

Edukační hračky k podpoře rozvoje pregramotnosti dítěte předškolního věku

Tereza Hejníčková

Bakalářská práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Tereza Hejníčková**
Osobní číslo: **H160505**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Edukační hračky k podpoře rozvoje pregramotnosti dítěte předškolního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti využití edukačních hraček v podmínkách předškolního vzdělávání.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na hru a hračku v prostředí mateřské školy.

Vytvoření souboru edukačních hraček k podpoře gramotně podnětného prostředí v mateřské škole.

Ověření edukačních hraček ve vybrané mateřské škole.

Evaluace projektu a zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Kofátková, S. (2005). Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her. Praha: Grada.

Kofátková, S. (2008). Dítě a mateřská škola. Praha: Grada.

Navrátilová, H., & Puhrová, B. (2018). Máme hračku, tak co s ní? Od teorie k verifikaci v mateřské škole. Zlín: UTB ve Zlíně.

Selmi, A. M., Gallagher, R. J., & Mora-Flores, E. R. (2015). Early childhood curriculum for all learners: integrating play and literacy activities. Los Angeles: SAGE.

Suchánková, E. (2014). Hra a její využití v předškolním vzdělávání. Praha: Portál.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Hana Navrátilová
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

10. října 2018

Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2019

Ve Zlíně dne 10. října 2018

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



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

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

.....

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

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

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady 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 užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce má aplikační charakter a zabývá se edukačními hračkami jako prostředkem pro podporu gramotně podnětného prostředí v mateřské škole. Cílem bakalářské práce je vytvořit a ověřit sadu edukačních hraček, které mohou sloužit učitelům mateřské školy k podpoře rozvoje pregramotnosti dítěte předškolního věku. Teoretická část práce sumarizuje teoretické poznatky o hře, hračce a gramotnosti rozvíjející se v prostředí mateřské školy. Praktická část představuje zejména sadu edukačních hraček a její ověřování. Tato sada byla evaluována ve vybrané mateřské škole a na základě výsledné evaluace bylo zpracováno doporučení pro praxi mateřských škol.

Klíčová slova: pregramotnost, edukační hračka, čtenářská pregramotnost, matematická gramotnost, přírodovědná gramotnost

ABSTRACT

Bachelor thesis with application character is focusing on educational toys as a supportive tool for literate environment in kindergarten. Main goal of thesis is to create and verify set of educational toys, with subsequent use for teacher to support development of preliteracy for preschool children. Theoretical part dealing with notes about game, toys and development of literacy in kindergarten environment. Practical section represents mainly set of educational toys and it is verifying. This set was evaluated in particular kindergarten and by its results was written out recommendation for practicing kindergartens.

Keywords: pre-literacy, educational toy, reading pre-literacy, mathematical literacy, scientific literacy

Touto cestou chci poděkovat vedoucí práce Mgr. Haně Navrátilové za její odborné a ochotné vedení práce a také za podnětné poznámky a veškeré připomínky k mé bakalářské práci. Dále bych také ráda poděkovala paní učitelce z mateřské školy za její ochotu a vstřícnost. Především ale děkuji své rodině a všem, kteří byly pro mě velkou oporou po celou dobu studia.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 GRAMOTNOST	11
1.1 GRAMOTNĚ PODNĚTNÉ PROSTŘEDÍ.....	12
1.2 PREGRAMOTNOST.....	13
1.2.1 Čtenářská pregramotnost.....	15
1.2.2 Matematická gramotnost.....	15
1.2.3 Přírodovědná gramotnost.....	17
2 HRA A HRAČKA	18
2.1 HRA.....	18
2.1.1 Znaky a vlastnosti hry.....	19
2.1.2 Hra v období předškolního věku.....	20
2.2 HRAČKA.....	21
2.2.1 Funkce hraček.....	22
2.2.2 Současná hračka a požadavky na správnou hračku.....	23
2.2.3 Třídění hraček.....	25
II PRAKTICKÁ ČÁST	27
3 SADA EDUKAČNÍCH HRAČEK K PODPOŘE ROZVOJE PREGRAMOTNOSTI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	28
3.1 EDUKAČNÍ HRAČKA „PIZZA“.....	28
3.2 EDUKAČNÍ HRAČKA „VAŘENÍ“.....	29
3.3 EDUKAČNÍ HRAČKA „PEXESO“.....	30
3.4 EDUKAČNÍ HRAČKA „DIVADÉLKO SE ZVÍŘATY“.....	32
3.5 EDUKAČNÍ HRAČKA „JÍDELNÍ LÍSTEK“.....	33
3.6 EDUKAČNÍ HRAČKA „MAGNETICKÁ TABULKA SE ZVÍŘATY“.....	34
4 OVĚŘENÍ SADY EDUKAČNÍCH HRAČEK V MŠ	36
4.1 CHARAKTERISTIKA DĚTÍ.....	36
4.2 NEJOBLÍBENĚJŠÍ HRAČKA DĚTÍ „PIZZA“.....	36
4.3 OBLÍBENÁ HRAČKA NEJENOM U DĚVČAT, ALE I U CHLAPCŮ – „VAŘENÍ“.....	41
4.4 MĚNĚ POPULÁRNÍ HRAČKA „PEXESO“.....	43
4.5 HRAČKA, KTERÁ BYLA ZAJÍMAVÁ SVOU MANIPULACÍ „DIVADÉLKO SE ZVÍŘATY“.....	46
4.6 HRAČKA, KTERÁ NADCHLA DĚTI AŽ PO JEJICH NAHLÉDNUTÍ „JÍDELNÍ LÍSTEK“.....	48
4.7 HRAČKA, KTEROU OBDIVOVALY MLADŠÍ DĚTI „MAGNETICKÁ TABULKA“.....	51
5 EVALUACE SADY EDUKAČNÍCH HRAČEK	54
5.1 VLASTNÍ REFLEXE.....	54
5.2 EVALUACE OD PANÍ UČITELKY.....	56
5.3 SROVNÁNÍ VLASTNÍ REFLEXE A EVALUACE PANÍ UČITELKY.....	57
6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	59
ZÁVĚR	61

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	62
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	64
SEZNAM OBRÁZKŮ	65
SEZNAM TABULEK.....	66
SEZNAM PŘÍLOH.....	67

ÚVOD

Hračka byla vždy důležitou součástí života dítěte, avšak nejenom dítěte, ale také dospělého. Prostřednictvím hračky se u dítěte propojuje reálný svět s dětskou naivní představou. Přináší dítěti nejenom radost nebo rozvoj fantazie, ale také dokáže být prostředkem pro rozvoj jeho dovedností.

Téma bakalářské práce jsem si vybrala především proto, že jsem se doposud nesetkala v mateřských školách s hračkami, které by se zaměřovaly na rozvoj pregramotnosti. Z tohoto důvodu byla pro mě tato tematika velmi poutavá. Navíc se jedná o práci, která nese aplikační charakter, proto bylo zřejmé, že zaměření tohoto tématu bude zcela praktické a mimo jiné budu mít možnost být v přímém kontaktu s dětmi, což při výběru tématu mělo velkou váhu.

Cílem bakalářské práce je navrhnout a vytvořit sadu edukačních hraček k podpoře gramotně podnětného prostředí v mateřské škole.

Práce je rozdělena do dvou částí, přičemž v teoretické části jsem si kladla za cíl sumarizovat teoretické poznatky o hře, hračce a pregramotnosti rozvíjející se v prostředí mateřské školy. Teoretická část pojednává nejprve o gramotnosti a pregramotnosti, kde je uvedeno několik stěžejních definic. V návaznosti na tyto pojmy jsou vymezeny jednotlivé gramotnosti, na které se dané hračky specializují, dále pak pojem gramotně podnětné prostředí, které tvoří významný předpoklad pro podporu gramotnosti či pregramotnosti. V závěru se teoretická část zabývá hrou a hračkou, kde jsou formulovány funkce, požadavky na správnou hračku a její třídění. Kapitola hra se pak zaměřuje na vlastnosti a znaky hry.

V návaznosti na teoretická východiska bylo cílem praktické části vytvořit sadu edukačních hraček k podpoře gramotně podnětného prostředí v mateřské škole. Fotografie jednotlivých hraček budou součástí praktické části. Výsledkem praktické části bude evaluace vytvořené sady a následně zpracované doporučení pro práci s edukačními hračkami v praxi učitele mateřských škol. V této části budou použity organizační formy, metody a také prostředky. Sada bude vyhodnocena podle vlastní reflexe autorky a evaluace učitelky vybrané mateřské školy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 GRAMOTNOST

V této kapitole se budeme blíže zabývat pojmy jako je gramotnost, gramotně podnětné prostředí, pregramotnost a na závěr jednotlivými vybranými gramotnostmi. Tyto pojmy si následně vymežíme a také definujeme.

Hned na úvod je důležité poznamenat, že existuje mnoho autorů, kteří zdůrazňují jiná hlediska pojmu gramotnost a stejně tak ho každý autor ve svém pojetí jinak vymezuje. Odlišné chápání tohoto pojmu souvisí s rozšiřováním výkladu gramotnosti a nezávisí na tom, zda se jedná o pojem společenského nebo kulturního fenoménu. Na základě výše uvedeného vyplývá, že pojem gramotnost (angl. literacy), je složitý, proměnlivý, ale také komplexní jev, z čehož vyplývá, že jeho přesné vymezení je poměrně dost komplikované (srov. Doleželová, 2009, Rabušicová, 2002, in Wildová, 2014).

Pokud bychom se podívali, na to, co pro většinu lidí znamená pojem gramotnost, vyplyne nám, že je obecně chápána, jako znalost čtení a psaní. K tomuto se váže význam slova „gramotný“, kdy podle Zápotočné (2004) se jedná o každého člověka, který splnil alespoň první stupeň základní školy. Důležité je však zmínit, že i navzdory tomuto jsou mezi gramotnými lidmi obrovské rozdíly.

Gramotnost se nerozvíjí až po nástupu na základní školu, jak si mnozí mohou myslet, ale je utvářena už v raných etapách lidského života a utváří se po celou dobu života. Z tohoto důvodu je gramotnost chápána jako celoživotní děj. Nutno však zmínit, že gramotnost nepředstavuje to, co je dané, vrozené nebo zděděné, ale naopak představuje něco, co se dá naučit, získat a osvojit. Gramotnost především také zdůrazňuje, že se to má člověk naučit na určitém místě, kterým je převážně škola a učitelé jsou ti, kteří mají gramotnost zprostředkovat žákům či dětem. Zápotočná (2004) chápe podstatu gramotnosti jako uvědomění si povahy pojmů ve vazbě na užší či širší společenský a kulturní kontext (Zápotočná, 2004).

Zápotočná a Petrová (2010) dále chápe gramotnost jako pojem, který má několik dimenzí a uvádí, že vědecké obory (lingvistika, psychologie – sociální, vývojová, kognitivní nebo pedagogika), se na gramotnost dívají z jiného úhlu pohledu, výsledkem pak je pochopení gramotnosti jako pojmu s vícerozměrnou strukturou (Zápotočná & Petrová, 2010).

Ve vztahu s gramotností se pojí také pojem bázová gramotnost (basic literacy). Bázová gramotnost je jedním z cílů základních škol a jedná se o první úroveň gramotnosti. Je to historicky nejstarší podoba gramotnosti. Mimo to je jedním z pilířů počátečního psaní a stala se nástrojem socializace a akulturace dítěte (Gavora, 2002).

Dále se v této souvislosti objevuje pojem funkční gramotnost, tu Zápotočná (2004) ve své knize definuje jako: „*Schopnost efektivně se zapojovat a participovat na různých skupinových a společenských aktivitách, vyžadujících používání gramotnosti (čtení, psaní i počítání), jakožto samostatné využívání gramotnosti v prospěch vlastního individuálního rozvoje i rozvoje společnosti*“ (UNESCO, 1978, s. 154, in Harris & Hodges, 1995, s. 90, in Zápotočná, 2004 s. 69).

Z informací, které jsou výše uvedeny, tedy vyplývá, že pojem gramotnost je v dnešní době chápán poměrně odlišně a proto existuje mnoho autorů, kteří se tímto pojmem zabývají a snaží se ho vymezit. Přijatelným důvodem, proč existuje tolik lišících se definic, jsou požadavky na gramotnost, ty se ve všech historických sférách mění a to v závislosti na společnost, jejíž požadavky se taktéž neustále obměňují. Dále je v textu zdůrazněna důležitost uvědomění si toho, že gramotnost už není primárně chápána jako znalost čtení a psaní, ale jde o mnohem komplexnější jev.

Nicméně k rozvoji gramotnosti se neodmyslitelně pojí gramotně podnětné prostředí, kterým se budeme zabývat v následující podkapitole.

1.1 Gramotně podnětné prostředí

V této podkapitole se budeme věnovat gramotně podnětnému prostředí, které má velký vliv na rozvoj jednotlivých gramotností. Jde o takové prostředí „*Reprezentující psanou kulturu v její bohatosti, rozmanitosti a mnoho účelnosti, v co největší možné míře*“ (Kolláriková & Pupala, 2010, s. 276).

Prostředí mateřské školy může nepřímo působit na rozvíjení gramotnosti, zároveň však může být účinným prostředkem, jež záměrně vyvolává podněty, které jsou důležité pro pochopení významu i formy psané řeči. Zaměříme-li se na primární smysl přípravy dítěte ke čtení a psaní v MŠ, jde o to poskytnout mu co nejširší množství zkušeností v oblasti písemného projevu, jakož jsou nejrůznější formy a žánry textů. Zároveň mu zprostředkovat možnost seznámit se s používáním psané řeči v každodenním životě. Mateřská škola by měla vytvářet

prostředí, které umožňuje dítěti získávat tyto zkušenosti, avšak nejprve spontánně a nenuceně a teprve až později cíleným způsobem (Zápotočná & Petrová, 2010).

Petrová (2010) hovoří také o tom, že vybavení třídy společně s pomůckami, které jsou určeny ke čtení a psaní mají výrazný vliv na rozvoj gramotnosti. Podle ní by měla třída vytvářet podmínky pro volnou hru, kterou by učitelka měla pouze sledovat a v případě potřeby nenásilně ovlivnit směr dětí (Zápotočná & Petrová, 2010). Zároveň by měla být takovým prostředím, které bude děti povzbuzovat ke zdokonalování jejich slovní zásoby a jazyka. Také by měly získávat více příležitostí k diskutování o knihách či příbězích (Selmi, Gallagher, & Mora-Flores, 2015).

Podle S. B. Neuman a K. Roskos (1992), v takovémto prostředí narůstá jak soubor dětských her, tak i čas, který děti tráví experimentováním v oblasti čtení a psaní. Je také doloženo, že vlivem tohoto prostředí se v dětech zvyšuje zájem o čtení a psaní, díky tomu jsou pak jejich hry záměrně vedené k poznávání psané řeči. Z čehož vyplývá, že si děti do svých herních činností pak mnohdy začleňují právě čtení a psaní, avšak nejen do svých her. Často má toto prostředí vliv na téma her, které si děti samy iniciují (Neuman & Roskos, 1992, in Petrová, 2014).

Nicméně nezáleží pouze na gramotném prostředí, které je ovlivněno objekty z každodenního života, závisí také na pomůckách, které byly vytvořeny pro lepší poznávání psané řeči (pexeso, pracovní listy, obrázkové knížky, prediktabilní knihy aj.). Tyto pomůcky se využívají ve specifické podpoře předkonvenčního čtení a psaní (Petrová, 2014).

Shrneme-li výše uvedený text, vyplývá nám, že gramotně podnětné prostředí je jednoduše takové prostředí, které by mělo záměrně vyvolávat podněty, jež nepřímo působí na rozvoj gramotnosti. Avšak vše nezávisí pouze na gramotném prostředí, do kterého jsou zahrnuty předměty z každodenního života, důležitou roli zde hraje celkové vybavení třídy včetně nejrozličnějších pomůcek.

1.2 Pregramotnost

V této podkapitole se budeme zabývat pregramotností a s ní souvisejícími pojmy.

Období pregramotnosti je chápáno jak v naší tak i v zahraniční odborné literatuře za velmi významnou etapu v rozvoji čtenářské gramotnosti. Uplatnění předpony pre- je v terminologické shodě i s označením vzdělávacího stupně ISCED 0, který je u nás znám pod označením preprimární stupeň vzdělávání (Kropáčková, Kucharská, & Wildová, 2014).

Nejprve si definujeme, co samotný pojem pregramotnost znamená. Tomášková (2015) ji ve své knize, definuje jako: „*Komplex utvářejících se gramotnostních dovedností v době před nástupem do základní školy se nazývá pregramotnost*“ (Tomášková, 2015, s. 13).

V závislosti na tuto definici můžeme konstatovat, že se jedná o předpoklady, které dítě získává v předškolním věku. Jsou to předpoklady k utváření gramotnosti, která se následně rozvíjí na základní škole.

Jelikož je toto období ve vývoji gramotnosti dítěte tak stěžejní, byl pro něj vytvořen anglický termín – emergent literacy, slovensky – „vynárajúca sa gramotnosť“ (Gavora & Krčmáriková, 1999). „*Jsou to představy, vědomosti a některé dovednosti, které dítě ovládá dříve, než se zahájí formální výcvik ve čtení ve škole*“ (Gavora & Krčmáriková, 1999, s. 25). Gavora a Krčmáriková (1999) také uvádí, že anglický slovník (1996) překládá tento pojem právě jako „pregramotnost“.

Proč rozvíjet gramotnost už v předškolním věku je v dnešní době velmi diskutovaným tématem a existuje mnoho autorů, kteří se jím zabírají více do hloubky. Například Kolláriková a Pupala (2010) ve své knize uvádějí hned dva důvody, proč by měla být gramotnost rozvíjena v předškolním věku. Nejprve vymezují důvod kvantitativního rázu a tím je získání pomyslného náskoku. Následně pak předkládají důvody, které jsou spíše kvalitativního charakteru, zde poukazují na specifické vývojové ambice v raných etapách ontogenetického vývoje, ten pokud se nerozvíjí včas, později už nemusí být v celém rozsahu využitelný (Kolláriková & Pupala, 2010).

Pojetí gramotnosti je v dnešní době chápáno dvěma způsoby. Buďto tak, že je u dětí předškolního věku získávána a dále rozvíjena pregramotnost. Následně pak postupem dalšího vzdělávání si člověk gramotnost osvojuje a také ji získává. Hovoříme o něm pak, jako o člověku gramotném. Většinou je však koncept pregramotnosti vázaný s pojmem čtenářská gramotnost. Existuje mnoho literatury, která v souvislosti s předškolními dětmi hovoří o gramotnosti jako takové (Kolláriková & Pupala, 2010).

V následující kapitole se budeme věnovat vybraným gramotnostem, které jsou pro mou práci stěžejní, jelikož sada edukačních hraček, která je uvedena v praktické části práce se zaměřuje na podporu rozvoje tří následujících gramotností.

1.2.1 Čtenářská pregramotnost

Nejprve se zaměříme na čtenářskou gramotnost, která je chápána jako základní ukazatel vzdělanosti národa. Jednoduše řečeno jde o jednu z nejdůležitějších gramotností, bez ní nelze rozvíjet jakoukoliv další, jelikož tvoří základ pro rozvoj ostatních gramotností.

Pokud hovoříme o čtenářské gramotnosti v předškolním období, považuje se za nejvhodnější používání termínu čtenářská pregramotnost, ke kterému se ve své práci rovněž přikláním (Kropáčková, Kucharská, & Wildová, 2014). Čtenářskou pregramotnost můžeme definovat jako „*Soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot dítěte, který je potřebný pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech*“ (Kropáčková, Kucharská, & Wildová 2014, s. 493). Můžeme tedy konstatovat, že čtenářská pregramotnost představuje takové předpoklady dítěte, které jsou důležité nejenom pro prosperující rozvíjení čtenářské gramotnosti, ale i pro její využívání v každodenním životě.

K tomuto se také váže cíl období pregramotnosti, kterým je tvořit u dítěte pozitivní vztah k psané řeči a také podporovat schopnosti či dovednosti, na základě kterých se bude moci v budoucnu ve čtení a psaní dále rozvíjet. V tomto období se nejvíce klade důraz na komunikaci a motivaci pro čtení a psaní. V předškolním věku se dítě cíleně neučí číst a psát, ale rozvíjejí se u něj potřebné kompetence pro čtení. Z tohoto důvodu je tato etapa v životě nezastupitelná. Protože to, co dítě v tomto období prožije nebo to, jak na něj budeme působit má obrovský vliv nejen na jeho další rozvoj, ale také na to, jak bude zvládat po nástupu do základní školy počátky psaní, čtení i počítání (Tomášková, 2015).

Z předešlého odstavce je tak zřejmé, že předčtenářské dovednosti jsou rozvíjeny už před zahájením povinné školní docházky. Důležitými oblastmi, které jsou obsaženy ve čtenářské pregramotnosti je rozvoj řeči, jazykových schopností a dovedností. Avšak je důležité přistupovat k ní více, komplexněji a nezapomínat na další roviny pregramotnosti, kterými je porozumění čteného textu, hledání souvislostí, vztah ke čtenému i psanému textu, domýšlení nedokončeného příběhu a vyvození poučení pro život.

1.2.2 Matematická gramotnost

Tato podkapitola se bude věnovat matematické gramotnosti, která se podle OECD PISA, vymezuje jako: „*Schopnost jedince poznat a pochopit roli, kterou hraje matematika ve světě,*

dělat dobře podložené úsudky a proniknout do matematiky tak, aby splňovala jeho životní potřeby jako tvořivého, zainteresovaného a přemýšlivého občana“ (Palečková & Tomášek, 2005, s. 13).

V souvislosti s tímto pojmem se vede nespočet debat, zda začínat s rozvojem matematické gramotnosti opravdu již v předškolním věku. Avšak Kaslová (2010) ve své knize uvádí, že právě v tomto období dochází k osvojování primárních matematických pojmů. K tomuto se také váže to, že děti mají tendenci rozvíjet matematické koncepty ve velmi raném věku (Selmi, Gallagher, & Mora-Flores, 2015). Na základě toho dochází k budování matematické gramotnosti nebo chcete-li předmatematické gramotnosti již v mateřské škole.

Předmatematická gramotnost se týká hlavně představ v předškolním vzdělávání. Tyto představy se prolínají skoro všemi činnostmi v životě dítěte. Jsou vázány, jak na každodenní život dítěte, tak i na jednotlivé činnosti v MŠ. Pedagogové a také rodiče by se měli snažit o rozvoj předmatematické gramotnosti prostřednictvím her a herních činností. Matematické hry a aktivity mohou být integrovány do většiny denních činností (Selmi, Gallagher, & Mora-Flores, 2015).

Je nutno uvést, že dítě předškolního věku zpracovává podněty jinou formou než žák základní školy nebo dospělý člověk. Je to dáno tím, že u předškolního dítěte převládá prezentismus, topismus, konkrétní myšlení, dítě nedokáže vnímat situace celostně, nýbrž analyticky-synteticky. Jelikož se dítě nachází v předoperačním stádiu, nemůže zcela chápat u grafických znaků jejich roli. Právě kvůli těmto důvodům, hovoříme o matematice v předškolním věku jako o předmatematické gramotnosti. Přičemž je velmi důležité, aby školní vzdělávací programy mateřské školy tato specifika respektovaly (Kaslová, 2010).

Shrneme-li pojem předmatematická gramotnost, můžeme říci, že se zaměřuje na získávání elementárních schopností matematické gramotnosti. Jde tedy o základní seznamování se dítěte s matematickými pojmy (číslice, značky, geometrické tvary, symboly apod.). Z tohoto vyplývá, že dítě v předškolním věku není schopno matematiky jako takové, tu zvládá až po nástupu do základní školy. Mezi základní předmatematické představy můžeme řadit – představy o kvantitě, geometrické představy a množinové představy (třídění, uspořádání, řešení problémů).

1.2.3 Přírodovědná gramotnost

Pojem přírodovědná pregramotnost není přesně vymezen, spíše se používá termín přírodovědná gramotnost v mateřské škole. S tímto se pojí přírodovědné vzdělávání, kdy jeho výsledkem by mělo být získání přírodovědné gramotnosti. Tuto gramotnost může dítě získávat již v předškolním věku.

„Přírodovědná gramotnost (angl. scientific literacy) je definována jako schopnost přemýšlet a jednat aktivně ve všech věcech souvisejících s přírodními vědami a jejich principy“ (Blažek & Příhodová, 2016, in Jančaříková, 2017, s. 13).

Podle Meier & Sisk – Hilton (2013) zahrnuje přírodovědné vzdělávání aktivní učení, objevování vlastností, objektů, jevů a procesů v přírodním světě (Meier & Sisk – Hilton, 2013). Obecně můžeme říci, že přírodovědné vzdělávání se v mateřských školách objevuje poměrně zřídka. Důvodem by mohlo být to, že se jedná o ne zcela jasně vymezený pojem v dokumentech pro předškolní vzdělávání. Avšak to, že se základy přírodovědné gramotnosti pokládají už v předškolním věku, dnes už nikdo nezpochybňuje (Jančaříková, 2017).

Autor Held (2001) vytvořil návod pro vyučování prvouky na prvním stupni základní školy. Dalo by se říci, že je tento návod využitelný i pro mateřské školy. Held zdůrazňuje potřebu vést děti k chápání přírody jako celku, avšak takového celku, který se neustále proměňuje. Dále považuje za podstatné obeznámit děti se základními pojmy z přírody a zároveň rozvíjet aktivní vztah k ochraně přírody a životního prostředí (Held, 2001, in Kolláriková & Pupala, 2010).

Z výše uvedeného vyplývá, že je důležité dosáhnout jistého stupně přírodovědné gramotnosti v mateřské škole. Ta pak dětem nejenomže napomáhá v budoucím přírodovědném vzdělávání, ale také rozvíjí jejich vědecké myšlení, podporuje schopnost klást otázky a také řešit problémy.

2 HRA A HRAČKA

V této kapitole se zaměříme na hru a hračku.

Hra společně s hračkou má velmi bohatou historii, obě totiž provází člověka po celý život a jejich význam si společnost uvědomuje už po několik generací. Hra a hračka má však důležitou roli i v předškolním vzdělávání.

2.1 HRA

Existuje mnoho nejrůznějších definic a spoustu názorů ohledně toho, co je to hra. Někteří odborníci si hru vysvětlují jako projev zvláštní energie, kterou dítě ze sebe potřebuje vybit. Jiní ji považují za procvičování si toho, co bude dítě později v životě potřebovat a především to, co bude využívat v každodenním životě. Postupem času začala být hra vnímána jako prospěšná a užitečná činnost, která má zásadní místo v životě dítěte (Opravilová, 2016).

Nicméně je podstatné zmínit, že dosud neexistuje jednoznačné vymezení pojmu hry. Při studiu literatury jsem narazila na několik definic, z nichž jsem vybrala následující.

„Hru chápeme jako specifickou činnost člověka (dítěte i dospělého, jednotlivce i skupiny), která jej provází v každém věku“ (Suchánková, 2014, s. 9). V dnešní době je hra považována za speciální formu učení a významný prostředek sebeutváření. Nutno zmínit, že prostřednictvím hry se rozvíjí celá osobnost dítěte.

„Umožnit dítěti si hrát, to je ale nezbytná podmínka pro aktivní seberealizaci, kterou si dítě volí na základě úrovně svého rozvoje, tempa, zájmu, svých zkušeností a schopností začleňovat do nich okolní svět, předměty, jevy a osoby“ (Koťátková, 2005, s. 20). Nicméně hra je také nejlepším prostředkem, jak může dítě rozvíjet předpoklady pro rozvoj všeho, co bude v budoucnu potřebovat (Kolláriková & Pupala, 2010).

Z informací, které jsou uvedeny v této kapitole, vyplývá, že ať už je přesné vymezení hry jakékoliv, bezpochyby lze tvrdit, že tvoří důležitou část života dítěte, později i dospělého.

2.1.1 Znaky a vlastnosti hry

Každá hra je charakteristická svými znaky a také vlastnostmi.

Mezi ty nejdůležitější znaky hry patří spontánnost, tzn., že dítě realizuje hru nenuceně a dobrovolně. Dalším znakem je pocit svobody, kdybychom měli přijmout potřebu dítěte realizovat se ve hře s nejrůznějšími materiály. Umožnit mu také to, že si sám vybere, jakou hru bude hrát, sám si ji řídí a dělá si v ní to, co on sám chce (Koťátková, 2008).

Ačkoliv je v úvodu zmíněno, že hra je dobrovolná a také nenucená, obsahuje jistá pravidla. Nejedná se pouze o pravidla, která nám byla někým určena, nýbrž jde o pravidla, která si během hry vytváříme sami. Tyto pravidla pak nazýváme jako prostředky hry. Například Vygotskij považuje za největší smysl hry učít se sebeovládání, které souvisí právě se zmiňovanými pravidly. K pravidlům se váže fantazie, díky které se z obyčejné pohovky může stát najednou cokoli, loď, ostrov zkrátka opravdu všechno. Vymyšlené situace vytvářejí pravidla hry a v této chvíli na těch skutečných příliš nezáleží (Suchánková, 2014).

Dalším znakem je přijetí role, když si děti hrají na doktory, učitele nebo prodavače, učí se tím přijímat role a snaží se chovat tak, jak je to od určité role očekáváno. Ke hře se neodmyslitelně pojí také uzavřenost a ohraničenost (Neumann, 2014, in Suchánková, 2014). Podle Graye (2013) zde rozlišujeme „čas uvnitř“, ten představuje čas ve hře a „čas vně“, který probíhá mimo hru a je určen k jiným než herním záměrům.

Ve hře se vyskytuje znak vážnosti. To znamená, že fiktivním situacím přisuzujeme obrovskou váhu skutečnosti, zkrátka vymyšlené situace považujeme za reálné. Ačkoliv to nemusí být na první pohled zcela zřejmé, už malé dítě dokáže rozpoznat rozdíl mezi smyšlenou situací a realitou (Gray, 2013, in Suchánková, 2014). K fantazii se váže také tvořivost a i tu můžeme považovat za charakteristický znak hry. Vyjádřením tvořivosti dítěte předškolního věku je symbolická hra, pro kterou je typické promístit skutečně prožité a vymyšlené jevy, jež jsou začleněny do nových životních souvislostí (Suchánková, 2014).

Typickým znakem je opakování. Je obecně známo, že k těm činnostem, které nás baví, se velmi rádi a často vracíme, opakujeme je. Což nám mimo jiné umožňuje se v určitých dovednostech zdokonalovat (Suchánková, 2014).

Dalším prvkem je radost a uspokojení, ačkoliv nemusí být vždy doprovázeno smíchem. Naopak hra může být a mnohdy tomu tak opravdu je, doprovázena jinými emocemi (Suchánková, 2014).

Posledním znakem je vnitřní motivace člověka. Zde se jedná o to, že jednu a tu samou činnost mohou vykonávat dva lidé zcela odlišným způsobem. Motivy k vykonávání činnosti mohou být totiž různé (Suchánková, 2014).

Předškolní období je považováno za věk hry, proto je hra často spojována s dětstvím. Mladiství chápou hru jako něco, co už je dávno za nimi, něco co už překonali, spojují si hru s dětstvím. Avšak hra nevymizí ani v dospělosti, jen se změní její způsob. O takovýchto dospělých pak hovoříme, že k věcem přistupují hravým přístupem (Čáp & Mareš, 2007).

2.1.2 Hra v období předškolního věku

Hra se nepochybně pojí s obdobím předškolního věku dítěte. Je to dobrovolná činnost a dítě by při ní mělo vycházet z vlastních zkušeností a představ (Opravilová, 2016).

Konkrétně se toto období vyznačuje symbolickou hrou. Jde o činnost, která patří jednomu předmětu a je přenesena na zastupující předmět (Millarová, 1978, Piaget & Inhelder, 2014, in Suchánková 2014). Zmiňované předměty pak představují konkrétní symboly. Funkcí symbolické hry je asimilace (informaci, kterou jedinec přijímá, zařazuje již do svých zaběhnutých schémat) a upevnění vlastní zkušenosti. Můžeme říci, že symbolická hra je považována za jakýsi vrchol dětské hry. Poskytuje dítěti prostředek k tomu, aby se dokázalo vyrovnat s realitou. Mimo jiné mu také umožňuje chovat se podle svých vlastních představ a přání, což mu povoluje si realitu dočasně přizpůsobit. Ve spojitosti se symbolickou hrou, hovoříme o hrovém předstírání, ve kterém se vyskytují specifika myšlení dětí v tomto věku tj. magičnost, egocentrismus, představy, fantazie aj. (Suchánková, 2014).

Dále je to období, ve kterém se setkáváme s námětovou hrou. Do třetího roku se dítě zaměřuje pouze na jeden znak. Příkladem je hra na maminku, kdy mladšímu dítěti bohatě postačí panenka. Naopak starší dítě je schopno si všímat detailů, tudíž to ke své hře využívá vše, co potřebuje dítě a dále pak rozšiřuje tuto hru na celou domácnost (Mišurcová, Fišer & Fixl, 1980, in Suchánková, 2014). Zkrátka spadají sem všechny hry, jako je hra na obchod, restauraci, maminku, na paní učitelku apod. V námětové hře jsou velmi často odráženy ty situace, se kterými se setkávají v reálném životě. Děti nám prostřednictvím hry mohou zrcadlit naše názory, zlozvyky a postoje, čímž nám mnohdy ukazují, kde děláme chyby a co bychom měli napravit (Suchánková, 2014).

Velmi oblíbené jsou slovní hry, patří sem nejrůznější jazykolamy, říkadla, hádanky apod. Děti si prostřednictvím těchto her rozvíjejí myšlení a mimo jiné se také učí chápat vtíp. I tohle ačkoliv se to nemusí na první pohled zdát, je velmi důležité. Dále sem patří hudební hry, hudebně-pohybové hry, hry, do kterých mohou děti zapojit zpěv, rytmické hry a hry s hudebními nástroji, takovýmto příkladem jsou Orffovy nástroje – paličky, triangl, bubínek (Suchánková, 2014).

Jelikož dítě v předškolním věku zdokonaluje své motorické schopnosti, rozvíjí se také hra konstruktivní. Mezi tuto hru můžeme zařadit stavění hradu z písku, stavění z kostek nebo stavebnic. Dále děti malují, učí se pracovat s nůžkami, ale i s dalšími nástroji. Konstruktivní hry mají za úkol rozvíjet jak myšlení tak prostorovou orientaci, soustředěnost, vytrvalost atd. Nejprve si neuvědomují, co konkrétního staví teprve, až později tvoří předměty s jasným a určitým cílem (Suchánková, 2014).

Velmi oblíbené jsou pohybové hry a hračky, které jezdí, takovýmto příkladem jsou vláčky či autíčka. Dítě se v předškolním období učí jezdit na kole, učí se bruslit, plavat. Populární jsou také kolektivní pohybové hry (Kořátková, 2005).

Co nesmím opomenout je sociální hra. Millarová (1978) rozlišuje hru sdružující (objevuje se před 4. rokem) a hru kooperativní. Hrou sdružující rozumíme takovou, kdy každé dítě realizuje svou hru a současně komunikuje s ostatními. Dá se říci, že spolupracují pouze částečně. Opakem je právě hra kooperativní, která už vyžaduje úplnou spolupráci dětí, ale nejen tu, součástí musí být i vzájemná pomoc, tolerance a naslouchání (Millarová, 1978, in Kořátková, 2005).

Na závěr bych jen poznamenala, že ať už si dítě zvolí jakoukoliv hru, měla by fungovat především na principu dobrovolnosti a učitelka či rodič by mu ji neměli odepírat, naopak by měli dítěti, poskytnou dostatek prostoru.

2.2 HRAČKA

Hračka je předmět, který je proslulý už po celé generace. Nicméně pro každého může symbolizovat poněkud něco jiného, s čímž souvisí také to, že pravou podstatu hračky může každý člověk interpretovat podle svého.

Můžeme nalézt několik nejrůznějších vymezení, které se vážou k tomuto pojmu. Suchánková (2014) ve své knize uvádí, že se jedná o takový předmět, který je určený ke hraní a to dětem mladším 14 let. Nejvíce se však ztotožňuji s definicí podle Goldstein (2003), který

říká: „*Hračka je cokoliv a čímkoli chce hračkou být. Hračka je nástrojem hry, protože hračky stimulují a prodlužují hru*“ (Goldstein, 2003, in Navrátilová & Puhrová, 2018, s. 17). Zde se jedná o širší pojetí, kdy hračku chápeme, jako všechno s čím si děti hrají a, co ve své hře využívají. Tzn., pokud se dítě nachází v prostoru, ve kterém se tyto hračky nenacházejí, bude za ně považovat cokoliv. Z čehož vyplývá, že se jedná i o takové předměty, které původně ke hraní určeny nebyly, například krabice, ta může pro dítě symbolizovat domeček pro panenky či psí boudu (Suchánková, 2014).

Z užšího pojetí pak hračkou rozumíme „*Určitý hmotný předmět, který je pro hru speciálně určený a podněcuje ji*“ (Suchánková, 2014, s. 94).

Mimo to si však děti velmi často hrají s předměty, které jsou určeny pro každodenní potřebu. Využívají ke své hře věci, jež používají dospělí, jelikož je rády napodobují. V každém vývojovém období dítěte je nutné poskytovat mu podněty, které ho vybízejí získávat zkušenosti, experimentovat a seznamovat se s okolím (Opravitová, 2016).

K této podkapitole se vážou také pojmy jako je didaktická hračka nebo didaktická pomůcka. Didaktické hračky mohou učitelé využívat např. při rozvíjení přírodovědného učení, jazykových dovedností či matematických představ (Guyton, 2011, in Navrátilová & Puhrová, 2018). Hračky nebo pomůcky s tímto označením jsou určeny ke hrám, které mají stanovené konkrétní vzdělávací cíle, tyto hry jsou nazývány jako hry didaktické (Suchánková, 2014).

Ve výše uvedeném textu je předloženo několik autorů, kteří odlišně definují pojem hračka a jelikož je hračka pro mou práci stěžejní, dovoluji si zde uvést mé pojetí. Hračka je pro mne především takovým předmětem, který nemusí být nutně pro hru určený, avšak jeho vzhled a manipulace přináší dítěti radost. Zároveň by se dle mého názoru mělo jednat o takový předmět, který poskytuje dítěti dostatek možností pro rozvoj jeho fantazie. V další rovině by pak takovýto předmět měl být v jisté míře vzdělávací a měl by podporovat dítě ve všestranném rozvoji. Ve své práci však chápu hračku především jako výborný prostředek pro podporu rozvoje pregramotnosti dítěte, jehož využívání je v mateřských školách velmi neobvyklé.

2.2.1 Funkce hraček

Všechny jednotlivé hračky mají svou specifickou funkci, ovšem záleží už pak na dítěti, jak oné funkce využije. Jelikož jsou hračky mnohdy podmíněny věku, měly by se s věkem dítěte měnit a také dále rozšiřovat.

Mezi základní funkce hračky podle Opravilové (2016) řadíme funkci pochopit svět, učit se mu rozumět, poznávat hybné mechanismy v technice a sledovat některé souvislosti.

Mimo výše uvedené je i velmi důležitou funkcí hraček vzdělávat a podněcovat jedince. Pro tyto účely existují tzv. edukační hračky. Nicméně při studiu literatury jsem se nesečkala s přesnou definicí tohoto termínu, avšak dalo by se říci, že jde o určitý hmotný předmět, který je pro hru speciálně určený. Vzdělává a podněcuje jedince, vše však závisí na tom, v jakém prostředí se dítě nachází (Opravilová, 2016).

2.2.2 Současná hračka a požadavky na správnou hračku

V současné době existuje nespočet hraček, děti jsou nimi mnohdy až přehlčené. Ovšem kvantita nemusí vždy znamenat i kvalitu. Mnohé hračky jsou vyráběny v Číně, odkud se také k nám dovážejí. Nutno říci, že bohužel ne každá hračka splňuje základní požadavky na správnou hračku, tudíž občas se potýkáme s hračkami, které označujeme jako závadné.

Každé období je spojeno s určitým hitem v oblasti hračky. Příkladem jsou taková devadesátá léta, kdy bylo obrovským trendem vlastnit zvířátko tamagochi či sbírat kartičky s Pokémony a mnohé další. V dnešní době jsou populárními plyšové hračky a mnohem, více oblíbenějšími se stávají elektronické „hračky“ jako je PlayStation nebo Xbox (Opravilová, 2016).

Jak již bylo v úvodu zmíněno, že ne všechny hračky splňují její základní požadavky, existuje dohoda mezi mnoha odborníky ohledně všeobecných požadavků na hračku. U hraček je primárně kladen velký důraz na hygienické a bezpečnostní požadavky. Hledisko bezpečnostní zahrnuje několik aspektů jako je chemické složení materiálů a barev (netoxické, odolné vůči slinám), obalová technika (nebezpečí poranění) s čímž souvisejí hygienicko-zdravotní aspekty (omyvatelné), velikost a soudržnost konstrukčních prvků (velikostní normy, aby nedošlo k vdechnutí), (Opravilová, 2016).

Po těchto řekněme základních aspektech je kvalita hraček posuzována podle následujících hledisek. Takovýmto dalším hlediskem je zohlednění věku dítěte, tzn. věk pro, který je hračka určena. Existují seznamy s charakteristikou „dokonalých“ hraček pro specifická věková období. Dalším posuzovacím hlediskem je využití dětské fantazie, zde se jedná o to, aby měly děti prostor k co největšímu využití své vlastní fantazie. Dále variabilita a četnost herních možností, tzn., že čím více možností hračka nabízí, tím se stává pro děti mnohem, více atraktivnější. Dalším aspektem je srozumitelnost, ta je podpořena mírou úpravy, kde jsou důležité podstatné znaky a také přiměřená velikost hračky (Opravilová, 2016).

Poté se uvádí vhodnost materiálu, kdy jde především o to, aby se jednalo o materiál zcela zdravotně nezávadný. Ačkoliv se to nemusí zdát, velmi důležitou roli zde hraje tvar a barva. U menších dětí upřednostňujeme jednoduchou formu zpracování, využívají se spíše neutrální a světlé odstíny než agresivní barvy. Dalším hlediskem je pevnost a trvanlivost, zde je důležité, aby byla hračka odolná a nepodlehla pokusům dítěte a to především mezi druhým a třetím rokem života. Důležité je rozlišovat, zda je hračka určena jednotlivci či celé skupině. Konstrukce a mechanika hračky vzhledem ke srozumitelnosti patří mezi další aspekty hodnocení kvality (Suchánková, 2014).

Neměli bychom zapomenout také na cenu hračky, tu lze chápat buďto jako cenu tržní anebo jako hodnotu hračky, ačkoliv tržní cena nemusí vždy odpovídat hodnotě hračky. Tady pokládáme za stěžejní to, jak dlouho si dítě s hračkou bude hrát, pokud si s ní bude hrát pár měsíců, není nutné do ní příliš investovat. Hodnotnějšími hračkami jsou však vždy ty, které si děti vyrobí samy nebo se svými rodiči (Suchánková, 2014).

Každá hračka, která je uvedena na trh Evropské unie, musí splňovat technické požadavky na bezpečnost hraček uvedené v *Narižení vlády č. 86/2011 Sb., o technických požadavcích na hračky a ve Směrnici Evropského parlamentu a Rady 2009/48/ES o bezpečnosti hraček*. Před samotným uvedením hračky na trh dochází k posuzování její bezpečnosti za účelem zjišťovat nebezpečí, jež může představovat. Ty hračky, které splňují veškeré požadavky, jsou označeny symbolem CE (značka shody EU). Hračky, které nemají toto označení, se v obchodech nesmějí objevovat (Suchánková, 2014). Kvalita hraček je sledována projektem Sdružení pro hračku a hru, Asociace hračka Unie výtvarných umělců ČR a Asociace předškolní výchovy (APV). Pokud hračka splňuje všechna kritéria, uděluje odborná porota cenu „Správná hračka – vybráno odborníky“. Záměrem tohoto projektu je napomáhat vytváření a následnému prodeji dobrých a kvalitních hraček v České republice, určených dětem předškolního věku. Tato soutěž probíhá jednou za rok a hodnotí se zde komfort uživatele, kvalita, design a také pedagogicko-psychologické hodnocení (Oprailová, 2016).

Tvorbou, užitím a problematikou hry a hračky se v České republice zabývá Sdružení pro hračku a hru. Významnou evropskou organizací je Toy Industries of Europe (Oprailová, 2016).

Z výše uvedeného textu vyplývá, že při vytvoření hračky, bychom měli sledovat veškerá zmíněná hlediska a to nejenom při výrobě, ale také při jejím samotném výběru.

2.2.3 Třídění hraček

V této podkapitole se zaměříme na klasifikaci hraček pro předškolní období, jelikož právě předškolní období je pro mou práci klíčové.

Pro tento věk jsou hračky rozděleny do několika primárních skupin a to z hlediska rozvoje různých stran osobnosti dítěte podle Opravilové (2016).

Opravilová (2016) třídí hračky nejprve od 0 – 12 měsíců, ty pak nazývá jako „První hračky“. Jedná se zejména o hračky, jenž jsou orientovány na celkový rozvoj senzomotoriky, což zahrnuje zrakové, sluchové a hmatové vnímání, rozvoj hrubé motoriky a citového prožívání. K upoutání pozornosti slouží chrastítka, u těchto předmětů je velmi důležité, aby byly hygienicky nezávadné, jelikož se předpokládá, že je dítě bude dávat do úst. K rozvoji citového prožívání slouží například „panenky“ nebo „zvířátka“. V tomto období je však mnohem více důležitý kontakt s dospělým než jen se samotnou hračkou. Jde o to, že dítě spíše zajímají lidé, kteří tyto předměty využívají (Opravilová, 2016).

Další jsou „Hračky batolat“, ty spadají do období batolete a to tedy 1 – 3 roky. V tomto období jsou velmi důležité hračky, ve kterých si děti procvičují držení ruky a paže, koordinaci obou rukou a také jemnou motoriku. Příkladem takovýchto hraček jsou různé předměty na točení a šroubování, zatloukání, stavební kostky apod. Důležité jsou i ty hračky, které napomáhají užitečným dovednostem, jako je šněrování či zapínání nebo hračky podporující rozvoj hrubé motoriky. V tomto období nesmíme opomenout předměty, které povzbuzují rozvoj inteligence, fantazie a tvořivosti. Především se jedná o hračky konstruktivní (stavebnice) a hračky, kterými děti napodobují dospělé (panenky, jednoduché pracovní nástroje). Samozřejmě i v tomto období je velmi podstatný vývoj citového prožívání, sem řadíme plyšáky, panenky či maňásky (textilní hračky), (Opravilová, 2016).

Dále se můžeme setkat s „Hračkami předškoláků“, 3 – 6 let. Všechny již dříve poznamenané kategorie hraček, přesahují také do předškolního věku dítěte. Jen s rozdílem toho, že se stávají mnohem složitější a jsou doplněny zkušenostmi. Zde zařazujeme novou kategorii takéž podle Opravilové (2016) a to – „Hračky přinášející radost z vlastnictví“. Například jde o figurky seriálových postavicek či počítačové hry.

Následně Opravilová (2016) rozlišuje specifickou kategorii „Věcné hračky“. Jsou to ty hračky, které provázejí dítě od dětství až po dospělost. Tvrdí se, že by je mělo vlastnit každé dítě.

Je důležité vnímat také přírodní prostředí jako jakousi netradiční hernu a ty věci, které nás v přírodě obklopují využívat k podpoře kognitivního a herního působení.

Považuji za nutné poukázat také na hračky Marie Montessori, která vytvořila soubor pomůcek a didaktických materiálů. Ačkoliv se nejedná o hračky v pravém slova smyslu, podněcují u dítěte rozvíjející činnosti (Opravidlová, 2016).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 SADA EDUKAČNÍCH HRAČEK K PODPOŘE ROZVOJE PREGRAMOTNOSTI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Praktická část práce má aplikační charakter a jejím cílem je navrhnout a vytvořit sadu edukačních hraček k podpoře rozvoje pregramotnosti dítěte předškolního věku. Následně tuto sadu ověřit v prostředí mateřské školy a provést evaluaci a doporučení pro praxi.

Než přejdeme k tomu, jakým způsobem byly hračky ověřovány, představíme si sadu originálních edukačních hraček, které jsou zaměřeny na rozvoj přírodovědné gramotnosti, matematické gramotnosti a také čtenářské pregramotnosti. Konkrétně se seznámíme s jejich podobou, principy, cíli a s některými dalšími aspekty.

3.1 Edukační hračka „Pizza“



Obrázek 1 Edukační hračka „Pizza“

První edukační hračkou, kterou si představíme je „Pizza“. Hračka slouží k podpoře rozvoje matematické gramotnosti neboli předmatematické gramotnosti a jejím cílem je podporovat znalosti o rovinných geometrických tvarech a rozvíjet předčíselné představy.

Jedná se o repliku skutečné pizzy, tento motiv jsem zvolila zejména, protože pizza je obecně u dětí velmi oblíbená čímž by pro ně mohla být tímto způsobem motivující a zajímavá už na první pohled.

Hračku jsem vytvořila z dekorativního textilu – filc. Tento materiál jsem zvolila z toho důvodu, že je lehký a příjemný do rukou. Součástí hračky je také sada šesti laminovaných

obrázků, na kterých jsou možné návrhy pizz, tedy jakýsi návod či vzor pro děti, jakým způsobem mají pizzu poskládat (všímají si počtu jednotlivých tvarů, polohová orientace).

Smyslem této hračky je vnímat a procvičovat dané rovinné geometrické útvary (kruh, čtverec, trojúhelník), dokázat je pojmenovat a orientovat se v rovině. Mimo jiné tato hračka slouží k upevnování početních představ, kdy učitelka např. říká dětem „*Dej na pizzu tři trojúhelníky*“, kdy si mimo jiné musí dítě uvědomit jednak podobu trojúhelníku a také určit správný počet těchto trojúhelníků. Dále také přispívá k sociálnímu rozvoji, kdy děti mezi sebou mohou komunikovat a mohou si vzájemně určovat požadavky na to, jak má jejich pizza vypadat. Hračka je co se týká předmatematických pojmů velmi všestranná, jelikož mimo výše zmiňované rozpoznávání geometrických útvarů a procvičování předčíselných představ (třídění), lze také rozvíjet znalost polohových vztahů (vpravo, vlevo, dole, nahoře) apod.

3.2 Edukační hračka „Vaření“



Obrázek 2 Edukační hračka „Vaření“

Tato edukační hračka s názvem „*Vaření*“ se stejně jako ta předchozí soustřeďuje na podporu rozvoje předmatematické gramotnosti a to na rozvoj předčíselných představ.

Hračka je tvořena opět z dekorativního textilu, kterým je filc. Součástí hračky jsou police s různými druhy zeleniny a s různým počtem. U každé police se nachází tolik knoflíků, kolik je v polici zeleniny, např. jedna paprika = jeden knoflík apod. Dále hračka obsahuje hrnec, do kterého děti vkládají zeleninu a pak také vařečku, která slouží k větší motivaci dětí pro hru s touto hračkou.

Hračka může posloužit učitelce jako pomůcka pro rozvoj předmatematické gramotnosti, avšak stejně tak je určena dětem pro jejich hru při volných činnostech.

Cílem této edukační hračky je především rozvíjet a upevňovat početní představy dětí tzn., učitelka řekne dětem „*Dej do hrnce tři mrkve*“, dítě si na základě tohoto tvrzení vytváří představu o množství a dále si ho pak upevňuje na základě procvičování. Nebo si tyto pokyny mohou říkat děti mezi sebou, přičemž je mimo jiné rozvíjena i výroková logika. Další možností, jak s hračkou pracovat je přeskládat množství jednotlivých knoflíků nesprávně tak, aby děti následně knoflíky třídily podle správného počtu ke správnému množství zeleniny. Na základě tohoto dochází také k rozvoji předmatematických představ, konkrétně ke třídění.

I tato edukační hračka mimo výše uvedené podporuje rozvoj sociálních vztahů, kdy mohou děti spolu komunikovat a vzájemně si mohou říkat, jakou zeleninu a jaké množství si přejí dát do hrnce. Z čehož vyplývá, že hračka nemusí být určena pouze jednotlivci, avšak i skupině dvou nebo tří dětí.

3.3 Edukační hračka „Pexeso“



Obrázek 3 Edukační hračka „Pexeso“

Jedná se o edukační hračku, která představuje známé klasické pexeso. Avšak je netradiční tím, že děti k sobě přiřazují daná zvířata a jejich mláďata. Proto tato hračka primárně podporuje rozvoj přírodovědné gramotnosti, kde by si měly děti uvědomit, o jaké zvíře se jedná a zároveň, které mládě mu přísluší, avšak vše záleží na tom, jaký způsob činností při práci

s touto hračkou učitelka či dítě zvolí. S hračkou si mohou hrát jak jednotlivci, tak i skupina dětí a samozřejmě může sloužit jako pomůcka učitelce např. při řízených činnostech. Jedním způsobem, jak s hračkou mohou děti pracovat je zahrát si „*obyčejné*“ pexeso, kdy bude hrát určitá skupina dětí, budou se mezi sebou střídat a hledat zmiňované dvojice. Čímž opět hračka podporuje sociální vztahy mezi dětmi.

Mimo to tato hračka může sloužit učitelce jako edukační pomůcka, kdy učitelka ukazuje jednotlivé obrázky, a děti mají zvíře na obrázku pojmenovat, čímž rozvíjejí ještě navíc řečové dovednosti a také zrakovou paměť.

Velkou výhodou této hračky je její všestrannost, nedá se totiž říci, že by se zaměřovala pouze na podporu rozvoje přírodovědné gramotnosti, ale obsahuje i prvky předmatematické gramotnosti např. binární relace, kdy dítě k sobě přiřazuje dané dvojice zvířat. Dále se může za pomoci této hračky rozvíjet u dítěte předškolního věku schopnost třídění, např. učitelka řekne „*Dej na stranu zvířata, která mají rohy*“ apod. Tímto způsobem mohou reagovat také děti, ty zaujmou roli učitelky a tyto pokyny dávají ostatním, čímž také dochází k rozvoji výrokové logiky.

Současně lze také rozvíjet čtenářskou pregramotnost, jelikož součástí jednotlivých obrázků jsou názvy daných zvířat. Vždy je odlišnými barvami zvýrazněno první písmeno v názvu zvířete. Učitelka může s tímto pracovat např. tak, že řekne dětem, o jaké písmeno se jedná, a pak můžou děti vymýšlet další názvy na dané písmeno. Dále mohou děti hledat stejná písmena na obrázcích, takovýchto variant je několik.

Z tohoto vyplývá, že hračka je velmi univerzální a podporuje rozvoj dítěte z mnoha stran.

3.4 Edukační hračka „Divadélko se zvířaty“



Obrázek 4 Edukační hračka „Divadélko se zvířaty“

Tato edukační hračka se zaměřuje především na podporu rozvoje přírodovědné gramotnosti, za pomoci, které se dítě učí třídit informace o zvířatech. Opět je určena jak jednotlivci, tak i menší skupině dětí. Součástí hračky je dřevěná deska s několika zarážkami, do kterých děti skládají příslušné obrázky. Hračka obsahuje celkem čtyři pozadí, představující prostředí, ve kterém žijí zvířata – les, vzduch, statek, voda (rybník) a několik obrázků zvířat.

S hračkou si dítě může hrát tak, že si vybere některé z pozadí, postaví ho do zarážky na desce a přiřazuje určitá zvířata, která danému prostředí odpovídají.

Učitelce tato edukační hračka může opět sloužit jako pomůcka např. při řízených činnostech. Jednak lze využívat obrázky zvířat, ať už to při rozhovorech o zvířatech či u čtení knih s tímto tématem. Kdy si učitelka s dětmi může povídat nejen o zvířatech samotných, ale i o prostředí, ve kterém žijí.

Prostřednictvím této hračky si děti uvědomují obecně, jaká zvířata žijí, jak vypadají, zároveň to, že nežijí všechna na stejném místě, ale jejich prostředí se liší. Tím pádem získávají představu toho, že každé zvíře potřebuje ke svému životu něco jiného. Právě tímto dochází k podpoře rozvoje přírodovědné gramotnosti dítěte předškolního věku.

Avšak pomocí této edukační hračky lze podpořit i rozvoj např. předmatematické gramotnosti (třídění), vše opět záleží na tom, jakou práci učitelka s hračkou zvolí. Avšak tato hračka nabízí různé možnosti práce s ní.

3.5 Edukační hračka „Jídelní lístek“



Obrázek 5 Edukační hračka „Jídelní lístek“

Tato edukační hračka je dle mého názoru velmi netradiční, jelikož jsem se s ničím podobným a to především v prostředí mateřské školy nesetkala. Jde o imitaci jídelního lístku, který známe z restaurací. Záměrně jsem zvolila motiv jídelního lístku, jelikož děti často vytvářejí námětové hry na restauraci, tudíž by hračka pro ně mohla být atraktivní a zajímavá.

Uvnitř jídelního lístku se nachází rozdělení na polévku, hlavní chod a zákusek. Pod těmito hlavními kategoriemi jsou umístěny konkrétní názvy pokrmů s obrázky.

Tato hračka se jednoznačně zaměřuje na podporu rozvoje čtenářské pregramotnosti a to i za pomoci hmatu. Jednotlivá písmena a obrázky jsou totiž uzpůsobeny tak, aby si je děti mohly „přejíždět“ prstem. Další možností také je, využít knoflík, který je přidělaný ke šňůrce a „přejíždět“ jím po daných písmenech. Díky tomuto dochází k poznávání psané podoby textu. Dítě nejenomže vidí, jak daná písmena vypadají, ale mají možnost si je díky hmatu lépe zafixovat.

Všechny názvy pokrmů jsou psány velkými tiskacími písmeny a v jednotném čísle, jelikož množná čísla by pro děti v tomto věku byla matoucí a náročná. Zvolené pokrmy jsem vybírala vzhledem k obecné oblíbenosti dětí těchto jídel, tak aby jim byla blízká. Samozřejmě jsem nechtěla používat příliš složité názvy, proto jsem vybírala takové, které jsou pro děti

v tomto věku adekvátní. Především jsem tedy nechtěla používat výrazy s písmenem Ř, které je z hlediska foneticko-fonologické roviny obtížné.

3.6 Edukační hračka „Magnetická tabulka se zvířaty“



Obrázek 6 Edukační hračka „Magnetická tabulka se zvířaty“

Tato edukační hračka s názvem „Magnetická tabulka se zvířaty“ je orientována primárně na podporu rozvoje přírodovědné gramotnosti. Obsahuje totiž několik obrázků hospodářských zvířat (kráva, ovce, koza, slepice), k těmto zvířatům se pojí obrázky jejich produktů, mláďat a některých jejich dalších aspektů.

Záměrem této hračky je z přírodovědného hlediska, uvědomit si o jaké konkrétní zvíře se jedná, zároveň si také uvědomit některé jeho charakteristické rysy, jaké mláďě ke zvířeti patří, jaký má pro nás lidi užitek a popřípadě také čím se živí.

Dítě si může hrát s hračkou tím způsobem, že si vezme obrázek např. slepice, ten přiloží na magnetickou tabulku a potom už hledá, které další věci ke slepici mohou, patřit tzn. např. vejce, kohout, peří, zrní apod. Tímto způsobem postupuje i u ostatních obrázků (zvířat).

I tato edukační hračka může opět sloužit jako pomůcka učitelce při svých činnostech. Je zde důležité, aby děti věděly, proč daly například ke krávě mléko nebo, aby také dokázaly pojmenovat mládě od krávy. Tzn., že nejde pouze o to, aby si uvědomily, co k sobě patří, ale aby dokázali říci proč, a právě s tímto může učitelka pracovat.

Zde se znovu propojuje přírodovědná gramotnost s předmatematickou gramotností, jelikož tím, že dítě tímto způsobem rozděluje, co ke kterému zvířeti náleží, vlastně rozvíjí i jednu z předmatematických dovedností a to je třídění.

4 OVĚŘENÍ SADY EDUKAČNÍCH HRAČEK V MŠ

Celá sada edukačních hraček se zaměřuje na podporu rozvoje pregramotnosti dítěte předškolního věku. Objevují se zde hračky, které se zaměřují na rozvoj přírodovědné, matematické gramotnosti a čtenářské pregramotnosti. Návrh jednotlivých hraček, zpracování a jejich následná aplikace v prostředí MŠ probíhala celkově po dobu sedmi měsíců (září 2018 – březen 2019). Jak již bylo výše zmíněno, sada edukačních hraček byla následně ověřována ve vybrané mateřské škole Zlínského kraje v heterogenní třídě (3 – 6 let).

V následující kapitole se již budeme věnovat ověřování sady edukačních hraček, které probíhalo ve vybrané mateřské škole. Sada obsahuje celkem šest edukačních hraček, které jsou podrobněji popsány v předchozí kapitole. Jednotlivé hračky jsou zařazeny do dvou témat – Zvířata a Povolání.

4.1 Charakteristika dětí

Jak už bylo předloženo, celý projekt probíhal ve vybrané mateřské škole Zlínského kraje a to konkrétně v heterogenní třídě. Zde se nacházely děti ve věku 3 až 6 let. Jelikož jedním z mých cílů bylo zjistit odlišnosti mladších a starších dětí při práci s těmito edukačními hračkami, využila jsem děti právě ve výše zmiňovaných letech. Vystřídaly se téměř všechny děti, které byly v těchto dnech přítomné v mateřské škole.

Co se týká mladších dětí ve věku 3 let, kteří ještě nedokáží fungovat zcela samostatně a nekomunikují úplně s kýmkoliv, práce s nimi byla v tomto ohledu pochopitelně složitější než práce se staršími dětmi. Proto bylo nutné činnosti s hračkami jim přizpůsobovat a také zjednodušovat.

Ostatní děti ve věku 4 – 6 let mnohem více projevovaly svůj zájem a nadšení o tyto edukační hračky, ale také o samotné činnosti s nimi. Projevovalo se to jejich různými otázkami, pohotovou a aktivní reakcí při daných rozhovorech a tím, jak zapojovali svou fantazii a vymýšlely, různé další variace hraček.

4.2 Nejoblíbenější hračka dětí „Pizza“

První den mého ověřování sady edukačních hraček v mateřské škole jsem se seznámila s paní učitelkou a také s paní ředitelkou, která mě následně provedla celou budovou mateřské školy. Obeznámila mě s veškerým chodem školy a s ochotou mi zodpověděla všechny mé otázky.

Následně jsem vešla do třídy dětí, se kterými jsem spolupracovala po celý týden. Společně jsme se posadili do kruhu, kde mě paní učitelka dětem představila a následně mi dala slovo. Po mém krátkém úvodním slovu, jsem po třídě rozprostřela edukační hračky. Některé jsem položila na stolky, jiné jsem dala na koberec, zkrátka tak, aby k nim měly děti přístup. Následně jsme si společně pověděli, jak se s hračkami nezachází a také jsme si povídali o tom, co můžeme s různými hračkami dělat nebo jaké hračky mají děti doma.

Tento den jsem zahájila konkrétní činnosti s hračkami a zvolila tuto edukační hračku s názvem „Pizza“. Činnosti neprobíhaly ve standardních podmínkách běžné třídy mateřské školy. Jelikož jsem chtěla mít možnost intenzivně pracovat s danou hračkou a dětmi, měla jsem k dispozici volnou místnost, kam jsem si tento den vzala skupinu čtyř dětí a to dvě děti ve věku 4 let a dvě děti ve věku 6 let. Díky tomuto věkovému rozpětí jsem měla zároveň možnost sledovat také odlišnosti mezi dětmi při práci s těmito edukačními hračkami.

Na celou činnost mi paní učitelka poskytla tolik času, kolik jsem sama potřebovala. Většinou se to pohybovalo okolo 40 až 50 minut, vždy záleželo na konkrétních dětech i hračkách. Po celou dobu mého výstupu byla paní učitelka přítomna, avšak nikterak nezasahovala do mých výstupů.

Tabulka 1 Didaktické strategie

Téma: Povolání	
Cíle z pohledu učitele	<p>Podporovat znalosti o rovinných geometrických tvarech.</p> <p>Rozvíjet orientaci v rovině.</p> <p>Rozvíjet předčíselné představy.</p>
Cíle z pohledu dítěte	<p>Pojmenovat základní rovinné geometrické tvary.</p> <p>Rozpoznat základní rovinné geometrické tvary.</p> <p>Přiřadit počet geometrických tvarů podle předlohy.</p>

Kompetence	Kompetence k řešení problémů: Dítě dokáže pojmenovat základní rovinné geometrické tvary. Dítě dokáže rozpoznat základní rovinné geometrické tvary. Dítě dokáže přiřadit počet geometrických tvarů podle předlohy.
Pedagogické strategie:	
Organizační formy	Řízená činnost
Metody	Rozhovor, demonstrace, hra
Prostředky	Edukační hračka „Pizza z geometrických tvarů“
Pomůcky	Krabice od pizzy

Průběh činností s hračkami:

Po té, co jsem si vybrala skupinu dětí dle mých požadavků (lišící se věk dětí), zahájila jsem úvodní motivaci. Nejprve jsem před skupinu čtyř dětí položila krabici s pizzou, položila jsem jim otázku „*Co si myslíte, že je v této krabici?*“ Děti pohotově a správně zareagovaly, že v ní je pizza a chtěly ji hned otvítat. Následně jsem s dětmi vedla rozhovor o tom, jestli mají rády pizzu, jaký druh mají rády a jestli už někdy pizzu pekly. Po krátkém úvodním rozhovoru jsem děti namotivovala, že si společně takovou pizzu upečeme.

Nejdříve jsem dětem ukázala produkty, které budeme klást na pizzu, tzn. sýr, šunka, rajče. Tyto produkty představují určitý geometrický tvar. Vzala jsem do ruky sýr a ptala se jich, o jaký tvar se jedná (trojúhelník), děti správně odpovídaly. Kde jsem viděla problém, bylo rozpoznávání tvaru obdélníku a čtverce, to se dětem častokrát pletlo. Proto jsem děti upozornila, položila jsem tyto dva geometrické tvary vedle sebe a zeptala se dětí, jaký vidí rozdíl. Děti (6 let) nejčastěji odpovídaly „*Tady to je dlouhé a tady to ne*“. Mladší děti (4 roky) rozdíl ve tvarech příliš nevnímaly, proto jsem jim začala tvary lépe ukazovat a společně jsme si je poměřili a popsali.

Jakmile jsme si s dětmi správně pojmenovali geometrické tvary, zvolila jsem pro hru první dítě. Před něj jsem předložila obrázky/návody sestavené pizzy a zeptala se ho, který obrázek si zvolí. Následně jsem zadala pokyny, že ten obrázek, který si vybral, bude teď sestavovat. Motivovala jsem děti tak, že jsem jim říkala: „*Děti, protože budeme péct pizzu, měli bychom se řídit správným receptem, aby ta naše pizza byla výborná.*“ Poté si dítě vzalo jednotlivé položky (šunka, rajče, sýr) a skládalo je na těsto dle předlohy. Tímto způsobem se všechny děti vystřídaly.

Další variantou, kterou jsem využila, bylo dávat dětem tyto pokyny např.: „*Dej doprostřed sýr*“, „*Dej na těsto 2 trojúhelníky*“ apod. Nutno zmínit, že tyto pokyny jsem přizpůsobovala vzhledem k věku dítěte. Například u šestiletých dětí jsem se snažila zapojovat i pravolevou orientaci. Avšak s tou měly děti i šestileté problémy, působily tak, jakoby se s tímto doposud nesetkaly. Dále jsem si pak také všimla, že někteří označovali čtverec jako obdélník a děti čtyřleté nazývaly kruh „*kolečkem*“ nebo „*kolečkem od autíčka*“.

Pokud jsem dětem dávala já výše uvedené pokyny např. „*Vezmi jeden trojúhelník*“ apod. nebyl problém, ten nastal až v momentě, kdy tyto pokyny říkaly místo mě. Zaregistrovala jsem, že se děti vyhýbaly geometrickým pojmům, proto jsem je upozornila, aby je používaly. Co bylo pro děti celkově obtížnější, bylo rozpoznat rozdíly mezi jednotlivými trojúhelníky a to konkrétně s počtem malých dírek. Proto bylo třeba dětem ukázat, že všechny trojúhelníky nejsou stejné, jak se mohlo na první pohled zdát.

Velmi mě překvapil jeden chlapec (4 roky), který si dost všímal detailů (podle předlohy). Uvedu příklad: „*Tady na obrázku jsou šunky více u sebe, tak je přisuň taky víc k sobě*“ apod. Z čehož taky mimo jiné vyplývá to, že si děti mezi sebou častokrát radily, pomáhaly a hodně spolu komunikovaly.

Musím podotknout, že tato hračka děti velice nadchla, vydržely s ní dlouho pracovat a několikrát mě prosily o to, aby si s ní mohly znovu hrát. Jejich zájem se projevoval především jejich aktivní komunikací a pohotovou reakcí na mé otázky. Dále také tím, jak se do hry vžívaly, zapojovaly svou fantazii a hru různě obohacovaly. Například říkaly, že musí nejprve uválet těsto, což také napodobovaly, dále si urovnávaly jednotlivé suroviny na hromádky apod. Potom, co se všechny děti vystřídaly, jsme si povídali o tom, co jsme se dnes nového dozvěděli. Mezi nejčastější odpovědi dětí patřilo: „*Trojúhelník, čtverec, kruh*“. Proto jsem se dětí dále ptala, jestli někdo ví, jak se tomu, co mi teď vyjmenovali, říká. Jeden chlapec (6

let) odpověděl: „*To jsou tvary*“. Následně jsme si ještě jednou ukázali všechny geometrické tvary a pak jsem dala dětem prostor pro volnou hru s touto hračkou.

Závěrečné shrnutí:

Při realizaci těchto činností jsem byla mile překvapena aktivní komunikací všech dětí a také jejich aktivním chováním. Nejprve jsem měla obavy, jak na mě budou děti reagovat, zda se nebudou ostýchat, avšak naprosto všichni se mnou spolupracovali bez jakéhokoliv problému. Líbilo se mi, jak děti do činností s hračkou vnášely své nápady a upouštěly uzdu fantazie i z tohoto důvodu nebylo těžké udržet jejich pozornost a také je zaujmout.

Myslím si, že hračka u dětí především podpořila znalost rovinných geometrických tvarů a také předčíselných představ. Děti si postupem jednotlivých aktivit více uvědomovaly, o jaké tvary se jedná a na konci je dokázaly také pojmenovat.

Díky tomu, že jsem nepracovala s celou třídou současně, jsem měla možnost se více na jednotlivé děti a jejich potřeby zaměřit. Individuálně jsem pracovala s dětmi a měla možnost všimnout si i dalších aspektů při hře s hračkou, např. jsem sledovala jejich vzájemnou komunikaci i spolupráci mezi nimi.

V čem vidím negativum, je, že jsem si tuto hračku mohla zhotovit vícekrát. Usuzuji tak podle velkého obdivu dětí, pro které tato hračka byla naprosto unikátní. Přestože se děti dokázaly o hračku střídat, občas došlo k malému konfliktu mezi nimi. Protože tato hračka nepatřila k těm nejobtížnějším, co se týká samotné výroby, mohla jsem si přichystat například o dvě na víc, což by bylo pro všechny mnohem komfortnější.

Jelikož jsem neočekávala až takovýto zájem dětí o tuto hračku, byla jsem velmi mile překvapena a jsem s návrhem i aplikací celkově spokojena.

4.3 Oblíbená hračka nejenom u děvčat, ale i u chlapců – „Vaření“

Pro další den jsem vybrala edukační hračku s názvem „Vaření“. I tento den jsem pracovala se skupinou čtyř dětí, kde byly dvě děti ve věku 4 let a dvě děti ve věku 6 let. Veškerá organizace dětí probíhala stejně jako den předchozí.

Tabulka 2 Didaktické strategie

Téma: Povolání	
Cíle z pohledu učitele	Podporovat vnímání množství.
Cíle z pohledu dítěte	Rozpoznat jakého druhu zeleniny je více a méně.
Kompetence	Kompetence k řešení problémů: Dítě dokáže rozpoznat jakého druhu zeleniny je více a méně.
Pedagogické strategie:	
Organizační formy	Řízená činnost
Metody	Rozhovor, demonstrace, hra
Prostředky	Edukační hračka „Vaření“
Pomůcky	Žádné

Průběh činností s hračkami:

Hned po svolání skupiny dětí jsem na úvod zvolila krátký motivační rozhovor s dětmi na téma vaření a povolání. Pokládala jsem dětem tyto otázky: „*Kdo vám doma vaří oběd? Kdo ve školce? V restauraci? Pomáháte doma mamince vařit? Kdo ano?*“ – děti se hlásily. „*Co nejraději vaříte?*“ Dále jsem děti namotivovala tak, že si dnes společně něco uvaříme.

Položila jsem před ně hračku a zeptala se, co vidí. Děti začaly se zájmem pojmenovávat druhy zeleniny (mrkev, paprika, okurek, dýně, rajče). Tady musím říci, že všechny děti dokázaly pohotově pojmenovat jednotlivé druhy zeleniny. Potom popisovaly tvary, barvy a také chuť. Porovnávaly množství – čeho je více a čeho je méně. Při popisování barev zeleniny,

začali někteří sami od sebe jmenovat i jaké další barvy může mít např. paprika apod. Tvary taky dokázaly pojmenovat, avšak opět se opakovalo to, že kruh nazývaly kolečkem. Když jsem položila otázku, čeho je nejvíce, dvě šestileté děti reagovaly ihned a správně. Čtyřletým dětem pojem „nejvíce“ dělal problém a nedokázaly mi správně opovědět, proto nejdříve sledovaly své starší kamarády a postupně se do činnosti začaly zapojovat.

Potom jsem náhodně vybrala jedno dítě, tomu jsem dávala např. tyto pokyny: „*Dej do hrnce 3 mrkve, 1 papriku*“ apod. Kontrolovala jsem správnost. Tímto stylem se všichni prostřídali. Následně jsem vždy určila jedno dítě, které říkalo tyto pokyny místo mě, druhému dítěti. Avšak požadovala jsem po dětech, aby říkaly nahlas, co do hrnce dávají a také v jakém množství. Děti povětšinou správně reagovaly, a pokud někde udělaly chybu tak se buď zvládly samy opravit, nebo jim ostatní napovídali.

Pak jsem zadala dětem další úkol, kdy měly přiřazovat počty knoflíků k jednotlivým počtům zeleniny. Zadala jsem pokyn, ať zavřou oči (mezitím jsem promíchala počty knoflíků k množství zeleniny), jakmile děti otevřely oči, zeptala jsem se jich, jestli je všechno tak, jako předtím nebo jestli se něco změnilo. Děti chvíli přemýšlely, avšak potom správně zareagovaly. Každý si vzal sám od sebe jednu část s knoflíkem a správně přiřadil. Nutno dodat, že i čtyřleté děti si s tímto dokázaly samy poradit.

Potom, co se všechny děti prostřídaly, jsem je vyzvala k tomu, aby mi vyjmenovaly druhy zeleniny, které si zapamatovaly. Děti začaly vykřikovat správné odpovědi. Pak jsem dětem položila tuto otázku: „*Víte, kdo je to ten kuchař?*“ Zde uvedu odpovědi dětí: „*To je můj tatínek*“, „*Ten, kdo vaří*“. Na závěr jsem dětem poskytla dostatek prostoru pro jejich volnou hru s touto hračkou.

Závěrečné shrnutí:

Celkově musím říci, že se děti aktivně zapojovaly do činností, což se projevovalo plněním mých pokynů a aktivní komunikací. Ačkoliv ke konci už bylo znát, že ztrácejí pozornost. To bylo, dle mého názoru, způsobeno celkovou délkou činností s hračkami. Proto pokud bych s hračkou pracovala v budoucnu, lépe bych činnosti přizpůsobila. Například bych si aktivity rozvrhla do více dnů v kratším časovém rozmezí.

Když jsem tuto hračku navrhovala, očekávala jsem, že bude více cílena na děvčata, avšak při ověřování v mateřské škole, jsem zjistila, že tomu tak není. Hračka byla oblíbená, jak u děvčat, tak i u chlapců.

Velmi na mě zapůsobila komunikativnost dětí, které komunikovaly, jak se mnou stejně tak reagovaly i na kamaráda. Překvapilo mě, jak dokázaly nad otázkami přemýšlet př., když jsem se zeptala jakou barvu má paprika, neřekly jen takovou barvu, kterou před sebou viděly, ale na základě svých zkušeností si vybavily i další barvy.

Prostřednictvím hračky a činností bylo u dětí podporováno vnímání množství. S dětmi jsem se věnovala jejich představě o množství, kdy jsme si názorně ukazovali čeho je více a čeho méně. Byl podpořen rozvoj výrokové logiky, jelikož děti dokázaly dávat pokyny svým kamarádům, co přesně a v jakém množství mají dávat do hrnce. Z čehož také plyne, že si postupným opakováním uvědomovaly počet zeleniny.

Avšak mimo to, děti dokázaly pojmenovat druhy zeleniny a v rámci rozhovoru dokázaly vyjmenovat další zeleninu, která nebyla součástí hračky.

Nikde nenastal žádný větší problém, pokud bych však s hračkou pracovala v budoucnu, lépe bych jednotlivé činnosti přizpůsobila času, jelikož tady jsem viděla největší negativum.

4.4 Méně populární hračka „Pexeso“

Další den jsem si opět vzala do vedlejší místnosti skupinu čtyř dětí, kde tentokrát byly dvě děti pětileté, jedno čtyřleté a jedno šestileté dítě. Pro tento den jsem zvolila tuto edukační hračku s názvem „Pexeso“.

Tabulka 3 Didaktické strategie

Téma: Zvířata	
Cíle z pohledu učitele	Rozvíjet znalosti o hospodářských zvířatech a jejich mláďatech
Cíle z pohledu dítěte	Rozpoznat hospodářská zvířata podle jejich znaků. Správně pojmenovat hospodářská zvířata.
Kompetence	Kompetence k učení: Dítě dokáže rozpoznat hospodářská zvířata podle jejich znaků.

	Dítě dokáže správně pojmenovat hospodářská zvířata.
Pedagogické strategie:	
Organizační formy	Řízená činnost
Metody	Rozhovor, demonstrace, brainstorming, hra
Prostředky	Edukační hračka „Pexeso se zvířaty“
Pomůcky	Papír formátu A3, tužka

Průběh činností s hračkami:

V rámci úvodní motivace jsem položila dětem tuto otázku: „*Co vás napadne, když řeknu zvíře?*“ Po této otázce jsem před děti položila čistý papír formátu A3, na který jsem si postupně zapisovala jednotlivé odpovědi dětí tak, že nám vznikla myšlenková mapa. Děti pohotově reagovaly a aktivně se na celém rozhovoru podílely. Vzpomněly si na spoustu zvířat, které bych neočekávala např. uváděly sýkoru a pěnkavu. Podle toho, co mi děti řekly, jsem postupovala dál. Například když řekly „pes“, zeptala jsem se, co si dál vybaví pod tímto slovem (nejčastější odpovědi byly bouda, kost) a podobným stylem jsme pokračovali dále.

Potom jsem dětem ukazovala jednotlivé kartičky s obrázky zvířat, kdy jsem po nich chtěla, aby mi je pojmenovaly. Dokázaly pojmenovat všechna, ale nejčastěji se jim pletla husa s kachnou a naopak. Někdy, i když nevěděly název zvířete, správně poznaly, které mládě k němu patří, ale nedokázaly jednotlivá zvířata a jejich mláďata správně pojmenovat. Potom jsem po dětech chtěla, aby předvedly dané zvuky zvířat, s čímž děti neměly problém a správně dané zvuky předvedly.

Následně jsem se dětí zeptala „*Všimly jste si něčeho zvláštního na obrázcích?*“, děti odpovídaly „*Jsou tam písmenka*“. Na základě této jejich odpovědi jsem jim položila další otázku „*Mají všechna písmena stejnou barvu?*“, děti správně reagovaly, že ne a začaly mi samy od sebe jednotlivé barvy pojmenovávat. Pak jsme si s dětmi jednotlivá písmena prošli, nejprve jsem nechala děti hádat, zda vědí, o jaké písmeno se jedná (otázky jsem v této chvíli směřovala spíše ke starším dětem). Šestiletá dívka poznala písmeno K, jelikož tak začíná její

jméno. Děti jsem se pak dále ptala, co ještě všechno začíná na písmeno K, přidaly se i některé mladší děti, nejčastěji je napadaly názvy zvířat (koza, kůzle, kráva apod.).

Dále jsem před děti na koberec rozložila obrázky jednotlivých zvířat, na hromádce pak byly obrázky jejich mláďat. Děti měly v tuto chvíli za úkol správně přiřadit mláďata ke zvířatům. Při přiřazování, nevznikal nějaký problém mezi dětmi, že by se mezi sebou poždůchovaly nebo, že by se někdo z nich vůbec nezapojoval. Právě naopak děti si mezi sebou radily, avšak měly problém s přiřazováním mláďat u ovce a kozy, což se jim velmi pletlo. Proto jsem se jich znovu zeptala, jak se které zvíře a mládě jmenuje a společně jsme si ukázali rozdíly mezi nimi. Po tom, co jsme si to znovu prošli, už děti dokázaly správně přiřadit. Jakmile mi děti oznámily, že už mají hotovo, prošli jsme si společně jednotlivá zvířata a jejich názvy a všechno si zopakovali. Zde jsem viděla, že se některé děti už lépe orientují v určitých názvech zvířat.

Na závěr jsem dala dětem prostor k tomu, aby si zahrály klasické pexeso s těmito obrázky. Tímto se v dětech probudila soutěživost, avšak musím říci, že zdravá soutěživost. Ačkoliv hra proběhla bez komplikací, všimla jsem si, že už je tato činnost nebaví a jakmile ji dohrály, zakončila jsem ji krátkým závěrečným rozhovorem. V závěru jsem se děti zeptala: „*Jaké obrázky jsme si dnes ukazovali?*“ Jednoznačná odpověď dětí zněla: „*Zvířata*“. Potom jsem se zeptala: „*Víte, kde je můžeme potkat?*“ Děti reagovaly takto: „*Děda je má doma, teda na zahradě*“, „*Na zahradě*“. Potom jsem se zeptala: „*A co žirafu, tu máme taky na zahradě?*“ Děti jednoznačně odpovídaly, že ne. V závěru jsem dětem poděkovala za spolupráci a tímto jsem svůj výstup ukončila.

Závěrečné shrnutí:

Celkově musím říci, že i když se na první pohled může zdát tato hračka méně edukační, opak je pravdou. S tímto pexesem se dá velmi dobře pracovat, všechno samozřejmě opět záleží na tom, jaké způsoby učitelka zvolí. Dle mého názoru jsem vybrala vhodné činnosti, které podpořily rozvoj znalostí o hospodářských zvířatech a jejich mláďatech.

Průběh činností se mi líbil, děti byly aktivní v komunikaci i ve všech dalších činnostech. Celá organizace proběhla v pořádku. Především mě zaujalo to, že děti mnohem více bavily jednotlivé úkoly než pak samotná závěrečná hra s pexesem. Myslím si, že je to především dané tím, že jsem dětem pokládala vhodné a motivující otázky. Naopak důvodem proč je nebavila hra s pexesem, může být to, že klasické pexeso znají a není to pro ně nic neobvyklého a zajímavého. Kromě toho celková doba realizace už byla pro děti příliš zdlouhavá,

takže bych pro příště činnosti s hračkami lépe přizpůsobila vzhledem k věku dětí, které už později ztrácely pozornost.

Avšak celkově jsem s hračkou a s průběhem ve větší míře spokojena. Myslím si, že na to, jak je pexeso chápáno, jako tradiční hračka se mi podařilo, na základě činností s ním pracovat jinak než je známo.

4.5 Hračka, která byla zajímavá svou manipulací „Divadélko se zvířaty“

Další den jsem vybrala edukační hračku s názvem „Divadélko se zvířaty“. Stejně jako předešlé dny jsem si náhodně vybrala skupinu čtyř dětí. Ve skupině bylo jedno čtyřleté, dvě pětileté a jedno šestileté dítě.

Tabulka 4 Didaktické strategie

Téma: Zvířata	
Cíle z pohledu učitele	Naučit třídit informace o zvířatech.
Cíle z pohledu dítěte	Poznat prostředí, ve kterých žijí daná zvířata.
Kompetence	Kompetence k učení: Dítě dokáže poznat prostředí, ve kterých žijí daná zvířata.
Pedagogické strategie:	
Organizační formy	Hra
Metody	Rozhovor, demonstrace, hra
Prostředky	Edukační hračka „Divadélko se zvířaty“
Pomůcky	Žádné

Průběh činností s hračkami:

Nejprve jsem dětem ukázala jednotlivá pozadí a položila jim otázku, co na daném obrázku vidí. V tuto chvíli děti bez problémů rozpoznaly jednotlivá pozadí a taktéž je velmi pohotově dokázaly popsat. Následně jsem dětem položila tyto otázky: „*Má někdo z vás doma zvíře? Jaké zvíře?*“ Děti ihned začaly vykřikovat, jaká zvířata mají doma, u babičky, u strýce apod. Tady musím říct, že se děti aktivně zapojovaly do rozhovoru, vybavovaly si a sdílely se mnou zážitky se svými domácími zvířaty.

Po krátkém úvodním rozhovoru s dětmi, jsem přešla na hlavní činnost. Vzala jsem si např. obrázek jelena a zeptala se jich, kam by ho přiřadily (na které pozadí) a pak také proč. Při přiřazování jednotlivých zvířat k danému pozadí, ve většině přiřazovaly správně. Párkrát mi řekly, že do lesa patří i kuň nebo některé další zvíře, když se zatoulá. Tady mě jejich odpověď velmi překvapila, souhlasila jsem s nimi, avšak řekla jsem jim, ať se zaměří na to, kde to dané zvíře bydlí, popřípadě, kde ho chováme. Častokrát jsem jim připomínala, ať si zkusí vzpomenout, kde dané zvíře viděly na živo a ať jednají podle svých zkušeností a zážitků. Což dětem pomohlo, začaly pak např. říkat „*Čápa jsem vlastně viděl u rybníka*“, „*Kapra jsme viděli s dědou v rybníku*“, „*Kačeny se koupaly v rybníku*“ apod.

Následně jsem dala do divadélka jednotlivá pozadí, jelikož pozadí byly čtyři stejně jako počet dětí, jedno dítě vždy přiřazovalo zvířata k jednomu prostředí. Tímto způsobem se vystřídaly všechny děti. Musím říci, že mě velmi mile překvapila znalost dětí, co se týče názvů některých zvířat, jako je například sýkora, kos, kapr, štika nebo okoun. Netušila jsem, že děti mají takovéto znalosti.

Potom jsem vzala tři obrázky, např. dva ptáci a jedna ryba. Tímto jsem chtěla po dětech, aby z trojice vyřadily jedno zvíře, které k ostatním dvěma nepatří. Při tomto si děti musely uvědomit, co mají obrázky společné a co naopak ne (znaky zvířat). Při této činnosti děti ihned nereagovaly až po chvíli, když jsem se zeptala, co mají obrázky společné (obrázek sýkory, pěnkavy) odpovídaly – „*Zobák, křídla, létají, jí žížaly*“ apod. Následně jsem se zeptala, co nemají, dané obrázky společné, děti nereagovaly. Tady jsem si uvědomila, že tento způsob vyřazování byl pro ně těžký, proto jsem následující postup upravila, děti mi pouze říkaly společné znaky jednotlivých zvířat.

V závěru jsem dětem položila otázku „*Kdybyste si některé z těchto zvířat mohli vzít domů, které by to bylo a proč?*“ Mezi nejčastější zvíře, které děti volily, patřil kuň. Jako důvod uváděly jeho dlouhou hřívu nebo že by na něm mohly jezdit.

Závěrečné shrnutí:

Při aktivitách s hračkou se děti aktivně zapojovaly do rozhovoru a aktivně se podílely na jednotlivých činnostech. V některých momentech, jsem musela děti nasměrovat např. jim říct, aby si představily, kde dané zvíře v přírodě viděly. Všimla jsme si však, že největší problém vznikl ve chvíli, kdy jsem chtěla, aby mi děti vyjmenovaly, co zvířata nemají společné. Došlo mi, že tento způsob vyřazování je pro ně těžký, nejspíše zejména tím protikladem „nemají“, možná kdybych jim to lépe specifikovala, zvládly by to. Proto bych příště i s tímto pracovala a zaměřila bych se více na přesnost mé formulace.

Myslím, že hračka splnila svůj cíl a to naučit třídít informace o zvířatech. Mnou navržená a vytvořená hračka se dětem líbila, konkrétně nejvíce manipulace s ní, kdy děti přiřazovaly jednotlivá zvířata do dřevěné desky. Avšak aby hračka působila více jako divadlo a aby byla mnohem atraktivnější, dotvořila bych další prvky jako např. stromy, seno, boudu pro psa apod. Zkrátka takové obrázky, se kterými by si děti mohly například sestavit příběh, čímž by byla hračka pro děti zase o něco zajímavější. Na základě toho se divadlo jako takové nerealizovalo. Bohužel původně plánovaná organizační forma hra byla nakonec řízenou činností, což pokládám za velké mínus.

4.6 Hračka, která nadchla děti až po jejich nahlédnutí „Jídelní lístek“

Tento den jsem si opět vzala do jiné místnosti skupinu čtyř dětí, kde se nacházelo jedno tříleté dítě, dvě děti čtyřleté a jedno dítě šestileté. Pro tento den jsem zvolila edukační hračku s názvem „Jídelní lístek“.

Tabulka 5 Didaktické strategie

Téma: Povolání	
Cíle z pohledu učitele	Prohlubovat zájem o psanou podobu textu.
Cíle z pohledu dítěte	Rozeznávat písmena prostřednictvím zraku a hmatu.
Kompetence	Kompetence k učení: Dítě dokáže rozeznat písmena prostřednictvím zraku a hmatu.

Pedagogické strategie:	
Organizační formy	Hra
Metody	Rozhovor, demonstrace, hra
Prostředky	Edukační hračka „Jídelní lístek“
Pomůcky	Žádné

Průběh činností:

Činnosti s hračkou jsem nejprve zahájila krátkým úvodním rozhovorem s dětmi, v němž zazněly tyto otázky „*Byl někdo z vás někdy v restauraci? Kdo všechno může v restauraci pracovat? Jaké jídlo máte nejraději, které vám nejvíce chutná? Víte, jak se nazývá knížka, ze které si jídlo objednáváme?*“ Na první otázku děti ihned reagovaly, že v restauraci už někdy byly. Avšak problém jim dělala druhá otázka, nedokázaly si uvědomit, kdo všechno v restauraci pracuje. Dále neuměly pojmenovat, že v restauraci máme jídelní lístek, častokrát jej označovaly jako kuchařku, ve které se nachází nejrůznější recepty.

Následně jsme si společně prohlídli jídelní lístek a ukázali jsme si obrázky jednotlivých jídel. Obešla jsem s jídelním lístkem všechny čtyři děti, aby měl opravdu každý možnost „*přejet*“ si prstem po písmenech a také obrázcích. Také jsem jim pak přečetla některé názvy pokrmů. Děti velmi bavilo „*přejíždět*“ prstem po písmenech, byly zvědavé a zajímaly se o, jaká písmena se jedná. Dost jsem se podivila, že děti znají tolik písmen a to i děti čtyřleté. Obecně by se dalo říci, že nejvíce poznávaly písmeno A. Děti velmi bavilo ukazovat mi, která písmena jsou součástí jejich jména. Tady tedy docházelo k tomu, že si děti dokázaly vybavit své jméno, písmena v něm a ta písmena dokázaly i najít. Často si je spojovaly s nějakými předměty, např. když jsme si ukazovali a povídali si o slově dort, říkaly, že začíná písmenem D jako např. dům. Tímto způsobem jsme pracovali i s jinými slovy.

Po té jsem dětem řekla, že si zahrajeme na restauraci, rozdělily si mezi sebou jednotlivé role. Tady byla potřeba jim vysvětlit, že ne všichni můžou být kuchaři a číšníci, ale že je důležité mít také hosty, kteří si budou jídlo z jídelního lístku objednávat. Děti tato námětová hra opravdu bavila, velmi se vžívaly do své role. Vždy když si chtěl někdo něco „*objednat*“ přejel prstem po daných písmenech.

Po této hře jsem dala dětem ještě volný prostor k tomu, aby si podle své potřeby prohlížely jídelní lístek. Některé děti si ho pak volně braly na koberec, prohlížely si ho a přejížděly prstem nejen po písmenech, ale také po obrázcích. Starší děti si na základě své vlastní iniciativy vzaly papíry a některá písmena si překreslovaly na papír.

Závěrečné shrnutí:

U této hračky bylo zajímavé to, že jakmile ji uviděly paní učitelky, ihned se jim zalíbila a říkaly, že by něco takového ve své mateřské škole moc rády uvítaly. Avšak děti v prvním momentě nijak nezaujala. Nicméně to jen do chvíle, kdy jsem před dětmi jídelní lístek otevřela, to už děti zbystřily a začaly projevovat zájem, vykřikovaly písmena, která znají a hračku si v ten moment oblíbily.

Z toho usuzuji, že děti nejspíše hračka příliš vizuálně nezaujala anebo nevěděly, co s ní a k čemu slouží. Přece jen bych řekla, že se zcela liší od ostatních hraček v sadě a možná i od ostatních hraček, na které jsou děti zvyklé.

Celkový průběh se mi velmi líbil, i když zpočátku děti nejevily takový zájem jako například u hraček předchozích. Naopak posléze je jídelní lístek zaujal natolik, že začaly vytvářet některé vlastní variace. Např. jedno dítě (6 let) překreslovalo písmena na papír a to z jejich vlastní iniciativy.

Na základě výše uvedeného musím říci, že hračku společně s činnostmi hodnotím kladně. Avšak do budoucna bych se více snažila prohloubit zájem o psanou podobu textu. Zajímavé by například bylo vzít si knihy a ukazovat si písmena uvnitř knih, vždy když by děti rozpoznaly v knize písmeno, které je součástí jídelního lístku, přejely by si ho prstem.

4.7 Hračka, kterou obdivovaly mladší děti „Magnetická tabulka“

Další den jsem si opět vzala do jiné místnosti skupinu čtyř dětí, kde se nacházelo jedno tříleté dítě, dvě děti čtyřleté a jedno dítě šestileté. Pro tento den jsem zvolila edukační hračku s názvem „Magnetická tabulka se zvířaty“.

Tabulka 6 Didaktické strategie

Téma: Zvířata	
Cíle z pohledu učitele	<p>Rozvíjet znalosti o hospodářských zvířatech.</p> <p>Vytvářet základy pro práci s informacemi.</p>
Cíle z pohledu dítěte	<p>Rozpoznat hospodářská zvířata podle jejich znaků.</p> <p>Správně pojmenovat hospodářská zvířata.</p> <p>Přiřazovat předměty k příslušnému zvířeti.</p>
Kompetence	<p>Kompetence k učení:</p> <p>Dítě dokáže rozpoznat hospodářská zvířata podle jejich znaků.</p> <p>Dítě dokáže správně pojmenovat hospodářská zvířata.</p> <p>Kompetence k řešení problémů:</p> <p>Dítě dokáže správně přiřadit předměty k příslušnému zvířeti.</p>
Pedagogické strategie:	
Organizační formy	Řízená činnost
Metody	Rozhovor, demonstrace, hra

Prostředky	Edukační hračka „Magnetická tabulka se zvířaty“
Pomůcky	Žádné

Průběh činností:

S dětmi jsme se společně posadili do kruhu, nejprve jsem jim ukázala jednotlivé obrázky zvířat, které mi děti následně pojmenovávaly. Při tomto úvodu jsem si všimla, že děti mají problém rozpoznat kůzle a jehně. Často tyto dvě zvířata zaměňovaly, proto jsem je na to upozorňovala a vícekrát jsme si je společně opakovali. Pak jsem jim ukázala další obrázky a to obrázky konkrétních atributů (mléko, vejce, maso, beran, zrní apod.). Tyto obrázky dokázaly bez problémů pojmenovat.

Dále jsem s hračkou pracovala tak, že jsem každému dítěti náhodně rozdala jeden obrázek zvířete. Následně jsem dala pokyn, aby to zvíře, které dostaly, přidělaly na magnetickou tabulku a k němu i obrázky, jež se ke zvířeti hodí. Ve většině případech dobře rozpoznaly, co k sobě patří, ale už nedokázaly některá zvířata pojmenovat. Například daly na tabulku krávu a k ní býka, tele, avšak když jsem ukázala prstem na tele a zeptala se dětí, jak se jmenuje tak buďto vůbec nevěděly anebo jej označovaly jako „*Malou kravičku*“. Toto se týkalo spíše tříletých dětí, které měly především problém s pojmenováváním některých mláďat. Naopak děti čtyřleté a šestileté si s tímto věděly rady.

Vždy když dítě přiřadilo jednotlivé atributy ke zvířeti, společně jsme si je pojmenovali a prošli jsme si, zda je to správně. Současně jsem s dětmi vedla rozhovor, o konkrétních zvířatech např. „*Kde jsi viděl krávu? Co nám kráva dává?*“ Děti se aktivně zapojovaly do rozhovoru a vnášely do něj své zážitky a zkušenosti s konkrétními zvířaty. Často se stávalo, že když jsem se dětí zeptala, proč přiřadily ke krávě mléko, tak dlouze přemýšlely, až pak mi jedno dítě (3 roky) odpovědělo „*Protože kravička pije mléko*“, další dítě (4 roky) odpovědělo „*Protože ho má ráda*“. Z čehož jsem vyvodila závěr, že děti často ani nevěděly, z jakého důvodu tam ty atributy patří, avšak někde na obrázku viděly krávu s mlékem a proto si to tímto způsobem zafixovaly, ale pravou podstatu neznaly. Proto jsem si vzala z knihovny knihu, kde byly domácí zvířata a začala jsem si ji s dětmi procházet. Na základě toho jsem vedla s dětmi rozhovor o těchto hospodářských zvířatech. Povíдали jsme si o nich a ukazovali si obrázky.

Závěrečné shrnutí:

Tato hračka byla spíše oblíbená u mladších dětí, jelikož se jim nejvíce líbily obrázky zvířat a také je bavila manipulace s magnetickou tabulkou. Pro děti ve starším věku 5 – 6 byla hračka dle mého názoru jednoduchá. Neměly potíže s přiřazováním jednotlivých atributů k daným zvířatům. V čem jsem viděla slabiny těchto dětí, bylo správné pojmenování zvířat a pak také často nedokázaly vyjádřit, z jakého důvodu jednotlivé předměty přiřadily.

S hračkou jsem více méně spokojená, avšak příště bych se snažila ji ještě povznést na vyšší úroveň, aby byla použitelná i pro starší děti a doplnila bych ji o další přidanou hodnotu. Činnosti, které jsem vytvořila, proběhly podle mého očekávání, avšak do budoucna bych vytvářela více otázek směrem k dětem a také jsem pocítovala ne úplně dostačující motivaci.

5 EVALUACE SADY EDUKAČNÍCH HRAČEK

Sada edukačních hraček a dílčí činnosti s ní byly evaluovány hned dvěma způsoby. Prvním způsobem je vlastní reflexe jednotlivých edukačních hraček a činností s nimi. Dalším způsobem je hodnocení paní učitelky na základě pozorování a její ústní zpětné vazby. Právě z důvodu evaluace byla paní učitelka přítomna u ověřování sady edukačních hraček.

5.1 Vlastní reflexe

V této podkapitole popíši svůj pohled na sadu edukačních hraček a také na jednotlivé činnosti s nimi.

Cíle, které jsem si stanovila, byly adekvátně zvoleny vzhledem k věku dětí. Stanovila jsem si takové cíle, které podporují rozvoj pregramotnosti. Samozřejmě, že pokud bychom chtěli rozvíjet celou pregramotnost bylo by nutné s edukačními hračkami pracovat mnohem déle, avšak mým primárním stanoviskem bylo vytvořit sadu edukačních hraček, které mohou být prostředkem pro podporu rozvoje dané pregramotnosti. Na základě rozhovorů a práce s dětmi za pomoci těchto hraček jsem ověřovala své cíle. Některé stanovené cíle jsem naplnila ovšem ne zcela všechny, někde by byla potřeba činnosti ještě více domyslet.

Nejprve musím říci, že s návrhem všech hraček jsem ve velké míře spokojena. Snažila jsem se o to, aby byly navrženy takové edukační hračky, které běžně nepotkáváme v hračkářství nebo v mateřských školách. Z čehož vyplývá, že jsem usilovala o vytvoření takové sady edukačních hraček, která bude nějakým způsobem netypická a originální. Tady bych podotkla, že to bylo dosti obtížné, jelikož trh s hračkami je velice široký, pestrý a bohatý, ovšem ne všechny hračky na trhu splňují to, co by splňovat měly (viz podkapitola Současná hračka a požadavky na správnou hračku). Zároveň jsem usilovala o to, aby tyto edukační hračky mohly sloužit i jako pomůcka učitelce v mateřské škole. Také co, se týká celkové výroby hraček, jsem spokojena. Dle mého názoru jsem zvolila vhodné materiály, mezi které převážně patří dřevěná překližka a filc. Soudím tak podle toho, že pro děti byla manipulace s hračkami příjemná, často si přejížděly po nich prsty, hračky pro ně nebyly těžké a samy je zvládaly přenášet po místnosti, což je mimo jiné taktéž u hraček důležité. Co také musím zmínit je, že hračky nepodlehly manipulaci dětí, nedošlo ke zničení žádné z hraček, proto také usuzuji, že vybraný materiál byl vhodně zvolen a hračky jsou tak trvanlivé.

Činnosti, které jsem s jednotlivými edukačními hračkami zvolila, byly vhodně vybrány. Zvolené aktivity byly ve většině zohledněny vzhledem k věku dětí, daly se přizpůsobit, jak

dětem mladším tak starším. Nenastal žádný větší problém, který by bylo třeba řešit. Avšak jelikož jsem se snažila co možná nejvíce využít jednotlivých hraček a provést spoustu činností, které se zaměřují na podporu rozvoje pregramotnosti, bylo to někdy až příliš zdlouhavé. Především ke konci činností s hračkami jsem si všimla, že děti ztrácejí pozornost, zvláště děti mladší.

Při návrhu jednotlivých hraček jsem samozřejmě nezapomínala na motivaci, která je u dětí předškolního věku nesmírně důležitá. Většina hraček byla sama o sobě už tak dost motivující a to především vizuálně. Protože stačilo, abych dětem hračku ukázala, a naprosto jsem si získala jejich pozornost. Pokud bych měla být konkrétní nejvíce na ně zapůsobily hračky z reálného prostředí, mezi ty patří především „Pizza“ a „Vaření“, později také „Jídelní lístek“. Řekla bych, že právě tyto hračky sklidily u dětí největší zájem, jelikož tato témata jsou dětem velmi blízká. Velmi často se totiž v mateřských školách setkáváme s námětovými hry na restaurace, na kuchaře apod. Zvláště hračka „Pizza“ sklidila u dětí obrovský úspěch, soudím tak podle toho, že děti za mnou často chodily a prosily mě o hru s touto hračkou a to i několikrát během dne. U ostatních hraček proto byla velmi důležitá motivace z mé strany. Tu jsem prováděla převážně formou rozhovoru, na základě kterého se děti vžívaly do daných témat a činností s nimi spojených.

U činností s hračkami jsem zvolila organizační formu převážně řízenou činností, díky které se mohly aktivně zapojovat všechny děti. Avšak byla uskutečňována pouze se skupinou vybraných dětí, které se každým dnem lišily. Využila jsem toho, že se nacházím v heterogenní třídě a pracovala s dětmi ve věku 3 – 6 let. Za což jsem ráda, díky tomuto jsem mohla pozorovat rozdíly mezi dětmi v činnostech, ale také to, jak komunikují starší děti s těmi mladšími či naopak. Mezi nejčastější metody, které jsem využívala, patří metody slovní – rozhovor, další metodou pak byla převážně hra a demonstrace. Formou odpovědí a otázek jsem kladně vedla děti k novým poznatkům. Přišlo mi, že díky těmto zvoleným metodám se mi podařilo děti dostatečně namotivovat a zároveň naplňovat mé stanovené cíle. S dětmi jsem pracovala v oddělené místnosti, díky čemuž jsem si zajistila možnost intenzivně pracovat s danou hračkou a dětmi. Kdybych pracovala, se všemi dětmi v jedné třídě narušovalo by to jak, práci paní učitelky tak i práci mou.

Z mého pohledu sada edukačních hraček naplnila svůj hlavní cíl a nejenomže obohatila děti a učitelky mateřské školy, avšak také mě samotnou.

5.2 Evaluace od paní učitelky

Pozitivně hodnotím celkové zpracování jednotlivých edukačních hraček. Studentka vymyslela a vytvořila sadu netradičních hraček a řekla bych, že obohatila nejenom děti ale také nás učitelky. Vybrala odpovídající materiály, které byly dětem příjemné, a nehrozilo jim tak žádné nebezpečí.

Kladně také hodnotím dané činnosti, které s hračkami a dětmi realizovala. Aktivitu, které studentka zvolila, podporovaly rozvoj pregramotnosti. Hračky příliš nevyužíváme k rozvoji pregramotnosti, proto z tohoto pohledu se mi hračky jeví jako méně obvyklý prostředek.

Studentka činnosti motivovala nejprve za pomoci rozhovorů a pak dále pracovala s hračkami, vše doplňovala tematickými otázkami. U činností mi vždy trochu chyběl nějaký závěr, nějaká sumarizace na závěr. V některých činnostech se studentka snažila vytvořit závěr, avšak jelikož už děti ztrácely pozornost, byla nucena to utnout. Čímž se dostávám k tomu, že některé aktivity s hračkami byly pro děti zdlouhavé, zvláště pro děti v mladším věku. Proto bych doporučila tyto činnosti lépe časově přizpůsobit věku dětí. Velmi se mi líbilo, že i když děti vždy neodpověděly správně na otázku, či správně nepracovaly s hračkou, studentka si s nimi ověřovala správné odpovědi a způsoby.

Děti ke všem činnostem, které studentka připravila, přistupovaly s nadšením. Projevovalo se to jejich aktivní komunikací při rozhovorech, pohotovou reakcí a celkovou vzájemnou spoluprací. Veškeré hračky byly vytvořeny nejenom pro rozvoj dané pregramotnosti, ale i takovým způsobem, aby byly pro děti něčím zajímavé - atraktivní. Nejvíce oblíbenou hračkou u dětí se stala jednoznačně hračka „Pizza“. Děti studentku často prosily o hru s touto hračkou. Avšak několikrát za den se ptaly také mě a ostatních učitelek, kdy už si se zmiňovanou hračkou budou moci opět hrát. Oblíbenost této hračky je nejspíše dána příjemně zvoleným materiálem, barvami, ale především tím, že pizzu všechny děti moc dobře znají a patří mezi jejich oblíbené pokrmy. Čímž chci poukázat na to, že v některých případech byla motivace hračky už tak dost velká sama o sobě bez jakýchkoliv dalších prostředků.

Studentka zvolila jako organizační formu převážně řízenou činnost a také hru, což hodnotím velmi pozitivně, jelikož díky tomu, že nepracovala s celou třídou současně, se mohla dětem věnovat individuálně. Zaměřila se tak na konkrétní děti a jejich individuální podporu rozvoje pregramotnosti. Kladně také hodnotím metody, které byly při práci s edukačními hračkami zvoleny. Nejčastěji využívala metodu rozhovoru, který používala po celou dobu činností s hračkami.

Tuto sadu edukačních hraček lze uplatnit v prostředí mateřské školy a může být inspirací pro učitelky.

5.3 Srovnání vlastní reflexe a evaluace paní učitelky

V této podkapitole se budu věnovat srovnání vlastní reflexe s evaluací paní učitelky, kterou mi poskytla na základě pozorování.

Tabulka 7 Srovnání vlastní reflexe a evaluace paní učitelky

Kategorie	Vlastní reflexe	Evaluace od paní učitelky
Podpora rozvoje pregramotnosti	+ Cíle zvoleny vzhledem k věku dětí. - Dlouhodobější ověřování sady edukačních hraček.	+ Méně tradiční prostředek pro rozvoj pregramotnosti.
Organizace dětí	+ Intenzivnější věnování dětem ve skupině. + Činnosti s věkově odlišnými dětmi ve skupině. - Příště se pokusit zvolit i jiné organizační formy.	+ Možnost individuální práce se skupinou dětí.
Motivace dětí	+ Dostatečná motivace prostřednictvím edukačních hraček. + Aktivní zapojení všech zúčastněných dětí.	+ Silná motivace na základě vzhledu hraček.
Zpracování edukačních hraček	+ Vhodný, zdravotně nezávadný materiál hraček. + Pevné a trvanlivé hračky.	+ Zvolený příjemný a zdravotně nezávadný materiál hraček. + Hračky jsou odolné.

	+ Prostor pro využití dětské fantazie. + Přiměřenost věku dětí.	+ Hračky podporovaly rozvoj fantazie dětí. + Inspirace pro nás do budoucna.
Činnosti s edukačními hračkami	- Délka jednotlivých činností.	- Někdy příliš zdlouhavé činnosti. - U některých činnostech chyběla závěrečná sumarizace. + Ověřování správných odpovědí.

Na základě výše uvedené tabulky vyplývá, že ověřování sady edukačních hraček proběhlo ve větší míře pozitivně. Vycházím tak z vlastní reflexe a evaluace, kterou mi poskytla paní učitelka na základě ústní zpětné vazby, kdy ve většině mnou stanovených kategorií jsme se shodly a našly jsme kladné stránky sady edukačních hraček a celého projektu. V malé míře se objevily i negativní stránky realizace, avšak jak už jsem zmiňovala, nepřevažovaly nad těmi kladnými.

Na základě tohoto srovnání lze říci, že hračky splňovaly základní parametry a požadavky na správnou hračku. Také byly hračky pro děti motivující a atraktivní už svým vzhledem, což je při jejich výběru velmi důležité. Největší negativum jsem já i paní učitelka zaznamenala v délce jednotlivých činností s hračkami, které byly až příliš dlouhé a délka aktivit neodpovídala věku dětí. Ty už posléze mnohdy ztrácely pozornost, což bylo škoda, jelikož hračky a práce s nimi jako taková je zaujala.

Zpětnou vazbou je však pro mě především to, že děti byly z jednotlivých hraček opravdu nadšené, komunikovaly a aktivně se podílely na veškerých činnostech s nimi. Dále také to, že se paní učitelka s takovými hračkami ve své praxi doposud nesešla a že mou práci vnímá jako velkou inspiraci pro to vytvořit podobné hračky a snažit se je zařadit do svých činností v mateřské škole.

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Po celkovém zhodnocení kladů, záporů a po srovnání mé sebereflexe a evaluace paní učitelky mohu vyvodit doporučení pro práci s edukačními hračkami v praxi učitele mateřských škol.

Náměty všech hraček, ať už to didaktických či edukačních by měly vždy vycházet ze situací, se kterými mají děti možnost se reálně setkat a jsou jim tak blízké. Měly by být založeny na jejich praktické zkušenosti, jelikož děti si nevybírají hračky kvůli rozvoji, děti si zkrátka s hračkou hrají. V tomto směru z práce vyplynulo, že hračky založené na reálných zkušenostech dětí jsou mezi nimi více oblíbené a častěji si je vybírají pro svou hru.

Avšak to není jediný důležitý aspekt, měly by totiž splňovat požadavky na správnou hračku, kdy důležitými hledisky je především hledisko bezpečnostní a hygienické. Dále je podstatné, aby byly hračky přizpůsobeny věku dítěte. Velké pozitivum vidím v takových hračkách, které můžou využívat jak děti tříleté tak i šestileté a to tak, že hračky nabízejí jednodušší a složitější varianty. U hraček obecně je mimo jiné podstatný prostor pro rozvoj dětské fantazie, na co se v dnešní době velmi často zapomíná. U edukačních hraček má významnou roli hledisko výchovné a vzdělávací. Při zpracování hraček učitelem je klíčový jejich vzhled, zde je důležité správně volit barvy a tvary tak, aby byly v dětských očích, co možná nejpoutavější a nejatraktivnější. Zkrátka by zde neměla být potřeba přílišné motivace ze strany učitele při činnostech s hračkami, ale samotná jejich vizualizace.

Dále bych chtěla upozornit na důležitost poskytnutí dostatečného prostoru pro hru s hračkami dítěte. V mateřských školách se často stává to, že děti nedostávají mnoho příležitostí pro hru s hračkou a tomu je potřeba se také věnovat.

Z práce také vyplynulo to, že jednotlivé činnosti s hračkami by měly být adekvátně časově přizpůsobeny vzhledem k věku dětí. Při příliš zdlouhavých aktivitách se někdy ztrácela jejich pozornost. Proto je potřeba na toto myslet a jednotlivé činnosti si lépe naplánovat či rozdělit.

Na základě mé zkušenosti bych pro další realizaci činností s edukačními hračkami, které slouží pro podporu rozvoje pregramotnosti, doporučila pracovat s malou skupinou dětí. Nejenomže má učitelka díky tomuto mnohem větší prostor pro individuální práci s dětmi, ale i samotné děti jsou mnohem více aktivní a současně pozorné. Což vytváří velmi dobrý předpoklad pro podporu rozvoje pregramotnosti a pro práci s hračkami jako takovými.

V případě podpory rozvoje pregramotnosti prostřednictvím edukačních hraček se nejvíce osvědčily metody rozhovoru, demonstrace a také brainstormingu. Tyto zvolené metody v dětech podněcovaly zvědavost a podporovaly zájem získávat nové informace.

V závěru této kapitoly bych se chtěla zaměřit na to, v čem vidím důležitost této sady edukačních hraček a v čem se liší od ostatních hraček, které se nacházejí v dnešních mateřských školách. Tato navržená sada hraček je netradiční už jenom tím, že se zaměřuje na podporu rozvoje pregramotnosti dítěte předškolního věku. Především jde o to, že současné mateřské školy, ale i současný trh s hračkami postrádá takové hračky, které se na podporu rozvoje pregramotnosti orientují. Zároveň se tato sada nezaměřuje pouze na jeden druh pregramotnosti, ale zabývá se podporou rozvoje hned tří. Dle mého názoru je totiž podstatné propojovat tyto jednotlivé gramotnosti a neseparovat je, jelikož spolu souvisejí a je důležité je vnímat jako komplex. Dále v čem nacházím velké pozitivum je to, že hračky jsou určeny jak jednotlivci, stejně tak i skupině nebo mohou sloužit učitelce jako prostředek k podpoře rozvoje pregramotnosti.

V každém případě tyto edukační hračky jsou pouze prostředkem, samozřejmě pak už je na učitelce, jaké metody pro práci s nimi zvolí.

ZÁVĚR

Z mého pohledu je důležité začít s podporou rozvoje pregramotnosti už v předškolním věku, jelikož to dítěti nejenom usnadní přechod na základní školu, ale také mu to pomůže k intenzivnějšímu pochopení veškerých souvislostí a získává tak mnohem více možností se ve větší míře rozvíjet v dalších předmětech. U dětí předškolního věku je ovšem nesmírně důležité, aby veškerý rozvoj jejich dovedností probíhal výhradně nenásilnou formou, proto se mi jako nejlepším prostředkem pro podporu rozvoje ať už to dovedností či právě pregramotnosti jeví hračka. Na základě hračky si dítě totiž neuvědomuje jakýkoliv jiný úmysl než úmysl bezprostředního hraní.

Tato práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část poskytuje informační pole, které se zaměřovalo na celistvý pojem gramotnost, hru a hračku.

V praktické části byla představena vytvořená sada edukačních hraček pro podporu rozvoje pregramotnosti, ta byla ověřena v prostředí mateřské školy. Tato část aplikovala získané poznatky z teorie do reálné praxe. Vytvořená sada edukačních hraček byla ověřována v heterogenní třídě, v níž se nacházely děti ve věku od 3 do 6 let. Bylo vytvořeno celkem šest edukačních hraček, kdy na základě jednotlivých činností s nimi docházelo k podpoře rozvoje pregramotnosti. Každá tato činnost s hračkami obsahovala jasně vymezené cíle a to jak z pohledu učitele, tak i z pohledu dítěte dále pak kompetence, organizační formy, metody případně pomůcky.

V závěru praktické části je celá sada edukačních hraček zhodnocena na základě vlastní reflexe a evaluace ze strany učitelky mateřské školy. V závěru celé práce je pak zpracováno doporučení pro praxi.

Výsledkem mé bakalářské práce je, že navržená sada edukačních hraček může sloužit dětem v mateřských školách a současně může sloužit i jako inspirace pro učitelky mateřských škol.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Blažek, R., & Příhodová, S. (2016). *Mezinárodní šetření PISA 2015: národní zpráva: přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce.
- [2] Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- [3] Gavora, P. (2002). Gramotnost: vyvíň modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, 52(2), 171-181.
- [4] Gavora, P., Krčmáriková, M. (1999). Detské predstavy o gramotnosti. *Čeština doma a ve světě*, 7(4), 3-64.
- [5] Goldstein, J. (2003). *Contributions of play and toys to child development*.
- [6] Jančaříková, K. (2017). *Činnosti k rozvíjení přírodovědné gramotnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- [7] Kaslová, M. (2010). *Předmatické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
- [8] Kolláriková, Z., & Pupala, B. (2010). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
- [9] Koťátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi: význam hry, role pedagoga, cíl hry, soubor her*. Praha: Grada.
- [10] Koťátková, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada.
- [11] Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488-509.
- [12] Meier, D. R., Sisk-Hilton, S., & Sisk-Hilton, S. (2013). *Nature education with young children: integrating inquiry and practice*. New York: Routledge.
- [13] Navrátilová, H., & Puhrová, B. (2018). *Máme hračku, tak co s ní? Od teorie k verifikaci v mateřské škole*. Zlín: UTB ve Zlíně.
- [14] Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- [15] Palečková, J., & Tomášek, V. (2005). *Učení pro zítřek: výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- [16] Petrová, Z. (2014). *Prirodzený prístup k rozvíjaniu počiatocnej gramotnosti detí v MŠ*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- [17] Selmi, A. M., Gallagher, R. J., & Mora-Flores, E. R. (2015). *Early childhood curriculum for all learners: integrating play and literacy activities*. Los Angeles: SAGE.
- [18] Suchánková, E. (2014). *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál.

- [19] Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.
- [20] Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnost' v předškolním věku*.
- [21] Zápotočná, O. (2004). *Kultúrna gramotnosť v sociálnopsychologických súvislostiach*. Bratislava: ALBUM.
- [22] Wildová, R. (2012). Rozvoj pregramotnosti a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. *Pedagogika*, 1(2), 10-21.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ Mateřská škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Edukační hračka „Pizza“	28
Obrázek 2 Edukační hračka „Vaření“	29
Obrázek 3 Edukační hračka „Pexeso“	30
Obrázek 4 Edukační hračka „Divadélko se zvířaty“	32
Obrázek 5 Edukační hračka „Jídelní lístek“	33
Obrázek 6 Edukační hračka „Magnetická tabulka se zvířaty“	34

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Didaktické strategie	37
Tabulka 2 Didaktické strategie	41
Tabulka 3 Didaktické strategie	43
Tabulka 4 Didaktické strategie	46
Tabulka 5 Didaktické strategie	48
Tabulka 6 Didaktické strategie	51
Tabulka 7 Srovnání vlastní reflexe a evaluace paní učitelky.....	57

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Ověřování edukační hračky „Pizza“

Příloha P III: Ověřování edukační hračky „Vaření“

Příloha P IV: Ověřování edukační hračky „Pexeso“

Příloha P V: Ověřování edukační hračky „Divadélko se zvířaty“

Příloha P VI: Ověřování edukační hračky „Jídelní lístek“

Příloha P VII: Ověřování edukační hračky „Magnetická tabulka se zvířaty“

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Týkající se bakalářské práce na téma: „Edukační hračky k podpoře rozvoje pregramotnosti dítěte předškolního věku“.

Vážený rodiče, žádám Vás o souhlas k použití fotografií Vašich dětí z činností, které absolvovaly. Tyto fotografie budou součástí praktické části mé bakalářské práce a budou uvedeny v přílohách.

Zároveň Vám oznamuji, že v celé bakalářské práci se nevyskytují fotografie, na kterých by byly obličeje dětí a současně ani nejsou uvedena jména Vašich dětí.

Děkuji.

Tereza Hejníčková, studentka 3. ročníku.

Svým podpisem stvrzuji, že mi studentka řádně vysvětlila, co je obsahem informovaného souhlasu.

Prohlašuji, že souhlasím s poskytnutím fotografií pro účely bakalářské práce.

V.....dne.....

Podpis zákonných zástupců dítěte

PŘÍLOHA P II: OVĚŘOVÁNÍ EDUKAČNÍ HRAČKY „PIZZA“



Příloha 1: Ověřování edukační hračky „Pizza“

PŘÍLOHA P III: OVĚŘOVÁNÍ EDUKAČNÍ HRAČKY „VAŘENÍ“



Příloha 2 Ověřování edukační hračky „Vaření“

PŘÍLOHA P IV: OVĚŘOVÁNÍ EDUKAČNÍ HRAČKY „PEXESO“



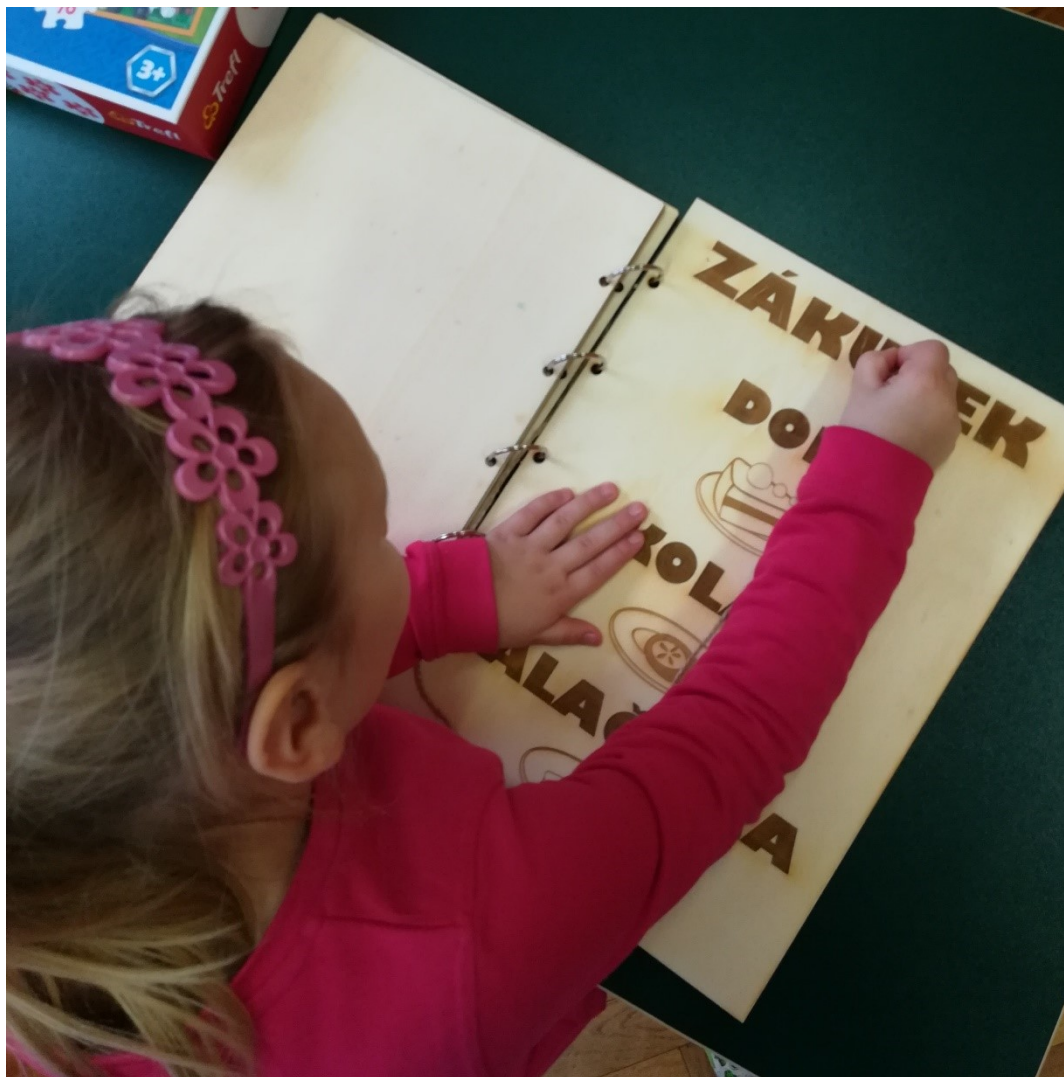
Příloha 3 Ověřování edukační hračky „Pexeso“

PŘÍLOHA P V: OVĚŘOVÁNÍ EDUKAČNÍ HRAČKY „DIVADÉLKO SE ZVÍŘATY“



Příloha 4 Ověřování edukační hračky „Divadélko se zvířaty“

PŘÍLOHA P VI: OVĚŘOVÁNÍ EDUKAČNÍ HRAČKY „JÍDELNÍ LÍSTEK“



Příloha 5 Ověření edukační hračky „Jídelní lístek“

**PŘÍLOHA P VI: OVĚŘOVÁNÍ EDUKAČNÍ HRAČKY
„MAGNETICKÁ TABULKA SE ZVÍŘATY“**



Příloha 6 Ověření edukační hračky „Magnetická tabulka se zvířaty“