukazuje na chléb.

Paní učitelka: „Ano. Přesně tak... chybí nám ještě chléb. Jídlo je připraveno. Předejte pokrm číšníci na talíř.“

Andrejka si bere chleba a chce ho jíst.

Paní učitelka: „Ne, ne, jídlo jsme připravili pro hosty, Andrejko. Předej prosím chléb Michalce V. a ta ho odnese hostům.“

Naše společná hra je u konce. Poprosím děti, aby si po sobě uklidily. Do hry se nakonec zapojily všechny děti. Protože se jednalo o zcela novou aktivitu, zajímalo mě, zda se dětem hra líbila.

Sedáme si společně do kruhu a reflektujeme uplynulé události. Každého z dětí se ptám na jejich názory, dojmy, postřehy.

Evička zvedá oba palce nahoru (naše označení – pozitivní reakce). „Moc se mi to líbilo. Paní učitelko, mám vás moc ráda.“ (Evička takto běžně reaguje, když je spokojená nebo se jí něco líbí.)

Martínek: „Mně se to nelíbilo,“ a ukazuje palce dolů.

Paní učitelka: „A copak se ti, Martínku, nelíbilo?“

Martínek: „Že jsem nebyl host.“

Paní učitelka: „No ano, jistě, Martínku, ale ty sis sám vybral, že chceš být nákupčí. Je to tak?“

Martínek: „No.“

Paní učitelka: „Příště máš tedy možnost vybrat si jinou roli.“

Martínek: „Tak jo.“

Michálek: „Mně se hra, paní učitelko, moc líbila. Líbilo se mi, že mě ostatní obsluhovali.“

Zita: „Mně se to taky moc líbilo. Líbilo se mi, že jsem nachystala květinu na stůl a napustila jsem jí tam vodu. Taky se mi líbilo, jak jsem sbírala od hostů nádobí a dávala ho Michalce.“

Andrejka: „Mně se to nelíbilo. Chtěla jsem prodávat s Evičkou v obchodě.“ (Andrejka si roli vybrala sama.)

Paní učitelka: „Andrejko, ty jsi ještě nevěděla, jak se ta hra přesně bude hrát, vid'? Nyní už víš, jaké jsou možnosti hry, a příště si můžeš vybrat roli prodavačky v obchodě, když tě tak zaujala a líbí se ti.“

Petruška: „Mně se to moc líbilo, paní učitelko. Nejvíce se mi líbilo, když jsem mohla jíst ty vafle.“

Dan: „Mně se to taky moc líbilo, bavilo mě to nakupování.“

Lea: „Taky jsem byla ráda, že jsem mohla vařit.“

Kristýnka ukazuje palce dolů.

Paní učitelka: „Takže tě hraní nezaujalo?“

Kristýnka: „Ne.“

Paní učitelka: „Vadilo ti, že jsi se málo zapojila?“

Kristýnka je ve třídě nejmladší a zároveň chodí do mateřské školky nejkratší dobu. Ještě je stydlivá a málomluvná. Při hře stála trošku opodál a mezi energické holky (Andrejku a Kláru) se mi ji nepodařilo zapojit. Zkusím to s ní spíše individuálně nebo v menší skupince dětí.

Michalka T.: „Mně se to nelíbilo, chtěla jsem vařit.“

Opět se jednalo o vlastní volbu Michalky T. Nicméně jsem jí řekla, že teď už ví, co která práce obnáší, a může si příště vybrat jinou roli.

Ivuška: „Mně se paní učitelko moc líbilo, jak jsme si objednávali a ostatní nám všechno nosili.“

Klára: „Mně se to líbilo.“

Ze dne 25. 1. 2022:

Po společné hře na restauraci následující den ráno do třídy přichází Martínek, Michalka V. a Michalka T. a hned se zajímají o aktivitu v centru kuchyňský kout – restaurace. Martínek chystá obchod, dívky připravují restauraci. Z boxu (berou ubrus, prostírají stůl. Na něj servírují příbory a ozdobu. Michalka T. vyráží nakupovat bez seznamu. Michalka V. ji zastaví: „Počkej, chybí ti nákupní seznam,“ a vytváří obrázkového průvodce. Postupuje zleva doprava, shora dolů dle předepsaných čísel 1) volské oko, 2) slanina. Zapojují se do hry a vysvětlují, že volské oko není možné koupit. Směřují Michalku V. k tomu, co bude k přípravě zvolené labužnické pochoutky potřebovat. Vysvětlují jí, že volské oko se dělá z vajec a smaží se na pánvi. Michalka V. chvíli přemýšlí a poté přidává do seznamu k číslu 3) vejce a olej. Komentují: „Výborně Michalko, abychom mohli usmažit volské oko, potřebujeme koupit vejce a něco na smažení, tedy olej nebo sádlo.“

Martínek si v restauraci sedá k prostřenému stolu jako host. Michalka V. omylem přinese knihu receptů, omluví se a vrací se pro jídelní lístek, který způsobně podává Martínkovi. Ten si vybírá těstoviny.

Michalka V. odpovídá: „Ano, to máme. Co si dáte k pití?“

Martínek: „Já chci pivo.“

Michalka V.: „S kapucí?“

Martínek: „Ne, bez kapuce.“

Michalka V.: „Kapuce už tam je.“

Martínek: „Tak s kapucí, no.“ Martínek zvedá kelímek a představuje si, že pije pivo. „Á dobré pivo,“ pochvaluje si.

Michalka V. mezitím připravuje nákupní seznam bez receptu: 1) chléb 3) sýr 2) šunka 4) salát 5) rajče. Postupuje shora dolů, ne zleva doprava. Odchází do obchodu, kde na ni už čeká Michalka T.

Michalka V.: „Dobrý den.“

Michalka T.: „Dobrý den.“

Michalka V.: „Prosím chléb, sýr, rajče, salát, šunku.“

Michalka T. podává dané ingredience a Michalka V. si je vkládá do nákupního košíku a z košíku poté do nákupní tašky a odchází zpět do kuchyňského koutu.

Martínek: „Mě už to nebaví, jdeme uklidit.“

Ostatní děti se přidávají a hra končí.

5.2.4.2 *Zhodnocení*

S Knihou receptů si děti zvládly hrát naprosto samostatně, bez jakékoli dopomoci. Při rozšíření hry (restaurace a obchod) bylo třeba děti navést na to, jak si mohou hrát. Dále hra probíhala dle fantazie dětí.

Zpočátku bylo třeba dětem ukázat, jak s daným edukačním materiálem zacházet. Jak je možné si hrát na restauraci. Jak se ukázalo, následující den (po seznámení s tímto rozšířením hry) si děti hru zorganizovaly zcela samy a postupovaly dle zkušeností z předešlého dne. Projevovaly prvky gramotného chování, pokoušely se vytvořit nákupní seznam, sledovaly postup dle receptu. Mezi dětmi probíhaly různorodé konverzace.

Způsob hry nejmladších dětí ve věku 2,5–3,5 let:

Tyto děti si s daným edukačním materiálem hrály spíše způsobem, že přilepovaly a odlepovaly ingredience do nákupního seznamu. Dále zkoumaly potraviny, pojmenovávaly je a vařily dle vlastní fantazie.

Způsob hry starších dětí ve věku 4-5 let:

Starší děti se již pokoušely následovat recept. Nákupní seznam tvořily spíše náhodně, nepostupovaly zleva doprava či shora dolů. Knihu receptů si víceméně jen prohlížely a jídlo připravovaly dle vlastní fantazie či si recept upravovaly podle svého.

Způsob hry nejstarších dětí ve věku 5–6 let:

Děti předškolního věku již recept vesměs dodržovaly přesně. Dalo by se říci, že až striktně. Pokud jim do hry někdo zasahoval a dělal něco (podle nich) špatně, zlobily se a trvaly na přesném postupu zvolené hry.

V průběhu mého pozorování postupně klesal zájem dětí o nákupní seznam. Děti si raději potřebné potraviny braly přímo z průhledných boxů a vařily dle receptu nebo vlastní fantazie. V některých případech si však děti sestavily nákupní seznam podle receptu pro vlastní lepší orientaci při nacházení potravin v průhledných boxech. Do hry takto zapojovaly logické uvažování a systematickosti. S jídelním lístkem si děti v průběhu času hrály častěji. Nicméně nejvíce děti zaujala Kniha receptů. Čas od času děti rády připravovaly jídlo a vařily jen tak. Nejradyji však kulinařily pro někoho. Spokojeně si pomocí ubrusu prostřely stůl, navzájem se obsluhovaly, připravovaly jídlo pro kamarády, panenky či pro paní učitelky. Děti bavily vzájemné konverzace u prostřeného stolu s jídlem. Opět zde vidíme nápodobu gramotného chování dospělých.

Dle mého názoru byl cíl tohoto centra naplněn. Děti přišly do kontaktu s knihou, kterou byly schopny „číst“ bez pomoci dospělého. Dokázaly si samostatně hrát s gramotně podnětným materiálem, rozvíjet svoji fantazii, komunikační dovednosti, fixovat si důležitá pravidla pro počáteční čtení (postup zleva doprava, shora dolů). Velmi dobře zvládaly procvičovat si logické uvažování a koordinovat pohyb ruky a oka. V tomto směru velice dobře fungovala nápodoba – starší děti spontánně učily mladší.

5.2.5 Knihovna a Story Cubes

Cílem tohoto centra bylo stávající knihovnu upravit do takové míry, aby dětem vyhovovala lépe, než tomu bylo doposud. V minulosti v ní hry pro mnou zamýšlený rozvoj gramotnosti neprobíhaly dostatečně efektivně. Knihovnu jsem nejprve opatřila tiskovinami dle různých věkových kategorií. Vytvořila jsem intimní a bezpečné místo, kde mohou děti najít klid a vytvořit si tak pozitivní vztah ke knihám. Pomocí hracích kostek Story Cubes jsem chtěla podpořit rozvoj vyjadřovacích schopností, podnítit děti k tvoření krátkých příběhů, rozvinout fantazii, rozvinout jejich schopnosti zaznamenat vyřčené a fonologické uvědomění (hlásky ve slově a jejich určení).

5.2.5.1 *Popis vzdělávacího prostředí*

Původní dětská knihovna představovala v naší třídě zmrzlé knihy. Proto jsem knihy vytřídila takovým způsobem, aby knihovna zahrnovala pár kusů knih pro nejmenší děti (ve věku 2–3 let). Pro ně v centru aktivit – knihovna najdeme pohádková leporela, knihy pro poznávání a procvičování znalosti barev a také knihy o zvířatech. Pro starší děti (ve věku 4–6 let) jsem do knihovny zařadila dětské časopisy dle aktuálního ročního období, dále encyklopedie, pro cestovatele atlas světa, pro milovníky čtyřnohých mazlíčků atlas zvířat,

najdou se tam i publikace k procvičování orientace v prostoru nebo na stránce (tzv. vyhledávací knihy). Do knihovny jsem rovněž umístila menší bílou tabuli s fixy a mazací houbou. Chtěla jsem dětem nabídnout příležitost tvořit, malovat nebo psát i mimo výtvarné centrum. Abych zabránila pouhému pasivnímu prohlížení obrázků v knihách, vytvořila jsem pro ně unikátní možnost zhotovit si knihu vlastní, a to s příběhem, nebo si fantazií podpořený příběh pouze navzájem vyprávět.

Pro tento účel jsem vytvořila čtyři hrací obrázkové kostky. Vyrobila jsem je z tvrdého papíru. Namalovala jsem na ně jednoduché piktogramy s popisem v hůlkovém písmu. První kostka zobrazuje určitou lidskou nebo zvířecí postavu (psa, kočku, myš, žábu, dívku nebo kluka), další kostka znázorňuje nejruznější místa určení (les, hřiště, město, rybník, zámek, obchod), třetí z těchto didaktických pomůcek pro čtenářskou pregramotnost zahrnuje rozmanité věci (knihu, auto, kostky, míč, kouzelnou hůlku, tužku) a na poslední kostce jsem vytvořila nejruznější dětem blízké činnosti (spát, běžet, jíst, číst, vařit, hrát si apod). V případě, že si děti budou mít zájem hrát na školu, navedu je na další možnost hraní s obrázkovými kostkami – kouzlení s obrázky dle sluchové diference. Vyhledávat mohou motiv z kostky na vybranou náslechovou hlásku (na počáteční písmeno, které buď znají, nebo si zvolí po vzoru staršího kamaráda/kamarádky). Také mohou zkusit slovo z obrázku rozložit na hlásky nebo složit vyhláskované slovo. Další možností je vytleskávat a počítat počet slabik ve slově z kostky. Děti si tímto způsobem nejen rozvíjí slovní zásobu, ale také se formou prožitkového spontánního učení připravují na budoucí „opravdové čtení“ ve škole. Využívají také vizualizaci – obrázky jsou popsány hůlkovým písmem.

5.2.5.2 *Příklady interakce dětí*

Mým počátečním a prvořadým záměrem bylo dětem kostky představit a nabídnout možnosti využití této hry. Vzhledem k tomu, že tvoření příběhu je poměrně náročná činnost, k této nové aktivitě jsem si zpočátku vybrala pouze děti předškolního věku (děti ve věku 5–6 let, rok před nástupem k povinnému vzdělávání v základních školách). V první fázi hry jsme s dětmi použili pouze tři kostky, a to kostky s postavou, věcí a místem. Kostky jsme si společně prohlédli a jednotlivé obrázky pojmenovali. Chtěla jsem se ujistit, že jsem pro děti vytvořila vhodné a snadno rozpoznatelné obrázky. Poté jsem je upozornila na možnost vytvořit si z obrázků příběh. Děti začaly nadšeně tvořit jednoduché příběhy, obrázky spojovaly do jednoduchých vět.

Níže představuji pár vybraných krátkých příběhů dětí ze dne 7. 2. 2022, kdy se děti s kostkami setkaly poprvé:

Zita si postupně hodila jednotlivými kostkami, na kterých jí padly následující obrázky: kočka, kostky, potraviny.

Zita, příběh 1: „Takže kočka si šla hrát s kostkami a potom si šla koupit jídlo.“

Michálkovi padly tyto obrázky: žába, tužka, les.

Michálek příběh 1: „Žabka si vezme tužku, pak šla najít papír a pak šla nakreslit les.“

Pavlinka má již s tímto typem kostek a hry předchozí zkušenost. Její příběh je tedy propracovanější. Hodila na kostkách tyto obrázky: pes, město, míč.

Pavlinka, příběh 1: „Žil pes a šel do města. Šel si nakoupit a viděl tam míč. Sebral míč, zaplatil ho a šel domů. No, kočka přiběhla, řekla pejskovi: „Pejsku, můžu si s tebou hrát?“ „Tak jo, pojď si se mnou hrát do bazénu s míčem.““

Druhý pokus o sestavení krátkého příběhu v ten samý den.

Michálek hází kostkou a čte obrázky: hřiště, žába, kostky.

Michálek, příběh 2: „Bylo jedno hřišťátko a tam si děti hrály. Pak tam přiběhla žabka a chtěla to taky zkusit. Tak to zkusila a šlo jí to. Ona skákala přes obruče, na houpačce se houpala a pak šla domů hrát si s kostkami. A pak si hrála. A pak šla najíst se a skočila zpátky do rybníka a hrála si s kostkami... Pak si dala mýdlo a pak se umývala a pak si oblékla pyžamo a pak šla spát a obejmula si svého plyšáka žabičku.“

Na přání dětí jsem přidala ještě čtvrtou kostku s vykreslenými slovesy (jíst, spát, hrát si, běžet, číst, vařit).

Zita si na kostkách vylosovala obrázky: kočka, zámek, kostky, hrát si.

Zita, příběh 2: „Kočka šla na zámek a tam našla hrací koutek, našla si tam kostky a s těmi si hrála.“

Pavlince na kostkách padly obrázky: jíst, auto, zámek, žába

Pavlinka, příběh 2: „Holčička jedla, a až se najedla, tak jela autem na zámek. Když vešla dovnitř, potkala žabu a žába na ni vykvákla, až se ona lekla a spadla na zem.“

Následně se děti k obrázkům, se kterými tvořily příběhy, znovu spontánně vracely a vymýšlely další a další verze. Jedna z holčiček obdobnou hru hraje doma s rodiči, a proto dokázala tvořit již rozmanitější příběhy. Díky tomu se nápodobou rozšiřovaly i příběhy ostatních dětí. Vlastní příběh tvořily i opakovaně, a to několikrát. Hra je zaujala. Následně jsem jim nabídla možnost rozšířit svoje hraní ztvárněním příběhu do knihy. Malí řečníci

měli možnost si svůj příběh „zapsat“. Vybrali si ten, který se jim nejvíce líbil, a ten převedli do (mnou navržené) knihy vytvořené z bílé čtvrtky papíru.

Knihu malí umělci vytvořili přehnutím několika papírů o velikosti A4. Ještě před samotnou tvorbou knihy jsme si s dětmi vysvětlili podobu knihy. Vyprávěli jsme se o tom, jaké má kniha náležitosti, k čemu vlastně slouží, z čeho je vyrobena apod.

Zita vybrala jednu z knih z dětské knihovny. Na té jsme si vše společně uvedené předvedli. Zitě a ostatním přihlížejícím capartům jsem objasnila, že každá kniha má na titulní straně název příběhu, který někdy dokresluje i vyprávějící obrázek. Děti se ode mě také dozvěděly, že uvnitř knihy najdou samotný text – příběh. Ukázali jsme si současně, co se nazývá hřbetem knihy a kde ho najdeme. Poté se už děti pustily do tvoření vlastní knihy.

Další z možností, jak lze obrázkové kostky využít k tvořivé prožitkové hře, je následující jednoduchý postup: děti sedí v knihovně na koberci, s obrázkovými kostkami v rukou. Už je žádný nový příběh nenapadá.

Požádám je, aby kostky rozhodily před sebe. Společně je sbíráme, otáčíme a jednotlivé obrázky na stranách kostek pojmenováváme. Kdo chce, hádá, na jaké písmeno ten či onen obrázek začíná, kolik má písmen (nebo si informaci vyhledají na kostce – informaci si ukazují prstem ve směru zleva doprava).

Poté do dlaní, kolen, na koberec atd. vyťukáváme počet slabik v obrázcích. Hrajeme si, kouzlíme. Kostky se stejným počátečním písmenem můžeme skládat na sebe, nebo vršíme komín z kostek podle obrázku, který se (na dané obrázkové straně kostky) skládá ze stejného počtu slabik, písmen apod.

Děti s pomocí paní učitelky (mě) vymyslí i další varianty kouzlení – třeba hru na hádanou. Jedno z dětí (vybereme ho kupříkladu prostřednictvím hry na rozpočítanou) si zvolí jednu oblíbenou kostku a její obrázkovou stranu. Na chvíli se s kostkou otočí zády k ostatním tak, aby kostku kamarádi (hráči) neviděli. A rozmyslí se, co na kostce vybere za obrázek – hádanku (např. míč). Vybranou stranu kostky schová před přihlížejícím osazenstvem dětí dlaní ruky. Pak začíná „kostkové hádání“ – začne kamarádům – hadačům – napovídat: „Hádej, hádej hadači, v ruce mám něco kulatého, barevného, velkého a skáče to. Co je to?“ A jednotliví detektivové, hadači, hádají. Kdo obrázek MÍČ uhodne nejdříve, vymění si s kamarádem roli.

Uvedeným postupem jsem dětem metodicky představila nový edukační materiál. Bude jim k dispozici v knihovně. Dětem kdykoliv umožní pracovat volně a dle vlastní fantazie (nebo s podporou prvního kroku paní učitelky).

Knihovna je malými čtenáři velmi navštěvované centrum. Představuje pro děti vyhledávané klidné místo, kde si rády sednou, prohlížejí knihy, hrají si s panenkami a předčítají jim různé příběhy či pohádky.

Ze dne 26. 11. 2021:

Evička si do mateřské školy přináší vlastní pohádkovou knihu. Sedá si společně s Michalkou V. do knihovny na gauč a prohlížejí si knihu společně. Evička ukazuje Michalce svoji knihu a začíná „číst“ pohádku. Popisuje obrázky.

Evička: „Tady jede princezna brčálovou limuzínou. Nějaké stránky přeskočím, protože nějaké pohádky moc neznám,“ pokračuje v „četbě“ popisu obrázků. „Jeníček a Mařenka. Michalko, já čtu trochu podle sebe, já ty pohádky sama čtu, ale některé části přeskočím,“ hlásí na vysvětlenou a pokračuje: „Byla jedna chaloupka s jedním okýnkem (ukazuje prstem na obrázek), tam bydlel Jeníček a Mařenka.“

Michalka ji přerušuje, a tak Evička povídá: „Michalko, chceš slyšet tu pohádku? Tak přestaň dělat hlouposti.“ Michalka se vystřídá s Ivuškou a Evička pokračuje v četbě pohádkové knihy a přivolává další děti.

Evička: „Jestli si chcete s námi číst, pojďte za námi,“ a obrací postupně stránky knihy.

Michalka V.: „Hele, Červená Karkulka.“

Evička vypráví, „čte“ příběh o Červené Karkulce.

Evička: „A maminka jí řekla, ať nikomu nepřijde do řeči.“

Ivuška, Michalka V. a Evička si začínají hrát se svými vystřiženými zvířátky a volně opouštějí četbu.

Ze dne 28. 2. 2022:

Začátkem školního roku 2021/2022 do naší mateřské školy nastoupila nová holčička Lucinka (2,5 roku). Lucinku si téměř okamžitě všechny děti oblíbily. Nejvíce pak Zita (6 let). Lucinka je plachá, stydlivá a málomluvná. Je ráda, že má po boku starší kamarádku Zitu, která se o ni velice hezky stará a pomáhá jí. Zita ráda napodobuje chování nás učitelek. Jednoho dne ráno si Zita s Lucinkou opět spolu hrály. Usadily se v knihovně. Lucinka se posadila na gauč a Zita si sedla naproti ní na židličku. Zita vytáhla z police dětskou obrázkovou knihu *O ovečce* a předčítala z ní Lucince.

Zita: „Podívej, Lucinko, ovečka, víš, jak dělá ovečka?“

Lucinka se trochu stydí a odpovídá: „Beee.“

Zita: „Bezva, Lucinko. A víš, jak se jmenuje mládě od ovečky?“

Lucinka potichoučku odpovídá: „Nevím.“

Zita: „Jehňátko.“

Zita otevírá knihu: „Podívej, koho potkala ovečka, kačenku.“ Ukazuje do knihy prstem a čte vzhůru nohama. Kniha je totiž otočená obrázkem k Lucince, aby hezky viděla. Zita zde projevuje vynikající čtenářskou schopnost.

Zita: „Kačenka ovečce vysvětlí, že bez jejího mléka by lidé neměli dobrou snídani.“ Otáčí stránku a pokračuje. „Dál potkala ovečka myšky, hi hi hi, a myšky ovečce chválí, že není nad výtečný ovčí sýr.“

Po dočtení knihy si berou další knihu se zvířaty a společně popisují obrázky a pojmenovávají jednotlivá zvířata. Domnívám se, že zde již nejsem třeba.

5.2.5.3 *Zhodnocení*

Knihovna je celkově dětmi intenzivně navštěvovaným místem. Využívají ji ve chvílích, kdy si chtějí v klidu prohlížet knihy, sdílet chvíli s kamarádem u komentování obrázků a sdělování svých zážitků, které v nich vyvolává určitý obrázek v publikaci. Děti mají rády nejen pohádkové příběhy, ale také si velice rády prohlížejí obrázkový atlas či encyklopedie o lidském těle nebo o zvířatech, vesmíru apod.

Děti knihovnu rády a opakovaně navštěvují v průběhu celého dne. Její prostředí vyhledávají při nejrůznějších příležitostech. Dost často si v ní sednou samy a prohlížejí si. Buď si v ní „jen tak“ listují časopisy, leporely, prohlížejí si obrázky, beletrii, naučnou literaturu a další publikace, nebo napodobují četbu panenkám a kamarádům. Hrají si např. na to, že uspávají a čtou před spaním pohádku. V knihovně také relaxují. Jeden si lehne na gauč a druhý si vedle něj sedne na židličku a čte.

Opět se tedy jedná o nápodobu dění v prostředí, které je jim známé a pro ně přirozené z rodiny, z běžného života. Alternativy přirozeného využití centra aktivit – knihovna dětem nabízí rozmanité možnosti získávání bohatých zkušeností. Umožňují jim zažívat kreativní prožitky s bohatým rozvojem čtenářské pregramotnosti a gramotnosti. Proces spontánního osvojování mateřského jazyka probíhá tímto způsobem postupně, nenásilně a efektivně.

Knihovna totiž vytváří nejen kulturní podmínky pro volnou hru dětí. Dané centrum aktivit v nich podněcuje také schopnost samostatně nebo vzájemně komunikovat a rozvíjet svoji fantazii a kreativitu. Učitelka tyto spontánní tendence dětí nejen pozoruje, ale rovněž bedlivě sleduje se záměrem (v případě potřeby) podpořit její průběh, ovlivnit ho a nasměrovat. Kromě toho je knihovna prostředím, které napodobuje běžné kontexty k používání osobitě čtené a psané podoby jazyka s vhodnými pomůckami.

Dítě se průběžně dokáže vyjádřit nejen na základní, ale již i na nadstavbové úrovni. Např. při kreativní hře s obrázkovými kostkami dítě postupně napodobuje konvenční znaky psané řeči. Začíná při hře tvořit nejprve s obrázky, následně i s velkými tiskacími písmeny. Postupně směřuje do stádia, okamžiku, kdy dokáže napsat své vlastní jméno. Zprvu ze shluku písmen ve slově vnímá jen první písmeno jako celé slovo. Hra s (výše uvedenými) obrázkovými kostkami je např. z tohoto pohledu jedinečný didaktický a edukační materiál. Centrum aktivit – knihovna nabízí bezpočet čtenářských pregramotných a gramotných možností. Vždy je však důležitá tvořivost a osobitý profesionální přístup té či oné učitelky. A samozřejmě nelze pominout osobní zkušenosti a kooperaci mezi kolegyněmi v mateřské škole.

Centrum aktivit – knihovna naplnilo má očekávání jen z části. Knihovna se stala klidným útočištěm, kde si děti vytvářely vřelý vztah ke knihám. Slouží ke vzájemné interakci mezi dětmi a mezi učitelkou a dětmi. Nicméně mnou vytvořené obrázkové kostky děti sice zaujaly svou barevností i provedením, ale nevyhledávaly je tak často, jak jsem očekávala. Uvědomila jsem si, že se jedná především o didaktickou hru, ke které potřebují návod, motivaci šitou na míru. Nejsou schopny samy a s dostatečným gramotným nábojem tuto hru rozvinout. Je zapotřebí podpory ze strany pedagoga.

S dětmi můžeme vymýšlet další a další varianty kouzlení s kostkou. Tato hra vyžaduje přesné dodržování pravidel. Učí děti soustředění, rozvíjí jejich slovní zásobu. Také se díky ní učí spolupracovat a vzájemně se respektovat.

Je třeba vyzkoušet, v jakém počtu se bude hra nejlépe rozvíjet. Vhodné je, aby paní učitelka hráče – hadače – zpočátku pozorovala. Při špatně zvolené organizaci je nutné činnost dětí včas nenásilně a citlivě korigovat a usměrnit. Jen tak se zabrání kolizím, nedorozuměním a hádkám, které by mohly hru dětem předčasně ukončit.

5.2.6 Poštovní úřad

Toto centrum a do něj vložený edukační materiál jsem připravila tak, aby v dětech evokovalo hry na gramotně dospělé a tím jim dávalo možnost nápodoby reálného života. Mým cílem bylo seznámit děti s různými tiskovinami (složanky, letáčky, pohlednice, podací lístky, apod.) a současně rozvíjet komunikační schopnosti mezi dětmi, podpořit symbolickou hru, podněcovat interakci s psaným jazykem a psanou řečí.

5.2.6.1 *Popis vzdělávacího prostředí*

V tomto centru aktivit mají děti možnost napodobovat gramotné dospělé, a to formou hry na poštu. Toto centrum jsem vytvořila díky vlastním vzpomínkám z dětství. Jako malá jsem si velice ráda hrála na poštu či obchod. Bavilo mě vypisovat poštovní poukázky, razítkovat dopisy, odesílat je, hrát si s dětskými penězi a pokladnou. Ke hře na poštu jsem dětem vyrobila z lepenkové krabice poštovní schránku. Krabici jsem oblepila světle hnědým papírem, z jedné strany vystříhla menší otvor pro vkládání dopisů a z druhé strany větší otevírací dvířka pro výběr pošty. Schránku jsem označila logem a nápisem ČESKÁ POŠTA. Nakoupila jsem dětské peníze, velmi autentické napodobeniny složenek, podacích lístků a obálek. Dále jsem centrum vybavila psacími potřebami, razítky, inkoustem naplněným polštářkem pro razítka, pohledy, letáky, vizitkami, domácím telefonem a pokladnou. Vše jsem přehledně uspořádala. Poštovní přepážku jsem vytvořila pomocí policového dílu a velkých molitanových kostek.

5.2.6.2 *Příklady interakce dětí*

Při této aktivitě jsem zvolila strategii pouhého pozorování. Vše jsem dětem připravila a vyčkávala, jak budou na materiály podněcující gramotné chování reagovat. Děti byly nadšené. Koutek byl navštěvován především staršími dětmi ve věku 4–6 let. Nejvíce zaujal děti předškolního věku (5–6 let). Hra většinou probíhala následujícím způsobem: děti, většinou v počtu od jednoho do tří, si sedly za poštovní přepážku. Za ní vkládaly do dopisních obálek vesměs pouze pohlednice. Jindy děti v roli poštovních úřednic vypisovaly různé poštovní poukázky. Děti si na poštu hrály buď samostatně, nebo ve skupinkách. Pokud hra probíhala individuálně, jednotlivci většinou vypisovali poštovní poukázky, do obálek vkládali dopisy, razítkovali je, rovnali peníze do pokladny.

Pokud hra probíhala ve skupině, z jednoho dítěte byl poštovní úředník, další hrál zákazníka a další poštovního doručovatele. Nejvíce aktivity probíhalo za poštovní přepážkou, kde se děti rády prohrabávaly všemi materiály. Nejčastěji napodobovaly vypisování poukázek a razítkování. Dále rády připravovaly dopisy, které roznášely po třídě kamarádům nebo paní učitelce. Obsahem dopisu byl nejčastěji pohled, dětské peníze či vizitka. Dopis byl téměř vždy opatřen razítkem a jménem dítěte, které mělo dopis obdržet.

5.2.6.3 *Zhodnocení*

Děti začínají psát vlastní jméno velkými tiskacími písmeny. Zpočátku, když se jim nedaří psát celé jméno (v mladším věku), píšou pouze svoje iniciály. A právě při hře na poštu, kdy

odesílají svoje první dopisy určitému adresátovi, velice rády dopisy tímto způsobem popisují. Baví je vzájemně vyhodnocovat, komu ten či onen dopis, pohlednice patří.

Děti v tomto „poštovním“ prostředí velice rády pozorují a jsou v interakci s dalšími. Rozmanitým způsobem komunikují se všemi zúčastněnými (kamarády, paní učitelkou). Vytváří si o dění v prostředí při osobním prožitku vlastní představy. Samostatně zkouší a jakoby testují vlastní komunikaci s druhými kolem sebe. Stávají se gramotnými jedinci a každý z nich součástí gramotného prostředí (prostřednictvím např. zmíněného centra aktivit – poštovního úřadu). Dětem samozřejmě nestačí obklopit se tímto prostředím (vytvořit centrum aktivit). Důležitá je pro ně interakce s okolím, ostatními dětmi a se mnou – paní učitelkou. K tomu potřebujeme intenzivně vzájemně komunikovat, používat řeč, hrát si s její intonací, vytvářet k tomu motivační edukační pomůcky. A právě toto vše kolem mluvu dětí aktivizuje, což je pro jejich všestranný gramotný rozvoj zapotřebí.

5.2.7 Výtvarné centrum

Cílem při tvorbě výtvarného centra bylo podněcovat děti k prvním pokusů psát, podepisovat se. Mým záměrem bylo seznámit děti s psanou podobou řeči, učit je k psaní přistupovat se správně uvolněnou rukou (v rámci jemné motoriky) a rozhybaným ramenním kloubem (hrubá motorika). Využila jsem k tomu pomocnou tabuli. Správně motivačně nastaveným výtvarným a psacím centrem se děti učí chápat význam symbolů (písmen). První pokusy jsem se snažila pokud možno co nejvíce orientovat spontánně.

5.2.7.1 *Popis vzdělávacího prostředí*

Výtvarné centrum v původní verzi třídy mateřské školy již existovalo. Rozšířila jsem jej však o dětskou tabuli s křídami a houbou pro možnost psaní a kreslení nejen u stolu. Děti v nové verzi výtvarného centra také dostávají k tvoření volně dostupné nůžky a lepidla. Dříve si o pracovní pomůcky musely požádat. Byly dříve ukládány do police umístěné vysoko. Stejně jako všelijaké druhy papírů od tzv. šmíráků, tvrdých, měkkých, bílých i barevných papírů až po různé látky a lepenkové části krabic. Na skříňku s náhradními výtvarnými potřebami jsem umístila plakát velikosti A3 s barevnou abecedou (skříňka je umístěna přímo vedle tabule, tak aby si děti mohly písmena libovolně přepisovat). Dále jsem vytvořila černobílou obrázkovou abecedu. Každé písmeno abecedy má svůj odpovídající obrázek, je umístěno samostatně na čtvrtce papíru a pro delší životnost zalaminováno.

5.2.7.2 Příklady interakce dětí

Nejčastěji je toto centrum využíváno k tvoření, stříhání, lepení a malování. Poté, co jsem do centra přidala tabuli, si děti (nejčastěji dívky ve věku 4–6 let) samy vytvořily novou podobu centra, a to „školu“. Hra probíhala následovně:

Ze dne 25. 10. 2021:

Ivuška se postaví k tabuli, křídou vytvoří linky a ptá se: „Kdo se chce učit?“ Na první řádek píše A, B, P, R, M a tady zase P. Michalka V. si sedá ke stolečku, bere si papír a opisuje písmena z tabule. Iva po chvíli písmena maže a role si vymění. Michalka V. píše na tabuli různá písmena. Zita vstává a pomáhá Michalce písmena zpětně přečíst. Iva sedí u stolu a přepisuje písmena z tabule. Iva by ráda věděla, jak se píše jméno Andrea (jméno její sestry). Zita jí to ochotně ukazuje.

Ze dne 12. 1. 2022:

Evička volá na Ivušku: „Pojď, budeme se učit číst.“ Evička píše písmena na tabuli. Ivuška sedí u stolu před tabulí a opisuje písmena na papír.

Ivuška se dotazuje: „To je É?“

Evička: „Ano, ale malé.“

Na tabuli je hůlkovým písmem napsáno E. Evička píše znovu „malinkaté“ E. Evička opět opakuje všechna písmena, co napsala na tabuli, a říká: „Škola končí, zase odpoledne.“

Ze dne 8. 2. 2022:

František (5 let) si hraje se stavebnicí kousek od výtvarného centra a volá mě: „Paní učitelko, podívejte, tohle je písmeno P!“ Daný tvar se písmenu P příliš nepodobá. Pobídnu tedy Františka, aby se se mnou podíval na obrázkovou abecedu, kterou máme hned vedle na skřínce s výtvarnými potřebami.

Paní učitelka: „Františku, můžeš mi tady mezi těmi písmeny ukázat prosím písmeno P? Víš, jak vypadá?“

František hledá písmeno a jen tak odhaduje a ukazuje na různá písmena. Pokouším se Františkovi pomoci a ukazuji mu různé obrázky.

Paní učitelka: „Františku, copak je tohle za obrázek?“

František: „To je chleba.“

Paní učitelka: „Výborně! Takže co to bude asi za písmenko?“

František: „CH.“

Paní učitelka: „Perfektní, Františku.“ A můžeš mi ještě říct, co je toto za obrázek?“

Ukazuji na šišku.

František: „Šiška.“

Paní učitelka: „Na jakou hlásku, písmeno začíná slovo šiška?“

František: „Š.“

Chvíli takto pokračujeme a vyhledáváme další písmena abecedy. Poté pobídnu Františka, aby se podle obrázku pokusil najít písmeno P. Chvíli si František neví rady, ale za moment vykřikne: „Peří! Tady tohle je P.“

Ptám se ho, jestli se jedná o stejné písmeno jako to, jež postavil ze stavebnice. Odpovídá mi, že ne. Dotazuji se ještě, zda by chtěl svoji stavbu opravit, aby skutečně vypadala jako písmeno P. Tuto nabídku odmítá.

Ze dne 28. 2. 2022:

Lucinka se postaví k tabuli a začíná křídou malovat velká kola.

Po chvíli k ní přichází Zita a ptá se jí: „Chceš, abych napsala tvoje jméno?“ Lucinka přikyvuje. Zita si bere křidu a píše velkým tiskacím písmem LUCINKA S.

Zita: „Podívej, tady je napsáno Lucinka S., to jsi ty. Chceš to teď smazat?“

Lucinka opět přikyvuje, bere si houbu a celé jejich dílo maže.

5.2.7.3 Zhodnocení

Ve výtvarném koutku, dětmi často využívaném jako škola, velice pozitivně hodnotím umístění dětské tabule a kříd. Tato tabule je velice často využívána téměř všemi dětmi. Nejčastěji a nejraději si zde hrají děvčata na školu. Spontánně tak začaly projevovat gramotné chování, napodobují či se pokouší napodobovat různá písmena, přepisují z tabule na papír atd. Do výtvarného centra jsem dětem umístila i abecedu s obrázky. Jednotlivé čtvrtky obsahují písmena i s obrázkem a popisem názvu obrázku. Tuto obrázkovou abecedu však děti téměř vůbec nevyužívají ke svým hrám.

Nejmladší děti 2,5–3,5 let si v tomto centru nejčastěji kreslí a malují. Jedná se o jednoduché čmáranice či počátky napodobování postavy (oválná hlava i tělo, vlasy v podobě čmáranice či hlavonožci).

Starší děti ve věku 4–5 let zde hru střídají. Malují, slepují, stříhají. Různorodě tvoří. Jedno období měly starší i nejstarší děti v oblibě tvorbu knihy. Slepovaly několik papírů k sobě a vyplnily obrázky. Velice oblíbená je již zmíněná hra na školu.

Nejstarší děti ve věku 5–6 let již využívají nabyté zkušenosti s písmem. Píší na tabuli a učí mladší děti.

Ve většině případů se děti ve věku zhruba od 4 do 6 let nemají problém podepsat. Starší děti zvládají podpis vesměs samostatně, menším dětem jméno na jejich žádost předepisují. Avšak nejedná se jen o psaní vlastního jména. Pokud mne děti požádají, abych jim do jejich výtvoru napsala slovo či slova na jejich přání, automaticky jim na další papír předepíši jejich přání. Děti si pak samostatně vepíší text do svého obrázku. Jedná se tak o volný/spontánní nácvik psaní. Děti zde však vidí význam a smysl nácviku. Děti si jsou tímto způsobem vědomy významu a smyslu nácviku. Nejedná se o strojové opakování jednotlivých písmen. Podstatné je, aby děti v činnosti spatřovaly smysl. Touto činností se děti spontánně baví, a navíc má učební charakter. Samozřejmě vždy používám hůlkové písmo, které je pro děti v počátcích psaní nejjednodušší.

5.3 Celkové zhodnocení center aktivit

Při spontánní nabídce námětových her v jednotlivých centrech je pro rozvoj čtenářské pregramotnosti a gramotnosti dětí v předškolním věku stěžejní vytváření přirozeného prostředí navozujícího realitu běžného života. Popisy a citace her dětí tvoří celý komplex s potenciálem podněcovat zájem dětí na maximum. Jedná se o unikátní první experimenty čtení a psaní. Děti je spontánně objevují a vyvíjejí v ranou vynořující se gramotnost. Děti vlastní experimenty gramotnosti začleňují do všech činností souvisejících s jim známým prostředím. Dle vlastní volby zkoumají potenciál, charakter a význam psané a mluvené řeči prostřednictvím těchto námětových her naprosto spontánním způsobem. A v mnou předvedených formách je rozvíjejí.

Při vytváření center jsem vycházela z toho, že prostředí byla dětem již velmi dobře známá. Děti věděly, co je to kuchyně, restaurace, obchod. Byly už někdy na poště či v knihovně. Tím, že centra byla pro děti něčím, s čím se mohly ztotožnit, nemusely daná centra až příliš prozkoumávat či se jich obávat, ale rovnou si začaly hrát.

Je důležité rozlišovat mezi hrou a zkoumáním objektů, například zkoumání je, když se dítě ptá, co tato věc dělá. Při hře se ptá, co může sám s touto věcí dělat. Časem doba strávená zkoumáním objektů klesá, kdežto doba strávená hraním narůstá. Při hře děti zapojují abstrakci, zkoumání je spíše faktické (Neuman & Roskos, 1992).

6 EVALUACE SOUBORU EDUKAČNÍCH MATERIÁLŮ

Změna vzdělávacího prostředí třídy mateřské školy a soubor edukačních materiálů na podporu čtenářské pregramotnosti byly evaluovány dvěma způsoby. Prvním byla sebereflexe a druhým postupem byla reflexe učitelky dané mateřské školy.

6.1 Sebereflexe

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila na vlastní tvorbu souboru edukačních materiálů. Snažila jsem se v dětech rozvíjet čtenářskou pregramotnost. Aby tato moje snaha splnila svůj cíl, materiály musely být vytvořeny tak, aby v dětech podněcovaly přirozený rozvoj jejich schopností, vědomostí a dovedností. Začala jsem úpravou vzdělávacího prostředí třídy mateřské školy, a to již v srpnu 2021. Touto úpravou vznikla potřebná centra, intimní koutky, do kterých jsem umístila edukační materiály a navrhla aktivity napodobující reálný život.

V centrech kuchyňský kout, restaurace, obchod jsem zpočátku dětem ukázala, jak mohou s daným edukačním materiálem zacházet. Edukační materiály, kterými byla například Kniha receptů nebo filcové potraviny, jsem však do centra víceméně jen umístila na viditelné místo a pozorovala reakce dětí. Jak se ukázalo, hru si prostřednictvím těchto materiálů velice záhy (již druhý den) zorganizovaly zcela samy a postupovaly podle vlastních zkušeností z běžného života. Z uvedeného vyplývá, že jsem volila zajímavé a lákavé edukační materiály.

Podmínkou však bylo, abych jednotlivé materiály dětem nabízela postupně. Tak jsem zabránila roztržštění jejich zájmu a pozornosti. Seznamovaly se krok za krokem s nabídkou jednotlivých her. Intenzita hracích aktivit i jejich zájmu kolísala. Pokud jsem však centra, o které v dané chvíli nebyl zájem nebo zájem kolísal, ozvláštnila novým prvkem (edukačním materiálem) anebo se sama do hry zapojila například vhodnou motivací „tady a teď“, aktivita se opět rozběhla a nabrala nový směr.

V centru knihovna jsem vycházela ze zájmu dětí o knihu jako takovou. Při počátečním pozorování jsem zjistila zajímavou skutečnost. Při aktivitách děti v maximální míře využívaly danou heterogenní skupinu (jejich věk od dvou do šesti let). Starší „četl“ mladšímu, děti společně relaxovaly a kreativně tvořily hru s obrázkovými kostkami. Nastávaly i chvíle, kdy mladší dítě jen bedlivě pozorovalo staršího kamaráda.

V centrech jsem coby učitelka aktivně využívala metodu nápodoby. S méně aktivními dětmi jsem si povídala, například v centru knihovna vyprávěla nad knihou. V dalším centru pošta jsem se do hry spontánně zapojila například coby zákazník. Tak jsem dala mladším dětem nepřímo podnět k rozvinutí námětové hry.

Zájem dětí o všechna centra hodnotím pozitivně. Každé dítě si jednotlivé centrum aktivit vyzkoušelo alespoň jednou. Dalším přínosem byl zvýšený zájem dětí o psanou řeč. Děti si rády zkoušely psát svá jména, různá písmena, a pokud potřebovaly do obrázku doplnit vlastní vzkaz, rády si ke mně přišly pro radu. Daný vzkaz jsem jim předepsala a oni si jej poté do svého obrázku či vytvořené knihy opisovaly.

Prostřednictvím her v jednotlivých centrech vznikaly mezi dětmi zajímavé konverzace.

6.2 Reflexe učitelky mateřské školy

Paní učitelka měla možnost děti sledovat při ranních i odpoledních spontánních hrách v jednotlivých centrech aktivit. Při hodnocení jsem ji požádala, aby se zaměřila na celkové hodnocení úpravy vzdělávacího prostředí a na přínos souborů edukačních materiálů. Dále paní učitelka hodnotila jednotlivá centra a jejich vybavení.

Zde je její vyjádření:

„Nové uspořádání třídy hodnotím velice pozitivně. Líbí se mi nově vzniklé intimní koutky. Především knihovna. Centra jsou dostatečně prostorná pro skupinky dětí a zároveň dostatečně intimní, pokud si děti chtějí hrát samostatně.

Děti nové uspořádání center i centra samotná zaujala. Přestože centra kuchyňský kout, knihovna a Výtvarné centrum děti již znaly, nové vybavení a rozšíření je nejen zaujalo, ale i podněcovalo k novým nápadům. Centra byla hojně navštěvována všemi dětmi. Každé z dětí si hrálo dle svého uvážení, našlo si vlastní způsob vyžití. Nejmenší děti někdy pouze pozorovaly starší, jindy se také zapojily. Velice se mi líbila vytvořená obrázková Kniha receptů. Děti si ji rychle oblíbily a byly s ní schopné i samostatně a kreativně pracovat. Domnívám se, že se dětem díky této vhodné metodické pomůcce – edukačnímu materiálu zlepšila orientace v knize. Byl splněn správný postup zleva doprava.

Celkově děti méně využívaly nákupní seznam. Ten používaly spíše starší děti. Dle receptu si do něj přidávaly jednotlivé potraviny. Menší děti bavilo do seznamu různé obrázky s potravinami připevňovat a poté je zase oddělovat.

Zaujaly mě papírové kostky „Story Cubes“. S těmito kostkami si hrály spíše starší děti. Velice pěkně tvořily a rozvíjely krátké příběhy (věty), čímž si spontánně obohacovaly slovní zásobu. Ráda tyto kostky zařadím do své metodické práce.

Součástí výtvarného koutku je tabule s křídami. Do prostoru byl také umístěn plakát s abecedou. Děti často tabuli využívají ke hře na školu či školku. Při hře používají jména skutečných učitelů. Jedno z nich se deleguje do role učitele, kdy předpisuje jednotlivá písmena. Ostatní děti jsou žáci, kteří se snaží předepsaná písmena napsat do svých „sešitů“ (papírů). I tato aktivita je mezi dětmi oblíbená. Většinou ji začnou dvě z nich, ale postupně se zaplní celý stoleček a všichni si zkusí psát. O první písemný projev se pokouší i nejmenší děti. Plakát s obrázkovou abecedou využívají třeba na popis obrázků. Ten se nachází u každého z písmen či slouží na hledání některého z nich.

Dále mají děti ve třídě k dispozici materiály pro provoz pošty – schránku, razítka, různé pohlednice, složenky a další. Tuto aktivitu paní učitelka představila dětem jako první, využívají ji tedy nejdéle, přesto se k ní často vrací. Připravují dopisy a pohlednice, které následně rozdávají svým kamarádům nebo učitelům. Vypisují složenky, na dopisy píší jména, razítkují. Hojně používají psací potřeby. Při hře si určují role, domlouvají se, kdo bude ten, kdo pracuje na poště, a kdo bude zákazník či pošťák rozvázející dopisy.

Zaznamenala jsem zvýšený zájem o psanou řeč. Děti si rády zkoušejí psát různá písmena, doptávají se na písmena, která neznají. Rádi si zkusí přepisovat různorodá slova či vzkazy. U dětí při hrách probíhají různorodé konverzace. Hojně a rády spolu vaří, hledají v knize receptů, vedou rozhovory u prostřeného stolu. Na poště si procvičují slušné chování (pozdraví, když vchází k „přepážce“, poprosí, poděkují). Rády tráví čas v knihovně, buďto samy, nebo s kamarády. Povídají si nad knihami, listují, popisují si obrázky. Starší děti napodobují paní učitelky a učí menší děti, ukazují jim obrázky, popisují je, některé dokonce začaly i předčítat svá první slova.

Celkově hodnotím centra velice přínosně a kladně. Centra se však za čas nejspíše vyčerpají, je tedy třeba doplňovat je o nové materiály či podněty a udržet tak u dětí jejich zájem. V kuchyňském koutě bych třeba navrhovala zařazení receptu týdne. Daný recept by byl vždy vylepen vedle kuchyňského koutu a děti by se tak pravidelně mohly těšit na nové a nové recepty.“

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Ve třídě mateřské školy lze uvedeným způsobem – pomocí CENTER AKTIVIT – cíleně umístit pomůcky záměrně vyvinuté k podporování zájmu dětí o gramotnost a ovlivňující jejich činnost. A ve třídě vhodně umístit edukační materiály tak, aby v dětech rozvíjely, podněcovaly rozvoj čtenářské pregramotnosti a gramotnosti. Což bylo mým cílem v celé praktické části bakalářské práce.

Při tvorbě gramotně podnětného vzdělávacího prostředí třídy mateřské školy je v první řadě velice důležité rozmístění a rozvržení třídy. Je třeba zajistit, aby byl prostor vhodně velký, intimní, aby děti neděsil či nezahltl. Zároveň je potřeba, aby do tohoto prostoru měl možnost volně vkročit či se ho aktivně účastnit i učitel a mohl tak napomoci dětem v jejich rozvoji.

Ideální je, aby vše bylo popsáno a označeno (nápis a piktogramy). Prostor by měl být navržen tak, aby odrážel gramotné situace z reálného života. Není nutné vytvářet zcela nová centra. Naopak důležité a podnětné je použít již centra stávající. Nově je třeba pouze centra obohatit o nové gramotně podnětné materiály.

Učitel by měl děti a jejich hru neustále pozorovat. Děti mají rády neustálé opakování, fixují si tak a upevňují návyky, učí se. Pozorování je nutné z toho důvodu, aby učitel mohl vyhodnotit, zda je daný materiál či centrum již vyčerpáno, nebo zda si děti ještě hrou fixují potřebné znalosti, dovednosti a návyky. Pokud je centrum tzv. vyčerpáno, je třeba zařadit do něj nové podněty či materiály. Tak zajistíme a podpoříme neustálý zájem a rozvoj dítěte.

Vytvoření vhodného vzdělávacího prostředí a zařazení gramotně podnětných materiálů v centrech však nestačí. Důležitou roli sehrává i učitel. Je potřeba, aby byl opatrný, obezřetný. Nevhodným zásahem se může celý pozitivní rozvoj sledovaných dětí zmařit. Pedagog by měl být schopný vhodně, nenásilně, empaticky, spontánně reagovat a zasahovat do hry dětí. Děti má navádět a posouvat dál v jejich rozvoji. Při práci učitele v mateřské škole není jediným cílem rozvoj gramotnosti. Vhodně a v pravý čas zasáhnout, zapojit se do činností dětí, je proto náročné. Čím zkušenější učitel, tím lépe.

ZÁVĚR

Uchopit téma mé bakalářské práce správně zprvu nebylo jednoduché. V České republice se v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti hovoří i publikuje spíše o různorodé práci s knihami. Rozvojem čtenářské pregramotnosti pomocí vzdělávacího prostředí a zařazením gramotně podnětných materiálů se nikdo příliš nezabývá. V prostředí mateřských škol sice nalezneme kupříkladu výtvarné a psací potřeby, ale tím to většinou končí. Abych naplnila záměr své bakalářské práce, teoretické informace jsem musela mj. vyhledávat v zahraničních materiálech, studiích a člancích. Mnou zvolené téma mě velice zaujalo a obohatilo.

Rozmanité zahraniční studie dokazují, že zařazením gramotně podnětných materiálů a vhodným uspořádáním vzdělávacího prostředí třídy lze rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku pozitivně ovlivnit. Pomocí spontánní hry umožňuje dětem například seznámit se s různými tiskovinami, knihami, psacími potřebami. Hrou či nápodobou spontánně rozšiřuje jejich slovní zásobu. V rámci hry jim nabízí vytváření analogií s reálným světem. Ve strukturovaném hracím prostředí se tvoří a podporují gramotné vazby na realitu. Děti se učí v uměle vytvořeném prostředí – centrech používat nabízené a motivačně obměňované předměty a využívat je ke smysluplnému účelu a významu. Tyto zkušenosti pak dále aplikují v reálném životě nebo se je učí aplikovat postupně.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Česká školní inspekce. (2018). *Mezinárodní šetření PISA 2018* [online]. Dostupné z http://www.csicr.cz/html/2019/Narodni_zprava_PISA_2018/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1

Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Doležalová, J. (2018). *Jazyková a literární gramotnost v předškolním věku*. Zlín: UTB ve Zlíně.

Dynia, J. M., Schachter, R. E., Piasta, S. B., Justice, L. M., O'Connell, A. A., & Yeager Pelatti, C. (2018). *An empirical investigation of the dimensionality of the physical literacy environment in early childhood classrooms*. *Journal of Early Childhood Literacy*, 18(2), 239–263. <https://doi.org/10.1177/1468798416652448>

Guo Y, Justice LM, Kaderavek JN, et al. (2012). *The literacy environment of preschool classrooms: contributions to children's emergent literacy growth*. *Journal of Research in Reading* 35: 308–327. Crossref.

Hall, K. (2003). *Book Reviews*. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(1), 107–110. <https://doi.org/10.1177/14687984030031007>

Havel, J., & Najvarová, V. (2011). *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita

Helus, Z. (2012). *Reflexe nad problémy gramotnosti*. *Pedagogika*, 61(1-2), 205-210. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=605>

Kocurová, M. (2012). *Analyticko-syntetická a genetická metoda ve výuce čtení*. Praha: PedF UK.

Kolláriková, Z., & Pupala, B. (Eds.). (2001). *Předškolní a primární pedagogika*. Bratislava: Portál.

Kropáčková, J., & Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období*. *Pedagogická orientace*, 24(4), s. 488-509.

Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie – pregramotnostní dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: PedF UK.

Laufková, V., & Goldmannová, A. (2020). *Rozvoj čtenářské pregramotnosti v praxi mateřské školy*. Praha: Univerzita Karlova. Dostupné z: <http://vydavatelstvi.pedf.cuni.cz/index.php/2020/11/08/rozvoj-ctenarskepregramotnosti-v-praxi-materske-skoly-2/>

Machado, J. M. (2016). *Early Childhood Experiences in Language Arts: Early Literacy 10th Edition (10 ed.)*. Boston: Cengage Learning.

Mertin, V., & Gillerová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy. Třetí vydání*. Praha: Portál.

Metelková Svobodová, R., & Švrčková, M. (2010). *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.

Metodika rozvíjení čtenářské a matematické pregramotnosti dětí v mateřské škole. (2019). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Neuman, S. B., & Roskos, K. (1992). *Literacy objects as cultural tools: Effects on children's literacy behaviors in play*. *Reading Research Quarterly*, 27(3), 203–225. <https://doi.org/10.2307/747792>

Nešněrová, P. (2018). *Kvalita čtenářské gramotnosti žáků primární školy*. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání: odborný recenzovaný časopis zaměřený na problematiku čtenářské, matematické, informační a přírodovědecké gramotnosti a pregramotnosti*. (2017-). Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 2, 1, 7—27. <https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/complete-issues/>

Petrová, Z. (2014). *Prirodzený prístup k rozvíjaniu počiatočnej gramotnosti detí v MŠ*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. (2018). Praha: MSMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/39792/>

Roskos, K. A., & Christie, J. F. (2007). *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

The IRIS Center. (2015). *Early childhood environments: Designing effective classrooms*. Retrieved from <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/env/>

Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* (Vydání druhé, doplněné a přepracované). Praha: Karolinum.

Vukelich, C. (1994). *Effects of play interventions on young children's reading of environmental print*. *Early Childhood Research Quarterly* 9: 153–170. Crossref.

Wildová, R. (2012). *Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí*. *Pedagogika*, 61 (1–2), 10–21.

Wood, J. (2017). *Supporting Early Literacy Learning Through Play*. Ontario, 04(Research monograph # 65), 1-4. Dostupné z: https://oere.oise.utoronto.ca/wp-content/uploads/2017/07/ww_Supporting_Learning_Through_Play.pdf

Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnost' v předškolním věku*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.

Zhang C, Hur J, Diamond KE, et al. (2015). *Classroom writing environments and children's early writing skills: an observational study in head start classrooms*. *Early Childhood Education Journal* 43: 307–315. Crossref.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod.	a podobně
MŠ	mateřská škola
např.	například
PISA	Mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání
RVP PV	rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Původní rozvržení třídy

Příloha P II: Současné rozvržení třídy

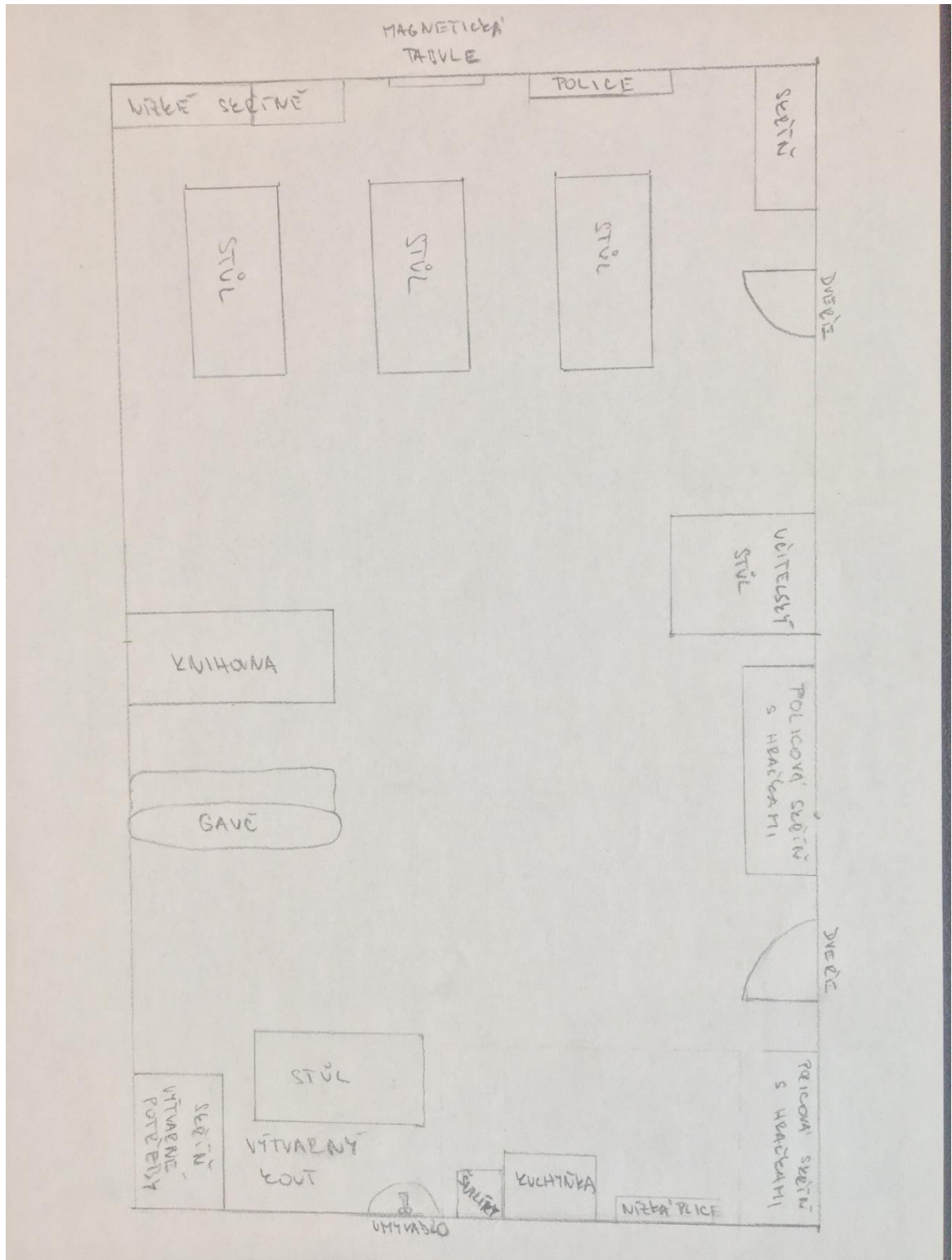
Příloha P III: Kuchyňský kout, restaurace a obchod

Příloha P IV: Knihovna a Story Cubes

Příloha P V: Poštovní úřad

Příloha P VI: Výtvarné centrum

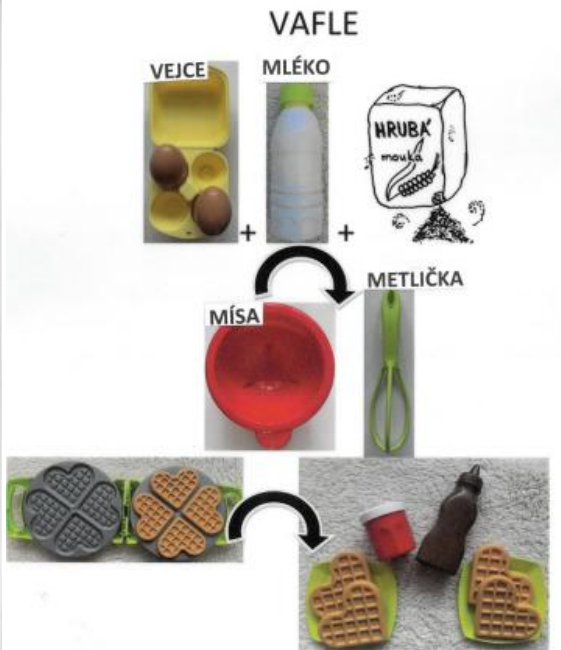
PŘÍLOHA P I: PŮVODNÍ ROZVRŽENÍ TŘÍDY



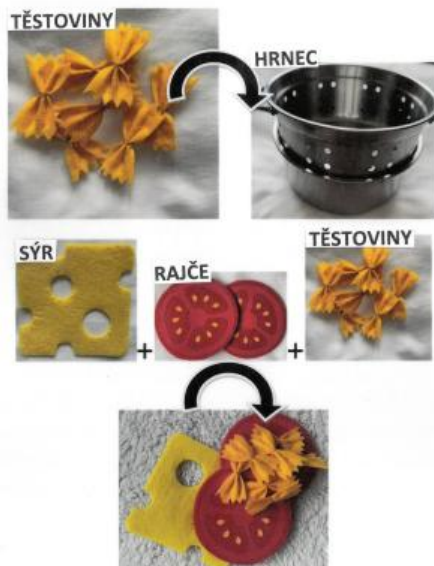
PŘÍLOHA P II: SOUČASNÉ ROZVRŽENÍ TŘÍDY



PŘÍLOHA P III: KUCHYŇSKÝ KOUT, RESTAURACE A OBCHOD

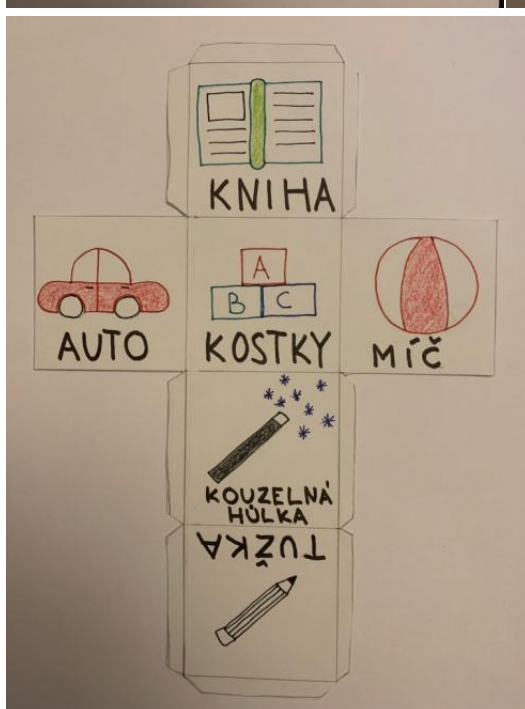
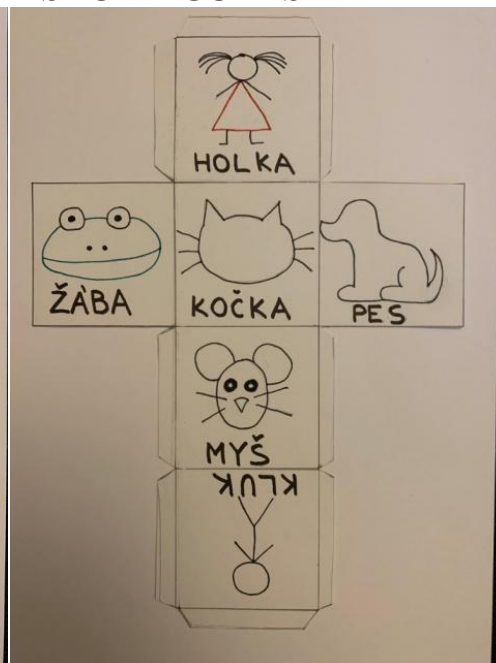


TĚSTOVINY S RAJČETEM A SÝREM



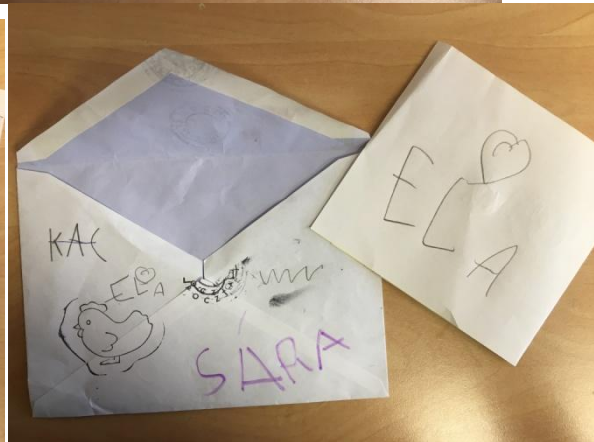
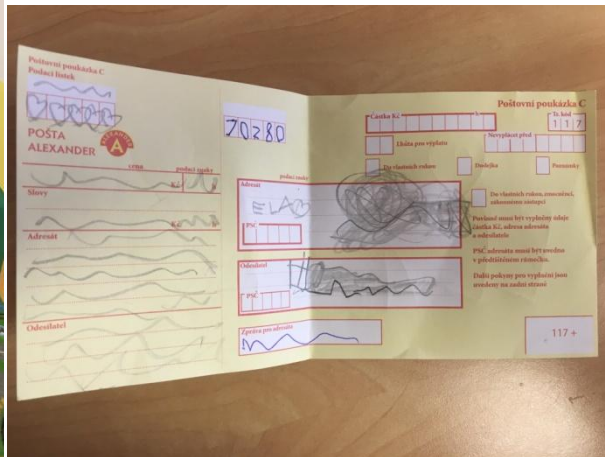


PŘÍLOHA P IV: KNIHOVNA A STORY CUBES





PŘÍLOHA P V: POŠTOVNÍ ÚŘAD



PŘÍLOHA P VI: VÝTVARNÉ CENTRUM

