

Rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí v mateřské škole

Adéla Menšíková

Bakalářská práce
2018/2019



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: Adéla Menšíková

Osobní číslo: H16198

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Forma studia: prezenční

Téma práce: Rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí v mateřské škole

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o rozvoji čtenářské pregramotnosti v podmínkách mateřské školy.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na vytváření gramotně podnětného prostředí v mateřské škole.

Zpracování projektu zaměřeného na rozvoj čtenářské pregramotnosti pomocí pohádek u dětí předškolního věku.

Ověření projektu a zpracování doporučení ve vybrané mateřské škole.

Evaluaace výsledků pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku (1st ed.)*. Praha: Grada Publishing.

Smolík, F., & Málková, G. S. (2015). *Vývoj jazykových schopností v předškolním vzdělávání (1st ed.)*. Praha: Grada.

Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost (1st ed.)*. Praha: Portál.

Zajitzová, E. (2011). *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči (1st ed.)*. Praha: Hnutí R.

Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku.*

Teoretické východiská a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykového vzdelávania detí MŠ (Skripta) [Online]. Trnava. Retrieved from /Downloads/zapotocna-petrova-skripta.pdf

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Jana Doležalová, Ph.D.**

Ústav školní pedagogiky

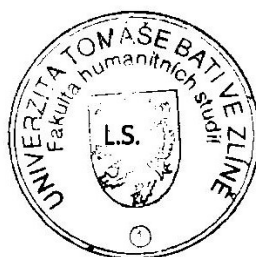
Datum zadání bakalářské práce: **10. října 2018**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 10. října 2018

doc. Ing. Āneřka 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 Zlíně14.12.2018.....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce je teoreticko – aplikačního charakteru. Teoretická část se zabývá terminologickým vymezením pojmů souvisejících se čtenářskou pregramotností. Dále se zaměřuje na vývoj jazyka a předpokladů pro čtení, charakteristiku gramotně podnětného prostředí rodiny a mateřské školy a pohádku jako prostředek stimulace zájmu dítěte o čtený a psaný text. Praktická část obsahuje návrh, realizaci a evaluaci výsledků projektu. Projekt je zaměřený na rozvoj čtenářské pregramotnosti především komunikačních dovedností prostřednictvím pohádek u předškolních dětí.

Klíčová slova:

Pregramotnost, čtenářská pregramotnost, jazykové dovednosti, řečové dovednosti, komunikační dovednosti, gramotně podnětné prostředí, pohádka, mateřská škola

ABSTRACT

This bachelor thesis is of theoretical - application character. The theoretical part deals with terminological definitions of terms related to reading pre-literacy. It also focuses on language development and assumptions for reading, on characteristic the literacy-rich environment of the family and kindergarten and on the fairy tale as a means of stimulating the interest of the child in reading and writing. The practical part contains a project proposal, realisation and evaluation result of the project. The project is aimed at the development of reading pre – literacy especially communication skills through fairy tales with pre-school children.

Keywords:

Pre – literacy, reading pre – literacy, language skills, speech skills, communication skills, literacy-rich environment, fairy tale, kindergarten

Poděkování:

Děkuji vedoucí práce PhDr. Janě Doležalové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce a za cenné rady při tvorbě tohoto projektu. Dále děkuji ředitelce a učitelce mateřské školy za umožnění projekt realizovat. Také děkuji za jejich ochotu, vstřícnost a pomoc při realizaci a hodnocení projektu. V neposlední řadě bych ráda poděkovala členům mé rodiny za podporu, kterou mi během studia projevovali.

Motto:

„Kniha je předmět, který ožívá v rukou čtenáře.“

Zdeněk Hanka, český spisovatel

Prohlášení:

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 VYMEZENÍ TEORETICKÝCH POJMŮ.....	12
1.1 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST.....	12
1.2 PREGRAMOTNOST.....	17
1.3 JAZYK, ŘEČ A KOMUNIKACE DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	18
1.3.1 Další důležité vývojové oblasti pro rozvoj čtenářské pregramotnosti u dítěte předškolního věku	20
1.4 ZAKOTVENÍ ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI V RVP PV	22
2 VÝVOJ JAZYKA A PŘEDPOKLADŮ PRO ČTENÍ U DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	25
2.1 JAZYKOVÉ ROVINY VE VÝVOJI ŘEČI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	25
2.1.1 Foneticko – fonologická rovina	25
2.1.2 Lexikálně – sémantická rovina.....	26
2.1.3 Morfologicko – syntaktická rovina	26
2.1.4 Pragmatická rovina.....	27
2.2 MODEL ANNE VAN KLEECKOVÉ	28
3 FAKTORY A PROSTŘEDKY OVLIVŇUJÍCÍ ČTENÁŘSKOU PREGRAMOTNOST.....	30
3.1 GRAMOTNĚ PODNĚTNÉ PROSTŘEDÍ.....	30
3.1.1 Gramotně podnětné prostředí v kompetenci učitele jako antropogenního činitele	31
3.1.2 Spolupráce mateřské školy a rodiny v rámci rozvoje čtenářské pregramotnosti.....	32
3.2 POHÁDKA JAKO ZÁKLADNÍ ŽÁNŘ PRO ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI.....	34
3.2.1 Rozdělení pohádek	34
3.2.2 Motivace dětí k poslechu pohádek a aktivitám s nimi spojených.....	35
II PRAKTICKÁ ČÁST	37
4 PROJEKT	38
4.1 ZDŮVODNĚNÍ POTŘEBY PROJEKTU.....	38
4.2 CÍLE PROJEKTU	38
4.3 PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	39
4.4 SUBJEKTY PROJEKTU	39
4.5 ČASOVÉ PARAMETRY	39
5 REALIZACE PROJEKTU	40
5.1 CHARAKTERISTIKA PROJEKTU	40
5.2 PRŮBĚH JEDNOTLIVÝCH DNŮ PROJEKTU	41
5.2.1 Pohádkový svět	41

5.2.2	Pohádka O třech prasátkách	43
5.2.3	Pohádka O rozcuchané čarodějnici	45
5.2.4	Pohádka O Budulínkovi	47
5.2.5	Pohádka O ovečce	50
5.2.6	Pohádka Kocour v botách	52
5.2.7	Pohádka O hloupém drakovi	55
5.2.8	Závěrečná pohádková hra.....	57
6	EVALUACE PROJEKTU	60
6.1	EVALUACE OD ŘEDITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY	60
6.2	VLASTNÍ REFLEXE	61
6.3	SROVNÁNÍ VLASTNÍ REFLEXE A EVALUACE OD ŘEDITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY	63
6.4	DOPORUČENÍ PRO PRAXI UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	64
	ZÁVĚR	65
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	66
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	69
	SEZNAM OBRÁZKŮ	70
	SEZNAM TABULEK.....	79
	SEZNAM PŘÍLOH.....	83

ÚVOD

Téma bakalářské práce „Rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí v mateřské škole“ jsem si zvolila, jelikož mě velice zajímá. Už co si pamatuji mě rodiče k četbě vedli a já měla v oblibě hlavně knihy pohádkové. Bohužel v dnešní době se na tuto přirozenou potřebu dětí často zapomíná, případně není brán dostatečný ohled na její důležitost.

Z národní zprávy mezinárodního šetření PIRLS z roku 2016 vyplývá, že i když Česká republika dosahuje nadprůměrných výsledků v úrovni čtenářských dovedností, od roku 2011 mají tyto výsledky spíše stagnující charakter. Výzkumný vzorek je tvořen žáky čtvrtých ročníků základních škol. Česká republika se umístila jako dvacátá druhá ze zúčastněných padesáti zemí, tedy zhruba v polovině tabulky. Výsledky tedy nejsou nijak vážné, avšak je zde poměrně mnoho prostoru pro zlepšení, se kterým se musí začít již u dětí předškolního věku.

Na rozvoj čtenářské pregramotnosti, gramotnosti, čtenářství a obecně zájmu o knihy má zásadní vliv rodina. Dítě potřebuje mít v předškolním věku určitý vzor, který spatřuje v primární sociální skupině, tedy rodině. Může se stát, že takový vzor nejsou z několika možných důvodů rodiče schopni zastat, a tak se vzorem stává učitelka v mateřské škole, která by měla být schopná děti v tomto směru dále rozvíjet.

Dětem předškolního věku je často nejbližším literárním žánrem pohádka. V projektu tedy pracuji pouze s pohádkovými knihami.

V teoretické části bakalářské práce jsou vymezeny pojmy vztahující se k tématu bakalářské práce. Poté jsou uvedeny jazykové roviny řeči u dětí předškolního věku v kontextu modelu vývoje pregramotnosti podle Anne Van Kleeckové. Poslední kapitola obsahuje faktory a prostředky ovlivňující čtenářskou pregramotnost do čehož jsou zahrnuty faktory podnětného prostředí mateřské školy, dále ve spolupráci s rodinou. Následně pohádka, jako základní žánr pro rozvoj čtenářské pregramotnosti a motivace dětí k poslechu pohádek a práci s nimi.

Aplikační část bakalářské práce si klade za cíl vytvořit projekt k rozvoji čtenářské pregramotnosti, zvláště pak komunikačních dovedností dítěte předškolního věku prostřednictvím pohádek. Projekt je sestaven tak, aby v něm děti komplexně propojovaly jednotlivé dovednosti potřebné pro kvalitní rozvoj pozdější čtenářské gramotnosti. V závěru aplikační části práce je shrnuta evaluace, která popisuje projekt z pohledu pozorovatele následně doplněný o reflexi autorky projektu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ TEORETICKÝCH POJMŮ

Na úvod práce je potřeba upozornit na teoretické pojmy vztahující se k tématu bakalářské práce, a tedy i čtenářské pregramotnosti samotné. Budou definovány pojmy jako čtenářská pregramotnost a pregramotnost. Pozornost bude dále věnována také jazykovým, řečovým a komunikačním dovednostem, jelikož je zapotřebí vést děti k tomu, aby dokázaly jasně a srozumitelně komunikovat, porozuměly základním jazykovým pravidlům a mohly se tak účastnit komunikace ve všech čtyřech formách a užívat jich v rozmanitých životních situacích. Na závěr je uvedeno zakotvení čtenářské pregramotnosti v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, které je více než překvapivé.

1.1 Čtenářská pregramotnost

Čtenářská pregramotnost se u dětí rozvíjí do doby, než se začnou vlivem základního vzdělávání učit číst a psát. Od tohoto okamžiku se z čtenářské pregramotnosti stává čtenářská gramotnost, která se rozvíjí do 15 let věku dítěte. Čtenářská gramotnost společně s dalšími gramotnostmi tvoří následně funkční gramotnost.

Kucharská (2014) a Tomášková (2015) definují čtenářskou pregramotnost takto:

„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 potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech“ (Kucharská, 2014, s. 40).

„Komplex utvářejících se gramotnostních dovedností v době před nástupem do základní školy se nazývá pregramotnost (raná gramotnost, vznikající gramotnost)“ (Tomášková, 2015, s. 13).

Někdy je čtenářská pregramotnost také nazývána jako etapa spontánní gramotnosti či vynořující se (vyvíjející se) gramotnost. Jelikož vzniká spontánně např. nápodobou dospělých při čtení. V zahraniční literatuře se více setkáváme s pojmem vynořující se (vyvíjející se) gramotnost, angl., emergent literacy (Kikušová & Zápotočná in Doležalová, 2005, s. 60). Dle názoru Doležalové a spol. (2005) *„by se dala označovat jako spontánní gramotnost, neboť se většinou aktivizuje a utváří zcela spontánně, především pod vlivem funkcionálního výchovného působení.“* Další názor ze strany Kropáčkové, Wildové a Kucharské (2014)

uvádí, že „je vhodnější používání termínu *čtenářská pregramotnost* než *předčtenářská gramotnost*, nebo dokonce *čtenářská gramotnost* v předškolním věku.“ Myslí si to z toho důvodu, že se v tomto období kladou zárodky budoucí čtenářské gramotnosti. Lipnická (2009) naopak pojem čtenářská pregramotnost vůbec neužívá a uvádí, že pojem vynořující se (vyvíjející se gramotnost) překládá Anglicko-slovenský pedagogický slovník jako pregramotnost.

Názory v užívání terminologie se značně liší. I já jsem se v průběhu psaní této práce setkala s různými druhy publikací, které se vyznačovaly, již zmíněnými rozdílnými názory na tuto problematiku. S ohledem na název bakalářské práce budu užívat pojem čtenářská pregramotnost. Se samotným pojmem pregramotnost se blíže seznámíme v další kapitole.

Význam rozvoje čtenářské pregramotnosti dítěte předškolního věku

Pokud to prostředí umožní, dovednosti a schopnosti, které dítě v mateřské škole získá, následně zúročí při učení se čtení, psaní a práci s textem na základní škole. Naším cílem by tedy mělo být, dát dětem kvalitní základ v této oblasti již v předškolním vzdělávání.

Čtenářská gramotnost počítá s tím, že se u dítěte musí postupně rozvíjet čtyři formy komunikace. Těmi jsou čtení, psaní, mluvení a naslouchání. Jak uvádí Doležalová (2005) jsou bezprostředně spjaty s myšlením, poznáváním, chápáním a porozuměním. S posledními dvěma zmíněnými se dítě setkává přímo již v předškolním věku. S čtením a psaním by se mělo setkávat minimálně nepřímo. Mělo by se účastnit četby takovým způsobem, aby na text vidělo a mohlo sledovat tok textu (zleva – doprava). Se psaním se kromě kreslení a prvních pokusů o nápodobu psané řeči seznamuje také za pomoci grafomotoriky. V nejlepším případě by měli učitelé podpořit seznamování dětí s psaným textem za pomoci metod přímo určených k rozvoji čtenářské pregramotnosti. Těmi jsou metoda klína (lůna), metoda zápisu zážitků, metoda ranní zpráva, tvorba knih z prediktabilním textem apod. Ve zkratce by se učitelé neměli bát používání písmen – slov – vět při samotné práci s dětmi, výzdobě třídy a tvoření nástěnek, protože i když jim děti nerozumí a budou se ptát, potřebují je vidět. Děti pak budou chápat písmena nikoliv jako oddělený poznaček, který jim není zatím vývojově dostupný, ale jako součást získávaných poznatků (Gardošová & Dujková, 2003).

K tomu, aby se dítě správně rozvíjelo v oblasti čtenářské pregramotnosti, je zapotřebí podporovat rozvoj oblastí, které se čtením a psáním přímo i nepřímo souvisí. Tomášková (2015) ve své knize stanovila tyto oblasti, kterým se v každé kapitole jednotlivě věnuje:

- Řečové dovednosti a bohatá slovní zásoba (Rozvoj řeči a komunikačních schopností)
- Percepční vyspělost (Rozvoj smyslového vnímání – zrakového a sluchového vnímání)
- Orientace v prostoru (Orientace v prostoru a času)
- Motorické a grafomotorické činnosti (Rozvoj motoriky a grafomotoriky)
- Lateralita (Rozvoj motoriky a grafomotoriky)
- Kognitivní rozvoj (Rozvoj myšlení, rozvoj paměti, rozvoj představivosti a fantazie)

„Ich funkčnosť (pozn. výše zmíněných oblastí) sa najlepšie docieli, ak se rozvíjajú „za chodu“, t.j v procese ich zmysluplného a reálného používania dieťaťom tak, že sú vždy a bezpodmínečne prepojené s chápaním, porozumením a myslením“ (Zápotočná in Kollariková & Pupala, 2001, s. 275).

Roviny čtenářské gramotnosti

Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik důležitých rovin, které potřebují k tomu, aby se správně rozvíjely, základ již v čtenářské pregramotnosti. Některé z nich se utvářejí hlavně v tomto období. Tomášková (2015), tak jako další autoři (např. Gavora, Doležalová) uvádí tyto roviny:

- | | |
|---------------------------|----------------|
| 1. Vztah ke čtení | 4. Metakognice |
| 2. Porozumění | 5. Sdílení |
| 3. Posuzování a hodnocení | 6. Aplikace |

Tato bakalářská práce se zabývá předškolním vzděláváním, a tak se soustředí na to, jak by měl učitel mateřské školy postupovat při podpoře těchto oblastí.

1. Vztah ke čtení

Poslech čteného textu je nezbytnou součástí zakládání a rozvoje čtenářské pregramotnosti. Děti obvykle projevují radost a získávají pozitivní prožitek podmíněný dobrou motivací ze strany osoby, která předčítá (Koubek & Altmanová, 2012).

V tomhle věku by se měly děti seznamovat se samotnými knihami. K tomu, aby pochopily, co to kniha vlastně je, potřebují pochopit i pojmy s ní spojené – autor, obsah, kapitola atd.

Kladný vztah ke knihám si děti nejlépe utvoří, když pro ně bude symbolizovat zábavu (Koubek & Altmanová, 2012).

V pozdějším věku, dochází k vyvozování toho, co číst chce a co ne. U tohoto rozhodování si může dítě vzpomenout, kterou knihu mělo rádo a od jakého autora kniha byla. Ze zkušenosti dítěti vyplývá, že by se mu kniha mohla líbit, protože jiná kniha od téhož autora se mu líbila a očekává tedy podobný žánr, děj apod. Tím, že si tímto způsobem postupně definuje oblíbený žánr či autora (který se během vývoje může různě měnit), roste s každou další přečtenou knihou jeho vztah ke čtení.

2. Porozumění

Při samotné četbě se může stát, že se dítě setká se slovy, kterým nerozumí, to je dobré předvídat a méně známá slova zakomponovat do aktivit k textu, a tak je dětem objasnit. Dbáme tak na to, aby děti rozuměly celému textu. (Koubek & Altmanová, 2012). Gavora (2009) také tvrdí, že *„porozumenie textu je preto predpokladom náročnejšej práce s informáciami v škole“*.

V mateřské škole můžeme tuto oblast podpořit doplňujícími otázkami, které lze zakomponovat v průběhu četby či po jejím skončení, besedami v knihovně o vybrané pohádkové knížce či málo používanou metodou myšlenkové mapy, brainstormingu apod. Další metody uvádí Gavora (2009) ve své knize, kdy například metodu „Close test“, by bylo možné upravit pro děti předškolního věku.

3. Posuzování a hodnocení

Koubek a Altmanová (2012) radí vysuzování z textu jako *„vyšší čtenářskou dovednost – žák při takové činnosti vysuzuje z textu souvislosti, které text přímo neobsahuje, srovnává text z jinými a vyvozuje závěry – soudy“* (Koubek & Altmanová, 2012).

S ohledem na zaměření bakalářské práce uvádím činnosti vhodné k podpoře této oblasti pouze u dětí předškolního věku. Co se tedy vysuzování týče je podle Koubka a Altmanové (2012) klíčové:

- **Předvídání** – dítě může na základě četby části příběhu předvídat, jak bude příběh pokračovat, jak se postavy rozhodnou apod.
- **Vyjasňování** – dítě v mateřské škole tvoří hypotézy (odhady) pokud textu ne zcela rozumí a doptává se na informace, kterým nerozumí. Učitel by měl během textu či po textu dát dítěti k vyjasnění nejasností prostor a předem s možnými nejasnostmi počítat a připravit se na ně.
- **Porozumění** – porozumění textu v předškolním vzdělávání zajišťuje za pomoci doprovodných otázek k textu učitel. Dítě nemá natolik rozvinuté myšlení, aby si v průběhu čtení pokládalo otázky kontrolního typu.

- **Vyvozování/vysuzování/posuzování** – Tato část opět pracuje s otázkami, avšak ne s těmi, které jdou přímo v textu najít. Dítě odpovídá na otázky, na které nemusí existovat jedna správná odpověď, tedy své odpovědi domýšlí a vyvozuje. Na konci předškolní docházky by mělo zvládnout rozeznat fikci od skutečnosti.
- **Hledání souvislostí** – Na základě vlastní zkušenosti hledá podobnost nebo odpor v textu z reálného života či jiným textem v prvním případě dokáže o své zkušenosti vyprávět.

Po četbě pohádky následuje hodnotící fáze. To, jestli se dětem četba líbila, mohou vyjadřovat různými způsoby. Přes udělování „smajlíků“, rozhovoru v komunitním kruhu, po zakreslení oblíbené části pohádky. Důležité je rovněž, aby děti byly vedeny ke zdůvodnění daného hodnocení. Některé zvolené formy se dají dále použít např. při tvorbě nástěnky či portfolia dítěte.

4. Metakognice

„Je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, pro překonání obtížnosti obsahu i složitější vyjádření“ (Koubek & Altmanová, 2012).

Podle Vágnerové (2005) *„jde i o schopnost ocenit vlastní schopnosti a dovednosti, odhadnout míru porozumění problému, posoudit úroveň připravenosti, tj. jak si žák myslí, že je naučený atd.“*

Koubek a Altmanová (2012) zařazují tvoření vlastních čtenářských strategií (= metakognice) až pro žáky 2. stupně základní školy. Podobného názoru je i Vágnerová (2005), která uvádí, že odhadnout vlastní schopnosti a sebehodnotit dokáže dítě nejdříve po devátém roce věku.

V mateřské škole stačí k této oblasti pracovat s dětmi za pomoci vhodně zvolených otevřených otázek k textu pohádek, příběhu aj. Otevřené otázky jsou ty, na které děti neodpovídají pouze ano/ne, musí/nemusí. Často začínají výrazy: jak, proč, co, jaký, povězte mi. Např. co se vám nejvíce líbilo / nelíbilo? Co a proč vás překvapilo?

Tím, jak se budou během věku dítěte rozvíjet jeho schopnosti, dovednosti v závislosti na čtenářské gramotnosti bude vzrůstat i schopnost tvorby vlastních čtenářských strategií, která předchází zvládnuté gramotnosti funkční.

5. Sdílení

Jedná se o sdílení prožitků a porozumění. Učitel v této oblasti stojí spíše v pozadí, jako facilitátor, kdy má za cíl vytvořit atmosféru pro sdílení názorů, myšlenek, podnětů apod.

Sdílení by mělo být zařazováno ihned po četbě. Se sdílením se také pojí pojmy jako reflektování a hodnocení. Při sdílení vzniká tzv. sdílené porozumění textu, kdy porozumění jedince bývá korigováno druhým jedincem (jiné pochopení podstaty děje) a tím je ovlivněna celá skupina (Koubek & Altmanová, 2012).

S ohledem na věk dětí navštěvující mateřskou školu si celý proces musíme představit v mnohem jednodušší formě. Záleží na tom, jak moc je čtenářská pregramotnost v dané škole rozvíjena a také, jak jsou na takovou práci děti zvyklé.

6. Aplikace

Cílem aplikace je fakt, že čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji, a tak četbu zúročuje v každodenním životě. Podle názoru Koubka a Altmanové (2012) je tato dovednost nejvyšším cílem učitelské práce. Promítají se v ní všechny předchozí oblasti tzv. *„žáci čtou rádi, pochopí obsah čteného, volí vhodné způsoby čtení, vybírají si texty a sdílejí čtenářské zážitky“* (Koubek & Altmanová, 2012).

K této části je potřeba vést děti od začátku, již v období čtenářské pregramotnosti. Oblast aplikace funguje na podobném principu jako pragmatická rovina vývoje řeči, kdy ke správnému fungování této roviny je zapotřebí mít kvalitně zvládnuté ostatní roviny vývoje řeči. Tak jako děti postupem správného vývoje dojdou k pochopení a užívání pragmatické roviny, měly by i dojít i k oblasti aplikace.

1.2 Pregramotnost

Je zřejmé, že „gramotné“ se děti nestanou ze dne na den, případně s přechodem na základní školu. Je potřeba s nimi v předškolním věku systematicky pracovat, aby se co nejlépe rozvíjely ve všech oblastech.

Právě pojem čtenářská pregramotnost je pro nás zásadní. Když pomineme, že nás tento pojem provází celou touto prací, zjistíme, že k tomu, aby se u dětí předškolního věku mohly rozvíjet další druhy pregramotností (např. přírodovědná, matematická, mediální), je zapotřebí mít kvalitní základ v rovině čtenářské. V předškolním období je dítěti potřeba poskyt-

nout vhodné prostředí a pomůcky k tomu, aby si za pomoci dětských her osvojovaly dovednosti předcházející čtení a psaní. Důraz je zde kladen především na oboustrannou komunikaci s dítětem a na utváření pozitivního vztahu ke knihám. Dítě by se mělo v tomto období s knihami (či jinou psanou kulturou) setkávat co nejvíce. Ať už samo, případně při sledování rodiče či učitelky v mateřské škole (Kropáčková, Wildová & Kucharská, 2014).

To ovšem neznamená, že dítě nerozvíjíme i v dalších směrech. Pregramotnost zahrnuje spoustu oblastí, které se v předškolním období musí rozvíjet. Laika (tedy i rodiče) nemusí napadnout, že k rozvíjení čtenářské pregramotnosti přispívá i rozvoj paměti či orientace v prostoru (Tomášková, 2015). Učitelé mateřských škol jsou v této oblasti vzdělávání. Je tedy potřeba, aby mezi školou a rodinou docházelo ke spolupráci, protože jen tak, se bude dítě kvalitně rozvíjet po všech stránkách.

„Mateřská škola by měla v úzké spolupráci s rodinou nenásilně a formou hry podporovat rozvoj oblastí, které s výukou čtení a psaní zcela přímo souvisí (řeč a jazykové schopnosti a dovednosti, percepčně motorické funkce, kognitivní funkce) a mohou tak dítěti osvojování těchto dovedností v budoucnu výrazně usnadnit“ (Kropáčková, Wildová & Kucharská, 2014, s. 494).

Kropáčková, Wildová a Kucharská (2014) zmiňují také, že pregramotnost koresponduje se stanovením vzdělávacího stupně ISCED 0, který známe pod názvem preprimární stupeň vzdělávání.

1.3 Jazyk, řeč a komunikace dítěte předškolního věku

„Řeč a komunikace jakožto základní zdroj poznání otevírá dítěti životní prostor. Právě důležitou rolí již dospělých jedinců, je napomáhat dítěti pronikat do existujícího světa a objevovat tak nové poznatky, zkušenosti, vědomosti a schopnosti. Adekvátní úroveň komunikačních kompetencí jedince je v nynějším světě nezbytným předpokladem pro jeho společenské, partnerské, profesní a další uplatnění“ (Bytešnicková, 2012, s. 7).

Zajitzová (2011, s. 57) chápe jazykovou, řečovou a komunikativní dovednost jako *„schopnost používat osvojený jazyk pro komunikativní účely“* a rozlišuje základní jazykové dovednosti na dovednosti receptivní a produktivní.

Na základě prostudované literatury, se domnívám, že jsou jazykové dovednosti potřebné pro rozvoj řečových a komunikativních dovedností. Tvoří základ, bez něhož by člo-

věk nebyl schopen komunikovat v rodném jazyce. Mnoho autorů se definici „jazykové dovednosti“ vyhýbá (Bytešníková, 2012) případně se přiklání k pojmu „jazykové kompetence“ (Gavora, 2009) či je jako Zajitzová (2011) řadí na úroveň řečových a komunikativních. Lipnická (2009) dále používá pojmy jako „jazykové způsobilosti“, „jazykové kompetence“ a „jazykové a řečovo – komunikačné schopnosti“.

„Do reči dieta z jazyka preberá výrazové a komunikačné prostriedky a utvára si navzájom propojené jazykové kompetencie v oblasti počúvania, hovorenia, čítania, písania, vo vazbách na vlastné myšlienkové postupy a spôsoby ich sociálneho uplatňovania v komunikácii“ (Lipnická, 2009, s. 9).

Vývoj řeči je od narození dítěte úzce spjat s motorikou (hrubou i jemnou). Špulení rtů, broukání a žvatlání je založeno na motorice mluvních orgánů a slouží jako příprava k rozvoji vlastní řeči. Podobně působí i zvukové podněty, na které dítě reaguje až záměrně naslouchá. Zrakové podněty jsou neméně důležité, dítě odezírá pohyby mluvidel a prostřednictvím nich si zapamatovává první slova, která musí být spojena s konkrétním předmětem. Ve vývoji myšlení nastává přelom po třetím roce života dítěte, kdy se myšlení senzomotorické mění na myšlení konkrétní, a proto s řečí také souvisí (Zajitzova, 2011).

Piaget (in Zajitzova, 2011, s. 61) definoval 4 základní vývojová stádia dítěte:

1. **Senzomotorické stadium** (narození - 2 roky) – primární rozvoj poznávacích procesů, motorická aktivita, manipulace s předměty.
2. **Předoperační stadium** (2-7 let)
 - a) **Fáze symbolického a předpojmového myšlení** (2 – 4 roky) – osvojování řeči, myšlení v tzv. „předpojmech“, rozvoj představivosti mimo vlastní činnost, chápání symbolů.
 - b) **Fáze názorného a intuitivního myšlení** (4 – 7) – rozvoj řeči, představ, myšlení, poznání je nepřesné a prelogické, vázané na to, co si dítě umí představit, dítě okáže myslet v celostních pojmech, myšlení je intuitivní, egocentrické.
3. **Stadium konkrétních operací** (7-12 let) – rozvoj logického operativního myšlení s představami konkrétního obsahu, potřeba smyslové skutečnosti.
4. **Stadium formálních operací** (12 let a výše) – rozvoj abstraktního logického operativního myšlení, hypoteticko – deduktivního usuzování.

Řeč u dětí rozvíjíme hlavně tím, že s nimi komunikujeme. Tím u dětí rozvíjíme aktivní i pasivní slovní zásobu, porozumění a vybavení slov nových. Je důležité, aby děti slyšely správný mluvní vzor, jelikož napodobují to, co vidí u dospělých. Velmi důležitou roli hrají v rozvoji řeči a komunikačních schopností vyprávění příběhů, pohádek. Mají pozitivní odraz v rozvoji, již zmíněné dětské slovní zásoby, porozumění slovům, naslouchání a komunikaci při odpovědích na otázky související s příběhem (Tomášková, 2015).

V šesti až sedmi letech by mělo dítě mluvit správně gramaticky, mít dostatečnou aktivní slovní zásobu, aby se dokázalo bez obtíží domluvit a nečinilo mu to problémy na základní škole, či hůř, v celém životě (Tomášková, 2015).

V další kapitole nahlédneme i do jiných vývojových oblastí dítěte předškolního věku. Může se zdát, že s rozvojem čtenářské pregramotnosti nesouvisí tolik, jako oblast jazyka a řeči, ale opak je pravdou.

1.3.1 Další důležité vývojové oblasti pro rozvoj čtenářské pregramotnosti u dítěte předškolního věku

Předškolním věkem chápeme období života dítěte od tří do šesti let. Tímto věkovým obdobím se podrobně zabývá například i Vágnerová, Otevřelová či Plevová. V závěru práce (T III) je k nahlédnutí schéma se znázorněním vývojových oblastí, které jsou potřeba k rozvoji řeči (jazyka a komunikace).

Rozvoj motoriky

V předškolním období dochází k velkému rozvoji a zdokonalování hbitosti, zručnosti a koordinaci pohybů. To můžeme sledovat hlavně při hře dětí. Jedním z důležitých faktorů při následném rozvoji psaní je procvičování jemné motoriky, která se pojí s rozvojem hmatu. U dětí předškolního věku se proto využívají různá cvičení zaměřená na práci s drobným materiálem a grafomotoriku (Zajitzova, 2011).

Rozvoj myšlení

Dítě se postupně dostává od předpojmového, symbolického myšlení k názorně, intuitivnímu. Při četbě pohádek zpracovává a interpretuje informace, jinak než dospělí, jelikož mnohé věci ještě nemusí chápat. Používá k tomu určité způsoby, jako je magičnost, animismus, arteficialismus či absolutismus, které podrobněji rozepisuje ve své knize Zajitzová (2011).

Při správně volených činnostech v tomto období dokáže dítě hovořit v delších větách. Jeho smyslové vnímání dosahuje vyšší úrovně a dožaduje se po okolí objasnění jevů, kterým nerozumí. Také rozvíjí základní myšlenkové operace, jako je analýza, syntéza, srovnávání a zobecňování (Tomášková, 2015).

Rozvoj vnímání

Zdraví lidé jsou obdařeni pěti smysly, pomocí nichž se v dětském věku učí poznávat svět – své okolí, předměty, situace a další osoby vstupující do jejich života. Je pravidlem, že čím více smyslů u poznávání předmětů dítě zapojí, tím lépe se mu vryjí do paměti (Tomášková, 2015). Pro potřeby mé bakalářské práce se budu zabývat pouze zrakovým a sluchovým vnímáním, které je důležité proto, aby se dítě naučilo číst a psát.

Zrakové vnímání

Pokud se budeme soustředit na spojení zrakového vnímání a čtenářské pregramotnosti je důležité, abychom s dítětem ve věku kolem šesti let rozvíjeli rozlišování tvarů/barev, poznání písmen, schopnost najít zadané písmeno mezi jinými písmeny a též poznat rozdíl mezi navzájem si podobnými písmeny (b–p apod.). Díky zraku se v raném věku tvoří také představy. Je také důležité ukazovat dítěti zmiňované předměty, protože ještě nemá zdokonalené konkrétní myšlení a je tedy stále ve fázi abstraktního myšlení (Tomášková, 2015).

V mateřské škole můžeme rozvíjet zrakové vnímání například těmito činnostmi – hraní deskových a pohybových her, prací s obrázky a úkolech k nim vztahených či komentování situací na procházce i v mateřské škole atd. (Tomášková, 2015).

Předškolní dítě by mělo podle Tomáškové zvládat orientovat se v prostoru, sestavit puzzle, začít kreslit detaily na lidském těle, poznat figuru na pozadí a určit odlišný obrázek.

Sluchové vnímání

Oproti zraku je sluch velmi důležitý při rozvoji komunikace. Můžeme tedy říci, že pokud dítě bude špatně slyšet od raného věku, bude mít problémy s řečí i samotným čtením. Pokud má dítě jen sebemenší problémy se sluchem, odrazí se to v pozdějším nástupu řeči. Dítě se totiž naučí řeč tím, že ji slyší, vidí pohyby rtů dospělých a až následně začíná mluvit (Tomášková, 2015).

V mateřské škole dítě používá sluch k tomu, aby mohlo komunikovat s ostatními, reagovat na pokyny, vnímat příběhy a rozlišovat slabiky/hlásky. Také se díky sluchu rozvíjí u dětí logické myšlení.

V mateřské škole můžeme rozvíjet sluchové vnímání například těmito činnostmi – čtení pohádek, dokončení příběhu, poslech vyprávění druhých, poznávání předmětů podle sluchu, slovní fotbal, hry s hláskami (počáteční písmena, koncová písmena apod.), jednoduchá rozpočítadla, sluchovou analýzu a syntézu (slabikování, hláskování, rozklad věty na slova) a tvorba vět podle počtu, který padne na kostce (4 – větu tvoří čtyři slova) (Tomášková, 2015).

Rozvoj paměti

„Paměť je nutno trénovat již od útlého věku, protože čtení a celkově učení je na paměti a vybavení postaveno“ (Tomášková, 2015, s. 87).

Paměť je tvořena dohromady třemi fázemi: zapamatování, podržení a vybavení (Zajitzova, 2011). V předškolním období se u dětí rozvíjí explicitní sémantická paměť, která zapříčiňuje zvýšení kapacity paměti a rychlost zpracování dat. Je závislá na pozornosti, myšlení v logických souvislostech a na množství informací. Paměťové strategie související se zapamatování informací se rozvíjejí po pátém roce života dítěte. Vzpomínek do této doby nebývá mnoho. Poté, co se začne rozvíjet řeč, dítě dokáže pomocí ní formulovat zážitky, vzpomínky apod. hovoříme o explicitní epizodické paměti (Zajitzova, 2011).

Shrnutí:

Základem v předškolním období je, aby veškeré aktivity sloužící k rozvoji určitých dovedností a schopností probíhaly formou hry, neboť ta je v tomto období pro dítě nejpřirozenější a snáze při nich udrží pozornost. Dítě si transformuje realitu, aby pro něj byla chápatečná a přijatelná. K tomu mimo jiné pomáhá fantazie. Hravými aktivitami se u dítěte postupně rozvíjí pět základních smyslů. Čím více jich dítě při poznání zapojí, tím je pro něj učení snazší. Dítě si také snáze pamatuje a dokáže zformulovat vlastní zážitky verbálně i neverbálně. Neverbálně např. za pomoci kresby, která se postupně zdokonaluje a tvoří tak cestu budoucímu psaní.

Na jednotlivé oblasti rozvoje se soustřeďuje legislativní dokument RVP PV. Jak je to, ale s pojmem „čtenářská pregramotnost“ v tomto dokumentu?

1.4 Zakotvení čtenářské pregramotnosti v RVP PV

RVP PV je kurikulární dokument platný pro veškeré státní organizace realizující předškolní vzdělávání. Vymezuje cíle vzdělávání, klíčové kompetence, podmínky vzdělávání a

vzdělávací obsah. Podle něj poté mateřské školy vypracovávají svůj školní vzdělávací program.

Jak uvádí Rybárová (2017, s. 2) na začátku své práce z roku 2017: „*RVP PV pojem čtenářská pregramotnost, ani předčtenářská gramotnost, nepoužívá, ani nijak nevymezuje*“. V RVP PV opravdu najdeme pojem gramotnost a čtenářská pregramotnosti pouze ve slovníku použitých výrazů na konci dokumentu.

Oblast, která nás v RVP PV zajímá patří pod kapitolu Klíčové kompetence – Komunikativní kompetence a do kapitoly Vzdělávací oblasti – Dítě a jeho psychika (Jazyk a řeč). Klíčové kompetence jsou zjednodušeně dovednosti, kterými mají děti končící předškolní vzdělávání disponovat. Dítě a jeho psychika obsahuje dílčí vzdělávací cíle, vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a rizika (RVP PV, 2018).

„Záměrem vzdělávacího úsilí pedagoga v oblasti „Dítě a jeho psychika“ je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvíjet jeho intelekt, jazyk a řeč, rozvíjet poznávací procesy a funkce, jeho city i vůli, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, kreativitu a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat jej v dalším rozvoji, poznávání a učení“ (Zajitzova, 2011, s. 30).

S ohledem na čtenářskou pregramotnost není podle Rybárové (2017) v oblasti komunikativní kompetence vymezeno, co je myšleno uvedeným požadavkem „*ovládat dovednosti předcházející čtení a psaní*“. Učitelé tak nemají možnost posoudit, jestli dítě tuto dovednost splňuje a ani neví, jak plánovat činnosti, které by tuto oblast rozvíjely. Nejblíže se k pojmu čtenářská pregramotnost (i když ho nijak nespecifikuje) blíží dílčí vzdělávací cíle v oblasti Dítě a jeho psychika: (RVP PV, 2016, s. 17).

- *„rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)*
- *rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu*
- *osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické)“*

Rybárová (2017), která vychází z definic čtenářské pregramotnosti podle PIRLS a OECD uvádí tři základní složky čtenářské dovednosti:

- oblast postojová
- oblast dovedností čtení a psaní
- oblast myšlenkového rozvoje

Oblast myšlenkového rozvoje není podle Rybárové tolik zastoupena, jako ostatní. Lze také říci, že na ni myslí v plánování činností málo učitelů. Většinou stačí, když dítě dokáže sledovat dějovou linku a vyjádří děj příběhu vlastními slovy (Rybárová, 2017).

„...chybí v podstatě jen požadavky na využívání čtenářských strategií jako podpory rozvoje porozumění u dětí a rozvoj kritického myšlení, přesto při celkovém pohledu se takto formulované cíle jeví jako nedostatečné, zejména pro svou roztržitost a neprovázanost“ (Rybárová, 2017, s. 5).

Učitelé by proto měli děti rozvíjet i v činnostech na které se tak trochu „zapomnělo“ i v RVP PV. A jsou to například: Vysvětlit text, číst s porozuměním, kódování / dekódovat informace, vyhledávat informaci, rozvíjet kritické myšlení a používat vlastní čtenářské strategie. Řešením by bylo podle Rybárové (2017) vymezit učitelům jednotlivé složky tak, aby věděli, kam mají děti při svých činnostech s textem směřovat. Dokud tomu tak nebude, je potřeba zaměřit se na tento problém ve školních vzdělávacích programech (vymezit a sloučit jednotlivé složky). Dále je potřeba také seznámit učitele s návazností RVP PV na RVP ZV (Rybárová, 2017).

Shrnutí:

RVP PV nabízí zajímavou vzdělávací nabídku, očekávané výstupy a myslí i na možná rizika, kdyby určitá oblast nebyla rozvíjena, tak, jak by být měla. Základní chybou RVP PV ale je, že neoperuje s pojmem čtenářská pregramotnost jinde než ve slovníku použitých výrazů. Dále není vymezeno, co jsou to dovednosti předcházející čtení a psaní, a tak učitelé nemohou vědět, jak je mají rozvíjet. Také by bylo dobré, dát větší prostor oblasti myšlenkového rozvoje, která je předpokladem k snadnému porozumění textu. Dokud tak RVP PV nebude schopno tyto body doplnit, měli by se učitelé zaměřit na tento problém při tvorbě školních vzdělávacích programů.

2 VÝVOJ JAZYKA A PŘEDPOKLADŮ PRO ČTENÍ U DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Z vymezení klíčových pojmů vyplývá, že jazyk a řeč jsou dovednosti, které je potřeba aktivně rozvíjet. Struktura jazykových rovin ve vývoji řeči nám dokazuje, jak těžká to je pro dítě předškolního věku zkouška. Pokud se stane, že nějaká jazyková rovina není dostatečně rozvinuta, odrazí se to v následné komunikaci dítěte s vrstevníky a dospělými. Dále v rozvoji čtení, psaní a samotné práci s textem na základní škole. V závěru tak toto selhání ohrožuje funkční gramotnost dítěte. To, co by mělo čtení předcházet, nám konkrétně ukazuje čtyř komponentový model Anne Vann Kleeckové, který kromě jiného zahrnuje i dovednosti, získané právě již zmíněným rozvojem jazykových rovin.

2.1 Jazykové roviny ve vývoji řeči dítěte předškolního věku

2.1.1 Foneticko – fonologická rovina

Tato rovina představuje rozvoj výslovnosti či zvukové stránky řeči. Objevuje se brzy po narození a trvá přibližně do 5-7 roků dítěte. Potíže dětem dělají hlavně sykavky, hlásky měkké a hlásky K, L a R, Ř. Vývoj artikulace hlásek podle věku je k nahlédnutí v tabulkách T I (Bytešnicková, 2012). V těchto případech jsou v pátém roce dítěte nutné návštěvy logopeda. Pokud by se náprava neuskutečnila, začalo by se dítě vyhýbat některým slovům a brzy by následovaly typické psychické problémy – stud, koktavost aj. (Zajitzova, 2011).

Z důvodu začínajícího vývoje hovoří většina autorů o fonologických schopnostech jako o fonologickém podvědomí. Podle Smolíka (2014), chápeme fonologické podvědomí jako „*schopnost rozpoznávat a manipulovat dílčí zvuky, které utvářejí slova, a to na úrovni velkých lingvistických jednotek (např. slabik, prétur, foném atp.)*“ (Goswani in Smolík & Málková, 2014, s. 101).

Do foneticko – fonologické roviny patří odlišnost slov na základě fonému, odlišnosti slabik, vytváření jednoduchých rýmů, skládání a rozklad slov pomocí slabik a rozpoznání první a poslední hlásky ve slově. Do denního programu předškolních dětí bychom měli tedy zařazovat činnosti jako říkadla, zpěv, významové zvuky, rytmizace slov a vět, slovní fotbal, lokalizace zvuku, hledání stejných hlásek ve slovech aj. Na konci předškolního období by mělo šestileté dítě určit poslední souhlásku slova, z hlásek složit slovo a analyzovat jednoslabičná slova na samostatné hlásky (Bytešnicková, 2012).

2.1.2 Lexikálně – sémantická rovina

„Lexikálně – sémantická rovina je zaměřena na slovní zásobu, kterou si dítě nejdříve pasivně, později aktivně osvojuje“ (Zajitzová, 2011, s. 66).

Slovní zásoba potřebuje k tomu, aby dobře fungovala, správné spojení mezi jazykem a myšlením. Neroste rovnoměrně, ale vyvíjí se po celý život jedince (Bytešníková, 2012).

Podle Bytešníkové (2012), chápeme pasivní slovní zásobou taková slova, kterým dítě rozumí, ale ve své řeči je aktivně nepoužívá. Aktivní slovní zásoba tedy logicky představuje ta slova, kterým dítě nejenom, že rozumí, ale dokáže je také použít. Platí také pravidlo, že pasivní rovina je vždy větší (zhruba o jednu třetinu) než rovina aktivní.

Dítě postupně prochází tzv. „prvním a druhým věkem otázek“. U „prvního věku otázek“ se autoři neshodují ve věku dítěte. Zajitzová (2011) ho řadí k 2,5letému dítěti, zatímco Bytešníková (2012) k 1,5letému dítěti. V této době se dítě začíná ptát otázkami „Co je to?“, a „Kde je to?“ Ve 3,5 letech se dostává do „druhého věku otázek“ a používá otázky typu "Proč?" a „Kdy?“

Obtíže v této rovině se projevují menší slovní zásobou, oslabeným porozuměním, nízkou verbální pohotovostí a pasivitou v komunikaci, která má vliv i na pragmatickou rovinu (Smolík & Málková, 2014).

Do denního programu předškolních dětí bychom měli zařadit systematické objasňování významu slov (např. jevů z každodenního života dítěte) dále dějovou posloupnost příběhů, samostatné odpovědi na otázky z například právě čtené pohádky, vymýšlení příběhu, práce s hádankami aj. V obecnosti podporovat dítě v samostatném mluveném projevu. Na konci předškolního období by mělo dítě umět tvořit nadřazené a podřazené pojmy, tvořit synonyma, antonyma a homonyma, pojmenovat nesmysl na obrázku, interpretovat příběh a posoudit pravdivost případně nepravdivost tvrzení (Bytešníková, 2012).

2.1.3 Morfologicko – syntaktická rovina

„V morfologicko-syntaktické rovině sledujeme aplikaci gramatických pravidel v mluveném projevu, správnost slov, vět, slovosledu, rodu, čísla, pádu atd. z gramatického hlediska (Bytešníková, 2012, s. 80).

Rozdíl mezi morfologií a syntaxí můžeme podle Smolíka (2014) vidět v tom, že morfologie neboli tvarosloví vychází z dlouhodobé paměti, jelikož si dítě musí vybavit slova, se

kterými podle situace dále pracuje. Naproti tomu syntax neboli slovosled vychází z krátkodobé paměti (Smolík & Málková, 2014).

Morfologickou rovinu jazyka rozvíjíme u dětí prostřednictvím tzv. transferu. To znamená, že dítě se učí prostřednictvím dospělého jedince – matky, otce apod. Jaký gramatický vzor tedy dítě vidí, podle něj se také později řídí (Bytešnicková, 2012).

Tato rovina je nejsložitější v tom, že „*dítě musí například zobecnit pojem slova, jeho osoby, čísla, rodu, způsobu, slovesné třídy a vzoru a jim odpovídající koncovky, aby mohlo říci správný tvar*“ (Bytešnicková, 2014, s. 81). Podle Bytešnickové (2014), dítě analogicky aplikuje naučený (abstraktní) proces. Odráží se zde i tzv. jazykový cit, který má dítě biologicky vložený. To, že dítě nemluví do čtvrtého roku gramaticky zcela správně označujeme pojmem fyziologický dysgramatismus. Pokud po čtvrtém roce přetrvává, měli bychom sledovat v jakých rovinách se chybovost objevuje a o jaké chyby se jedná. Vyloučíme tak narušený vývoj řeči (Zajitzová, 2011).

Do denního programu předškoláků bychom měli zařadit vyprávění, čtení, didaktické hry zaměřené na gramatickou správnost, cvičení podněcující rozvoj gramatické stavby řeči (tvary podstatných jmen a použití jednotného a množného čísla). Na konci předškolního období by děti měly umět poznat nesprávně utvořenou větu, užívat slovesné časy a doplnit do věty slovo ve správném tvaru (Bytešnicková, 2012).

2.1.4 Pragmatická rovina

„*Pragmatická dimenze jazyka pak představuje schopnost účinně používat jazyka způsobem, který je přiměřený situaci a vede k dosažení komunikačních cílů*“ (Smolík, Málková, 2014, s. 94).

Od ostatních rovin, se pragmatická rovina liší tím, že netvoří systém jazyka. Avšak, aby správně fungovala, musí mít kvalitní základ ve všech předchozích rovinách tzv. nesmí se v nich vyskytovat žádné závažné nedostatky. Podle Bytešnickové (2012) je tvořena účastí v komunikaci – dodržování pravidel dialogu, schopnost reagovat na otázky, aktivně používat nonverbální komunikaci, užívat adekvátní komunikační styly, způsoby chování ke komunikačnímu partnerovi a schopnost udržet téma rozhovoru. Ve zkratce, jedinec propojuje to, co chce sdělit, jak to chce sdělit s nejlépe zvoleným okamžikem a ohledem na právě probíhající společenskou interakci (Smolík, Málková, 2014).

Bytešnicková (2012) upozorňuje na tři základní oblasti které je třeba ve vývoji pragmatické roviny sledovat. „Rozvoj komunikativní funkce“ (pozdrav, žádost), „odpověď na sdělení“ a „podílení se na interakci a konverzaci“. Pro názornost jsou oblasti rozděleny do tří tabulek, které jsou k nahlédnutí v tabulkách T II a., b., c. (Bytešnicková, 2012).

Do denního programu předškolních dětí řadíme jakékoli činnosti, při nichž se děti dostanou ke slovu – reprodukce pohádky (i dramatizace), komunikace s ostatními dětmi i dospělými jedinci, společné diskuze, rozhovory aj. Mimo jiné učíme děti i to, jak se v rozhovoru chovat – neskákat do řeči, naslouchat aj. Na konci předškolního období by mělo dítě zformulovat a smysluplně odpovídat na otázky, vyjádřit nápad, mínění, popřípadě popsat situaci či událost, znát jména učitelek a rodičů (Bytešnicková, 2012).

2.2 Model Anne Van Kleeckové

Model vývoje gramotnosti u dětí se soustřeďuje především na čtyři hypotetické procesy, které u dětí předškolního věku řídí procesy čtení i psaní, jelikož v nich dochází k souladu mezi mluvenou řečí, psanou řečí a myšlením (Lipnická, 2009).

„Proces čítania, v ktorom čitateľ musí sledovať a integrovať uvedené štyri typy informácií súčasne, je podľa Adamsovej hypotetického modelu riadený prostredníctvom štyroch samostatných „procesorov“ určených na spracúvanie informácií príslušného typu“ (Zápotočná & Petrová, 2010, s. 36).

Kleecková vychází z předpokladu, že průběh procesů učení závisí na tom, jak jsou tyto procesory rozvinuté, když se s formálním čtením začíná. Dítě by mělo mít podle možností, co nejvíce zkušeností se zpracováním všech uvedených typů informací, tak aby s nimi dokázalo pohotově manipulovat. V předškolním a mladším školním věku se soustředí při učení na jeden maximálně dva procesory. Případně propojuje jeden procesor na druhý (Zápotočná & Petrová, 2010).

Doména kontextového procesoru

Poskytuje dítěti kontextuální rámec pro porozumění a interpretování čteného textu, uvědomování si souvislosti mezi jeho obsahem a okolním světem tzv. vlastní zkušenost s poznáním tohoto světa a jeho podobou v jazyku (v knize) (Zápotočná & Petrová, 2010).

U dětí tento procesor rozvíjíme tak, že je konfrontujeme především s žánrovou – různorodou literaturou, pod vedením dospělých, v rozhovorech a společných úvahách o čtení.

Připravujeme tím děti na to, že číst znamená přemýšlet (hledat odpovědi atd.) i to, co už je nad rámec tzv. číst mezi řádky. Vyžaduje to především bohatou slovní zásobu (Zápotočná & Petrová, 2010).

Doména významového procesoru

Využíváme písemnou kulturu k rozvíjení slovní zásoby u dětí. Důležitou součástí této domény je kromě poznávání synonym, antonym apod. ve vztahu ke čtení také rozvíjení poznávání knižních výrazů (autor, ilustrátor, strana aj.) (Zápotočná & Petrová, 2010).

Podle postupné přirozené výchovy jsou pro předškolní děti nejvíce srozumitelné poznatky související s obsahem a významem (Zápotočná & Petrová, 2010).

Doména fonologického procesoru

Významně přispívající k rozvoji fonologického uvědomování jsou všechny aktivity, zaměřené na zvukovou rovinu jazyka, které děti věnují pozornost (básničky, rýmovačky, zpívání aj.) Průběh procesu můžeme završit prostřednictvím jazykových her na identifikaci hlásek (Zápotočná & Petrová, 2010).

Doména ortografického procesoru

Nejde jen o poznávání písmen, ale spíše o formování širšího „konceptu textu“ zahrnuje orientaci v knize a textu a směrovou orientaci konceptu slov. Dítě má vnímat, že to, co vyslovíme se prolíná i v psané řeči (Zápotočná & Petrová, 2010).

Nácvik pravidel Alfabetický kódu psané řeči je na místě až potom, kdy má dítě dostatek zkušeností a poznatků v rámci všech uvedených oblastí a kdy díky tomu začne o formu samo zajímat. Když začne objevovat vztah mezi grafickou a fonologickou stránkou jazyka, můžeme mu začít podsouvat určité činnosti vhodné k tomuto rozvoji (ukazování prstem při čtení, metoda „klína“ (lůna), metoda velkých knih aj.) (Zápotočná & Petrová, 2010).

3 FAKTORY A PROSTŘEDKY OVLIVŇUJÍCÍ ČTENÁŘSKOU PREGRAMOTNOST

V této kapitole jsou vymezeny zásadní faktory a prostředky ovlivňující čtenářskou pregramotnost. Konkrétně se kapitola věnuje gramotně podnětnému prostředí mateřské školy a spolupráci mateřské školy a rodiny při cestě k společnému cíli – rozvoji čtenářské pregramotnosti. Jako motivační prostředek slouží literární žánr pohádka, který je dětem předškolního věku nejbližší. Důležitou součástí je i kapitola, jak motivovat děti k poslechu pohádek a následné práci s nimi.

3.1 Gramotně podnětné prostředí

V minulosti se různily názory na důležitost vlivu prostředí na jedince. Zatímco encyklopedisté v době osvícenské kladli důraz na vlivy prostředí, či je dokonce přeceňovali (J. Locke, F.M.A. Voltair, P.A. Holbach), v 19. století se badatelé (G.S Hall, W. Stern) přikláníli k významu dědičnosti. Tedy podnětné prostředí představovalo spíše kulisu při vývoji jedince (Kraus in Žumárová, 2013).

Dnes už víme, že podnětné prostředí je pro rozvoj člověka velmi důležité. Je ovšem těžké jej vymezit. Gramotně podnětné prostředí znamená pro každého člověka něco trochu jiného, a tak je těžké rozlišit nakolik se mají na rozvoji podílet vlivy vnějšího a vnitřního prostředí. Samozřejmě zde mají místo i zmíněné genetické předpoklady daného jedince. Neznamená to ale, že s vrozenými dispozicemi, s kterými se člověk narodil, nic nezmůže. I na ně má velký vliv podnětnost prostředí a dají se tedy do jisté míry měnit (Kraus in Žumárová, 2013).

Je důležité, aby dítěti bylo v gramotně podnětném prostředí příjemně a mohlo tak, ve známém prostředí objevovat svůj potenciál. Úpravě prostředí mateřské školy s ohledem na rozvoj čtenářské pregramotnosti se podrobně věnují Gardošová a Dujková (2003) a z části také Lipnická (2009), která uvádí tři zásadní součásti rozvoje gramotnosti v oblasti počátečního čtení a psaní:

„1. stimulácia dieťaťa

2. literárne podnetne prostredie

3. skúsenosti, vedomosti a schopnosti v čítaní a písaní“ (Lipnická, 2009, s. 63)

Je zapotřebí nabídnout dítěti dostatek prostředků a motivovat je k práci s nimi. S ohledem na téma bakalářské práce, nám jako prostředky při realizaci projektu poslouží pohádkové knihy, jelikož jsou svým zaměřením nejbližší právě dětem předškolního věku.

3.1.1 Gramotně podnětné prostředí v kompetenci učitele jako antropogenního činitele

Naneštěstí nedostatečná konkretizace cílů v oblasti čtenářské pregramotnosti v rámci vzdělávacím programu pro mateřské školy leckdy znemožňuje rozvíjet všechny oblasti čtenářské pregramotnosti, tak, jak by bylo potřeba (Petrová, 2012). Proto se často stává, že učitelky mateřské školy rozvíjí čtenářskou pregramotnost pouze při činnostech, jako je četba před odpoledním odpočinkem, naučení a zopakování básničky, návštěva divadla pro děti či často používaná kombinace výtvarné aktivity související s přečtenou pohádkou. Dle Petrové (2012) by se měly dětem nabízet i činnosti jako:

„...počítat s porozumením a citovým zaangažováním detskú ľudovú a autorskú poéziu, rozprávky a príbehy...reprodukovat' voľne ľudové a autorské rozprávky a príbehy...prejaviť záujem o knihy, písmená, číslice, orientovať sa v knihách; „čítať“ kreslený príbeh a obrázkový seriál, „písať“ obrázkový list“ (Petrová, 2012, s. 9).

Protože je čtenářská pregramotnosti velmi komplexní soubor. Je potřeba, aby se u dětí rozvíjely všechny oblasti. K tomu nám mohou pomoci diagnostické listy od Bednářové a Šmardové (2006). Obsah knihy pro děti předškolního věku k rozvoji čtenářské pregramotnosti uvádí oblasti jako: Motorika, grafomotorika, zrakové a sluchové vnímání, vnímání času, orientace v prostoru a rozvoj řeči a komunikačních schopností, které jsou rozděleny podle rovin jazyka. Další autorkou, která se oblastmi k rozvoji čtenářské pregramotnosti zabývá je například Tomášková (2015).

Požadavky kladené na učitele v rámci rozvoje ČPG

A jaký by tedy podle našeho názoru měl učitel být, aby dokázal dětem vytvořit kvalitní podnětné prostředí v mateřské škole? Stanovila jsem několik požadavků, které by měl učitel a třída splňovat, aby mohly být vědomosti a dovednosti potřebné k rozvoji čtenářské pregramotnosti rozvíjeny v gramotně podnětném prostředí. Inspirovala jsem se, jak literaturou, tak vlastní praxí. Do následného projektu jsem se snažila zakomponovat většinu z těchto požadavků:

- Učitel by měl ve třídě stanovit určitá pravidla, která by dětem přinášela do života určitý řád. Ty by měla být psány velkými tiskacími písmeny a doplněny ilustrací (Gardošová & Dujková, 2003).
- Vzhledem k nárokům na materiální podmínky (knihovnička, čtenářský koutek) uzpůsobit podle svých možností třídu (Gardošová & Dujková, 2003).
- Při práci s textem mít na mysli komplexní rozvoj dětí (Doležalová, 2009).
- Podněcovat děti k řešení problémových úloh (na které se často zapomíná) a tím u nich rozvíjet kritické myšlení (Rybářová, 2017).
- Dát dětem prostor k vyjadřování jejich nápadů, myšlenek a přání a uzpůsobit tomu i četnost organizačních forem a metod, jako je komunitní kruh a rozhovor.
- Podnítit děti k zaznamenávání myšlenek do psané podoby (postupně a za pomoci učitele) – jméno dítěte na obrázku, hra na spisovatele, „psaní“ dopisu aj. (Gardošová, Dujková a kol., 2003).
- Pozorovat děti při hře i didaktické činnosti a zjistit – na jaké úrovni se nacházejí, co je potřeba zlepšit. Takové informace postupně zjistit o celé skupině a na základě toho zvolit strategie a aktivity k jejich rozvoji. To vše zahrnout do práce s diagnostickým listem a konečnému progresu třídy (Bednářová & Šmardová, 2011).
- Dostatečně motivovat děti k jednotlivým aktivitám. Způsoby, jak děti nejlépe motivovat rozebereme v další kapitole.
- Podporovat děti při objevování cesty k budoucímu čtení a psaní (Gardošová & Dujková, 2003). Násilně neopravovat jejich chyby a chválit je za odvedenou práci a snahu.
- Dále se sebevzdělávat a účastnit se v programech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků právě i v kurzech čtenářské pregramotnosti.

3.1.2 Spolupráce mateřské školy a rodiny v rámci rozvoje čtenářské pregramotnosti

Princip nápodoby nás už jen podle jeho názvu dostává do situace, kdy dítě opakuje to, co vidí dělat dospělé (Chaloupka, 1995). Protože primární socializační skupinou se stává rodina, mělo by pro ni být důležité správně dítě v oblasti čtenářské pregramotnosti rozvíjet a v tomto období mu být dobrým vzorem.

Podle Lepilové (2014) ovlivňuje tzv. vtisk (imprinting) dítě na celý život, proč mu tedy odpírat pohled na rodiče čtoucího knihu či zážitky v podobě společného předčítání či prohlížení knih? Krásné příklady reakcí dětí uvádí ve studii „*Prekoncepty dětí v předškolském věku o funkcii a procese čítania a písania*“ Mária Belešová (2017, s. 17):

„Videla som, ako mamka číta knihu, aj keď mi čítala, pozerali sme spolu do knihy.“
(Hana, 6r.)

„Maminka mi číta rozprávky a aj brat. Mamina vždy ukazuje písmenká prstom.“
(Alexandra, 5r.)

„Úroveň komunikačních dovedností dítěte i jeho chování jsou pak nejen výsledkem jejich snažení, ale i vlivu prostředí, ve kterém rodina žije, a jejího způsobu života“ (Kutálková, 2005, s. 84).

Mohla by v oblasti čtenářské pregramotnosti mateřská škola s rodinou spolupracovat? Pokud ano, tak jakým způsobem?

Pro rodiče může být těžké představit si, co vše se dítě potřebuje naučit proto, aby se v primárním vzdělávání naučilo číst a psát. Avšak, o tom, zda a jak se děti naučí číst a psát rozhodují především oni. Musíme si tak uvědomit, že k tomu, aby se čtenářská pregramotnost (i gramotnost) kvalitně rozvíjela, je potřeba spolupráce obou těchto organizací. Učitel by měl rodiče informovat o pokrocích a problémech dítěte a doporučit, co by se dalo udělat pro jejich zlepšení. Rodiče by se měli zajímat o činnosti, které jsou v mateřské škole realizovány a díky učitelům mít povědomí o aktivitách k rozvoji čtenářské pregramotnosti.

Tomášková (2015) se ve své knize také zabývá spoluprací mateřské školy a rodiny, avšak uvádí jen málo projektů na podporu rozvoje čtenářské pregramotnosti. Proto jsem také uvedla nějaké vlastní návrhy k rozvoji spolupráce rodiny a mateřské školy v oblasti čtenářské pregramotnosti:

- Společné čtení rodičů a dětí
- Společná návštěva knihovny či knihkupectví
- Organizace dětského dne
- Ranní úkoly pro předškoláky a rodiče (Tomášková, 2015, s. 27-28)
- Natrénování krátkého divadelního představení (spolupráce na besídkách)

Zajímavou myšlenkou může být i zaznamenávání doplňujících aktivit k rozvoji čtenářské pregramotnosti (i ostatních pregramotnosti) na nástěnku mateřské školy. Učitel tak dá možnost rodičům zareagovat na aktivity z mateřské školy, výběrem připravených aktivit, které děti provedou spolu s rodiči mimo mateřskou školu. Mohou tak sdílet i knihy např. „Tento týden čteme...“ a rodič, tak může s dítětem o knize vést rozhovor.

Z hlediska časového tlaku jsem se při realizaci projektu k aktivní spolupráci mezi rodiči a mateřskou školou nedostala. Rodiče mohli vidět výtvary dětí (ze 4. dne), které byly umístěny do prostorů šatny. Domů si děti odnesly i vlastní pohádkovou knihu, o kterou se jak doufám, rodiče zajímali. Ředitelka mateřské školy také sepsala článek o tom, čemu jsem se v projektu věnovala, proč je to pro děti dobré a uvedla několik typů, jak s dětmi pracovat v domácím prostředí.

3.2 Pohádka jako základní žánr pro rozvoj čtenářské pregramotnosti

Tento staročeský pojem má kořeny v Rusku, kde se vyvinul ze slova „gadati“ – „báchorit“ – „gadka“ / „gadanina“ až dala vzniknout slovu „pogadka“ (Čeňková, 2006, s.107). Mnozí lidé si dětství bez pohádky jenom těžko představí. K dětství od pradávna prostě patří. Důležitá je právě ústní forma jejího předávání. Samotná pohádka v dětech buduje morální hodnoty, tvořené takovým způsobem, aby je dětská mysl dokázala pochopit.

3.2.1 Rozdělení pohádek

Folklorní či lidová pohádka

Lidovou pohádku můžeme definovat jako „epický prozaický žánr ústní lidové slovesnosti, jehož základem je umělecká fantastika nebo podobenství“ (Sirovátka in Čeňková, 2006, s. 108). Ve zkratce se autoři klasických pohádek inspiroují právě lidovými pohádkami, které jak je známo nemají autora. Nejstarším útvarem jsou pohádky kouzelné, které byly původně určeny dospělým.

Klasická pohádka

Klasické pohádky jsou často dobře známé a prolínají se vícero kulturami. Problémem bývá jejich délka a některá slova (např. archaismy). S dětmi předškolního věku je potřeba na tyto omezení myslet a předcházet jim (Doláková, 2015).

A jaké nejdůležitější funkce mají klasické pohádky plnit? Základem by mělo být to, aby dítě snáze pochopilo svět dospělých, jemuž v předškolním období pořádně nerozumí. Černoušek (1990) proto uvádí, že pohádky vznikly jako můstky mezi dospělým a dětským způsobem myšlení. Dětská mysl je obrazná, konkrétní, živá a nemá problém přijmout fantazijní prvky, jako jsou čarodějnice, víly aj. Kromě této funkce jsou pohádky jasnou polarizací dobra a zla. V pohádce mají postavy jasně rozložené role. Podle Černouška (1990) musí být princip dobra a zla personifikován ve zřetelně čitelných postavách (Popelka / macecha) a vykreslen v jejich činech. Doláková (2015) dále uvádí, že pohádky poskytují autentičnost, přirozený plynulý jazyk, dodávají životu kouzlo a poezii a jsou skvělým zdrojem motivace.

K věku posluchačů či čtenářů pohádek jako takových se v literatuře setkáváme s různými názory. Černoušek (1990) i když se ve své knize věkem nezaobírá, uvádí přídavné jméno vztahující se k dětem – předškolních. Naopak Chaloupka (1989) doporučuje pohádky dítěti s rozvinutějšími předpoklady, a tedy by je radil do mladšího školního věku.

Autorská pohádka

Autorská pohádka má oproti klasické pohádce umělý příběh, též s pohádkovými rysy. I pro ni platí, že by měla ctít jisté zákony. Již Bruno Bettelheim (2000) si uvědomuje, jak může být pro dítě matoucí, když je pohádkové vyprávění napojeno na realitu.

Čeňková stanovuje dvě otázky – Kde začíná umělý text? A kde končí výrazná autorská adaptace folklorního útvaru? Odpovědi nám může být vývoj a to, jak byly folklorní pohádky zachycovány a pozměňovány (Čeňková, 2006).

Podle Chaloupky (1989) se často setkáváme s tím, že děti preferují buď pohádky folklorní či moderní. To dokazuje, že vztah dítěte k čtené literatuře se začíná formovat, již v předčtenářském věku (Chaloupka, 1989). Je tedy převážně na rodičích, ale také na učitelích mateřských škol, aby posoudily vhodnost některých pohádek ke konkrétnímu věku, a aby se snažily propojovat oba tyto pohádkové „světy“.

3.2.2 Motivace dětí k poslechu pohádek a aktivitám s nimi spojených

Ve své praxi jsem se ještě nesetkala s tím, aby dítě odmítlo četbu pohádky případně, aby o ni neprojevovalo žádný zájem. Dítě předškolního věku je vzhledem k tomuto období dosti zvědavé a je tedy třeba udělat četbu něčím zajímavou (Trávníček, 2007). Jak říkal již Jan Ámos Komenský, dítě se nejlépe učí hrou, tak proč mu z předčítání pohádky hru neudělat?

Důležitá je část před samotnou četbou pohádky. Do té můžeme zařadit hádanky (o čem pohádka bude), ukázat dětem ilustraci se znázorněním hlavního hrdiny (dětí hádají, co budeme číst za pohádku), pokud je to pro děti neznámá pohádka můžeme vymýšlet jména postavám na obrázku, přiřazovat vlastnosti, pokusit se převyprávět děj pohádky, hledat podobnost mezi touto a jinou pohádkou. Mohla bych pokračovat dále, ale vždy záleží na konkrétní pohádce, a hlavně na fantazii a kreativitě konkrétní osoby.

U dětí předškolního věku často fungují jednoduché rytmické písničky před samotným začátkem hlavní činnosti tzv. open songs. Rytmus pomáhá zlepšit soustředění, tím, že aktivuje různá centra v mozku. Po písničce je tedy mozek plně aktivovaný a paměť je zesílena a připravena na nové poznatky. Ve zkratce lze tedy říci že hudba a hudební aktivity pomáhají mozku pracovat a lépe přemýšlet (Nash, Lowe & Leah, 2013).

Během pohádky můžeme procvičovat sluchovou diferenciaci (zvedání rukou na konkrétní slovo), doptávat se dětí za pomoci jednoduchých otázek na průběh pohádky a na ne

zcela jasná slovní spojení či slova o kterých si myslíme, že děti nemusí znát. Skvělé je, že za pomoci těchto jednoduchých aktivit udržíme u dětí pozornost i při delší pohádce.

Často jsem se v praxi setkávala s tím, že paní učitelky měnily u četby hlas. U starších dětí (šest a více let) začínají pohádky ztrácet svůj magický charakter (Trávníček, 2007), a tak bych neměla takové obavy z měnění hlasu u záporných postav. U mladších dětí by silnější „přehrávání“ mohlo spíše uškodit. Jistě nechceme docílit toho, aby se u pohádek děti bály, a tak bychom měli mluvit i u záporných postav klidnějším a mírnějším hlasem, i když tak nepodtrhneme povahové vlastnosti tzv. „záporáků“ (Chaloupka, 1989).

Aktivita rozdělené před pohádku, v průběhu pohádky a po pohádce lze zaměřit na všechny oblasti rozvoje. To uvádí i Doležalová, která vidí pohádku, jako „*ideální podnět k rozmanitým gramotnostním činnostem, naslouchání vyprávění nebo čtenému, prohlížení knihy, opakované vyprávění pohádky dětmi, ale i kreslení a „psaní“ toho, co je v pohádce zaujalo*“ (Doležalová, 2016, s. 65).

Určitě může některé rodiče a možná i učitelky napadnout, že přece nemůže být tak propastný rozdíl mezi tím, když dítěti pohádku předčítáme nebo se na ni dívá v televizi. Jak píše ve své knize Trávníček (2007), pohádka v televizi nemusí znamenat nutně zlo, malé děti se např. na Večerníček každý den těší a dávají při něm dokonce pozor. Jeho dcera ovšem vyžadovala, aby jí příběh z Večerníčku před spánkem ještě převyprávěl. Když vyřadíme důvody ohledně protáhnutí večerky, myslí si Trávníček (2007), že to bylo zaprvé způsobeno tím, aby určité věci snáze pochopila. Což logicky zvládne lépe vypravěč než televize. Za druhé uvádí Trávníček (2007, s 13-14) že:

„Dítě ve věku kolem tří let zřejmě ještě tak netouží vnímat příběh jako strukturu „jak to nakonec dopadne“. Jeho zvědavost není to prvotní, prvotní je, že si to chce užít. V daleko větší míře touží po účasti na této struktuře, potom, aby mohlo být větší součástí daného vyprávění. A tohle je mu schopno nabídnout spíše zprostředkované (jazykové) vyprávění“.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PROJEKT

Praktická část bakalářské práce se zabývá vytvořením projektu sloužícímu k rozvoji čtenářské pregramotnosti zvláště komunikačních dovedností dítěte předškolního věku, jeho následným ověřením v mateřské škole a závěrečným hodnocením všech částí projektu. Prostřednictvím tohoto projektu bylo mým záměrem nabídnout dětem činnosti vztahující se k rozvoji čtenářské pregramotnosti, prostřednictvím různých pohádek.

4.1 Zdůvodnění potřeby projektu

Dnešní člověk se bez dostatečné úrovně čtení a rozvinuté čtenářské gramotnosti neobejde v žádné ze sfér života – soukromé, společenské i profesní. Hojně přibývá profesí, které vyžadují kvalitní čtení, využívání textovým informací, ale i porozumění, vyhodnocování a sdílení čteného. To vše klade vysoké nároky na příslušné dovednosti i postoje. Proto je třeba utvářet předpoklady pro čtenářskou gramotnost již v předškolním věku (= čtenářskou pregramotnost), aby školní výuka mohla úspěšně stavět na dobrých základech.

Většina rodičů nemá takové vědomosti, aby si uvědomovali důležitost rozvoje čtenářské pregramotnosti. Hojně se v dnešních rodinách nahrazuje klasická četba pohádky na dobrou noc její hranou či animovanou podobou na obrazovkách televize, což nemusí být samo o sobě špatně, pokud dokáží obě činnosti vyvážit. Pomocnou ruku mohou rodičům nabídnout učitelé mateřských škol, kteří by měli mít dostatek vědomostí a schopností, aby dokázali čtenářskou pregramotnost kvalitně rozvíjet.

Čtenářskou pregramotnost rozvíjí spoustu dalších oblastí jako bohatá slovní zásoba, percepční vyspělost, orientace v prostoru, lateralita, jazykové/řečové/komunikativní dovednosti, kognitivní činnosti aj. Předškolní období je pro dítě velmi důležité, možná přímo nejdůležitější, a proto by se dítě mělo rozvíjet po všech těchto stránkách.

4.2 Cíle projektu

Projekt si klade za cíl rozvíjet čtenářskou pregramotnost se zaměřením na komunikační dovednosti a stimulovat zájem dětí o psaný text (pohádku) v mateřské škole.

K dosažení cílů jsem zvolila organizační formu – projektové vyučování, kterou se zabývá například Kratochvílová (2006) a Skalková (2007). Kratochvílová (2006) uvádí několik dalších autorů a jejich pohledy na projektové vyučování – výuku. V publikaci následně

definuje projektovou výuku, jako „výuku založenou na projektové metodě“ (Kratochvílová, 2006, s. 40) a projektovou metodu jako „vyučovací metodu, v níž, jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Projekty mohou mít formu ... praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu“ (Průcha, Walterová & Mareš in Kratochvílová, 2006, s. 37).

Zvolené metody, vedou děti k spolupráci, práci s knihami, psané formě slov a podporují rozvoj komunikačních, řečových a jazykových dovedností. Jako prostředky jsem vybrala šest pohádek, které stimulují děti k aktivní práci ve vybraných aktivitách a odráží se i v individuálním projektu – Moje pohádková kniha.

4.3 Prostředí mateřské školy

K realizaci projektu jsem si vybrala školu ve vesnici nedaleko Prostějova. Škola je jednotřídní, umístěna v jednopatrové budově uprostřed vesnice. Kapacita je stanovena na 27 dětí. Projekt byl realizován ve třídě jejíž součástí je i herna, kde probíhaly pohybové aktivity. Poslední část projektu probíhala na zahradě mateřské školy.

4.4 Subjekty projektu

Do školy dochází dohromady 26 dětí. Ve svém projektu se zaměřuji na věkovou skupinu dětí ve věku 5-7 let, kterých je tento rok v mateřské škole jedenáct – osm chlapců a tři dívky. Zvláštností je, že jediné dítě – sedmiletá dívka má diagnostikovaný PAS a ADHD.

4.5 Časové parametry

Projekt je rozvržen do osmi výstupů, které jsem realizovala v rámci řízené činnosti v období od 8. října do 9. listopadu roku 2018 v dopoledních hodinách. Přípravná část projektu probíhala v průběhu září roku 2018. Časové rozvržení jednotlivých bloků se pohybuje okolo 30–40 minut.

5 REALIZACE PROJEKTU

5.1 Charakteristika projektu

V následující kapitole je u každého dne nastíněn průběh činností, jemuž bude předcházet vymezení dílčích cílů, kompetencí, organizačních forem, metod a pomůcek jednotlivých částí projektu. Každý den je rovněž doplněn o reflexi aktivit z mého pohledu a z pohledu ředitelky mateřské školy, která se ke každé části projektu ústně vyjádřila.

S ředitelkou mateřské školy jsme se domluvily tak, že paní učitelka realizuje se všemi dětmi přivítání a jednu konkrétní činnost. Poté půjde s mladšími dětmi na procházku, případně ven na hřiště. Nejstarší děti (5-7 let) se vrátí po hygieně zpět do třídy, kde budou pracovat se mnou na jednotlivých částech projektu.

Kromě úvodního a závěrečného dne se bude opakovat předčítání vybrané pohádky s kombinováním doplňujících otázek před četbou, během četby a po četbě. Jednotlivé pohádky budou sloužit, jako motivační prostředek k následným aktivitám k rozvoji čtenářské pregramotnosti.

Ve většině dnů budou děti pracovat na vlastní pohádkové knize, která je tvořena svázáním, proděrovaných bílých, tvrdých výkresů velikosti A4. Přední strana knihy je doplněna o nepospojovaná písmena, které po spojení dají vzniknout názvu – Pohádková kniha. Výsledkem projektu tedy bude kniha, tvořená interpretací jednotlivých pohádek, které ponechám v kompletní režii dětí. Jednu z hotových knih jsem umístila do příloh (P X) na konci dokumentu. Děti chci také seznámit s charakteristickými znaky knih (název, autor, ilustrace, text), knižní podobou pohádek a psanou formou jazyka.

Podmínky mateřské školy nebyly zcela vyhovující (vysoko umístěná knihovna), avšak bylo dbáno na to, aby se děti s knihami setkávaly i jindy než během odpoledního odpočinku.

5.2 Průběh jednotlivých dnů projektu

5.2.1 Pohádkový svět

Plán realizace 1. dne

Cíle	Vést k formulaci vlastních myšlenek Rozvíjet grafomotoriku Seznámit s parametry týkajících se knih
Kompetence	Dítě dokáže zformulovat vlastní myšlenky do smysluplných vět Dítě zvládá spojit písmena podle předlohy Dítě ví, kde najde název a autora knihy
Organizační forma	Projektové vyučování
Metody	Slovní: rozhovor, popis Názorně demonstrační: demonstrace
Pomůcky	Prázdná pohádková knížka

Průběh:

Děti jsme požádala, aby si sedly do kruhu na koberec. Představila jsem se jim a popsala, co spolu budeme dělat a jaké pohádky budeme číst. Poté jsem se dětí dále ptala, jestli mají nějakou nejoblíbenější pohádku, jestli jim rodiče doma čtou a co naposledy četly v mateřské kole s paní učitelkou. I když mě děti neznaly, odpovídaly hned a jasně. Jak jsem předpokládala, mezi jejich nejoblíbenější pohádky patřily převážně ty moderní, které jsem neznala. Jeden chlapec také říkal, že místo předčítání pohádek poslouchá doma pohádky na CD přehrávači.

Následně jsem děti požádala, aby si sedly ke stolečkům. Přinesla jsem jim předem vytvořené knížky, které jsem jim rozdala. Dětem jsem řekla, že to bude jejich pohádková

knížka a jejich úkolem bude do ní zaznamenávat pohádky, které si společně přečteme. Protože je to jejich pohádková kniha, tak si mohou vybrat z dané pohádky cokoli chtějí.

V tento první den měly děti za úkol obtáhnou písmenka ve vytečkovaném názvu a podepsat se. Děti se podepisovaly většinou nápodobou (podle vzoru jména na židličkách), ale některé se už uměly podepsat sami. Při této aktivitě jsem se dětí ptala, jestli ví, kde najdeme název knihy, kdo je to autor, spisovatel a ilustrátor.

Reflexe:

Měla jsem obavu z toho, jak na děti budu působit, vzhledem k tomu, že je to škola na vesnici, a proto nejsou na praktikanty zvyklé. Takže mě potěšilo, že mě děti vzaly mezi sebe tak dobře. Komunikovaly se mnou, ukazovaly mi hračky a akceptovaly mě, jako další paní učitelku.

Odpovědi dětí na otázky splnily moje očekávání. Většinou dětí se při slově pohádka vybavily různé moderní televizní pohádky. Jeden chlapec zmínil pohádku v CD přehrávači. Při otázce, jestli jim rodiče čtou, odpovídaly ve velké většině, že někdy před spaním. V mateřské škole naopak slyší pohádku někdy i dvakrát denně, tedy před odpoledním odpočinkem a v řízené činnosti. Paní ředitelka na rozvoj čtenářské pregramotnosti dbá více než v mateřských školách, které jsem do této doby navštívila.

Ohledně pohádkové knížky bych pro příště změnila, jen to, že bych oddálila mezeru mezi řádkem. Některé děti protahovaly linku od jednoho písmene na prvním řádku k druhému písmenu na druhém řádku, i když jsem pro ně měla nachytanou předlohu. To mi také po skončení doporučila i ředitelka mateřské školy. Jelikož byl s touto činností velký problém a žádné dítě nedokázalo spojit správně, všechna písmena podle předlohy, nepovažuji cíl za splněný, protože nebyl vhodný pro děti tohoto věku. Pojmy děti ve velké většině neznaly, dokázaly jen určit, kde je název knihy. Pojmy jako spisovatel a ilustrátor jsem jim poté přiblížila na nich samých, takže si myslím, že tento cíl splněn byl.

5.2.2 Pohádka O třech prasátkách

Plán realizace 2. dne

Cíle	Rozvíjet komunikační dovednosti Rozvíjet slabičné povědomí Vést k poznání hláskovaných slov
Kompetence	Dítě zvládá odpovídat na otázky smysluplně a samostatně Dítě zvládá slabikovat jednoduchá slova Dítě zvládá poznat jednoduchá hláskovaná slova
Organizační forma	Projektové vyučování
Metody	Slovní: popis, rozhovor, vyprávění Názorně – demonstrační: předvádění Práce s textovým materiálem: práce s knihou
Pomůcky	Knihy „O třech prasátkách“ „Košík“ s předměty z pohádky Prázdná pohádková kniha pro děti

Průběh:

Po přečtení příběhu jsem pro děti měla připraveno několik otázek: „Z jakých materiálů si prasátka stavěla domečky?“, „Kterému prasátku dala stavba domečku nejvíce práce?“ Děti odpovídaly, že to chytré. „Jaké vlastnosti měla jednotlivá prasátka a vlk?“ U třetího si trvaly na chytrém a šikovném, zbylým přiřazovaly líné, nešikovné a ospalé. K vlkovi nejvíce vztahovaly slovo zlý a překvapivě padlo i mazaný, potom co spadl do ohně děti napadlo i spálený. „Jak se prasátka zachránila před zlým vlkem?“ „Utíkala z domečku do domečku, zamknuly se do třetího domečku, a když vlk lezl komínem dovnitř rozdělaly oheň“ (Dívka, 5. let). Jednu z dívek také napadlo, že tam mohly dát i horkou vodu.

V další aktivitě měly děti za úkol děti říct, jak mohl příběh pokračovat z pohledu vlka. Děti měly spoustu nápadů a překvapilo mě, kolik toho vymyslely. Líbilo se mi, že děti napadlo, aby si vlk schladil ocásek v řece. Potom si šel ulovit jídlo (zajíce, ptáčka) a hlídal jako pejsek u hospodáře na farmě, za co by dostával jídlo. Poté by ho tam hospodář nechal bydlet.

Následně jsem položila mezi mě a děti připravený „košík“. Položila jsme dětem otázku, jestli ví, jaké nářadí mohla prasátka použít na stavbu domečků. Kromě nářadí, které viděly v košíku děti napadlo ještě kamení a překvapivě bláto, z nářadí přidaly jen „velké nůžky“. Poté jsme děti nechala, aby si věci z košíku prohlédly.

V navazující aktivitě jsem každému dítěti dala jednu věc z košíku. Společně jsme si pojmenovaly, co právě drží v ruce. Těžší pro děti byl jen šroubovák. Aktivita spočívala ve slabikování daného předmětu. Se slabikováním nemělo žádné z dětí problém.

Dále jsem hláskovala jednotlivá slova. Dítě, které mělo předmět u sebe mělo za úkol oběhnout kolečko. Děti poznávaly všechny předměty, jen některé rychleji než ostatní. Takže někdy prozradily daný předmět.

Reflexe:

Pro příště si musím více rozvrhnout čas. Výstup trval necelou hodinu, což podle mého názoru děti vydržely jen z toho důvodu, že byly zvědavé, jak na mě, tak na další aktivity. Podle paní ředitelky jsem mohla ze začátku navrhnout, jestli neznají nějakou další pohádku o zvířátkách. Už sama jsem zjistila, že musím se čtením zpomalit. Což mi paní ředitelka potvrdila. Také mi radila, abych více měnila hlas, děti by tak zvládaly lépe udržet pozornost. Paní ředitelku mile překvapilo, že děti uměly dopovědět a široce rozvést příběh za vlka. Obávala se, jestli některé děti poznají všechny věci v košíku, a tak jsme si je společně pojmenovali. Cíle považuji za splněné.

U kresby se dětem dařilo ztvárňovat hlavně domečky tří prasátek. Většina z nich nezapomněla ani na vlka, a tak vznikaly velmi vtipné kresby vlka zaseknutého v komíně. U několika chlapců se také objevují pokusy o nápodobu písma, jak u obrázků, tak na levé straně dvojlistu.

5.2.3 Pohádka O rozcuchané čarodějnici

Plán realizace 3. dne

Cíle	Rozvíjet komunikační dovednosti Rozvíjet fantazii Vést k tvoření rýmů
Kompetence	Dítě zvládá odpovídat na otázky smysluplně a samostatně Dítě dokáže popsat fantazijní představu Dítě dokáže najít dvojice rýmujících se slov
Organizační forma	Projektové vyučování, párové vyučování
Metody	Slovní: popis, rozhovor, vyprávění Názorně – demonstrační: předvádění Práce s textovým materiálem: práce s knihou
Pomůcky	Knihy „Pohádky a hrátky z kouzelné skříně“ Výkresy A4, psací potřeby Karty s rýmy

Průběh:

Před začátkem četby jsem navázala na událost z předešlého dne, kdy jsem po cestě domů našla koťátko. Zeptala jsem se jich, jestli ví, která pohádková postava má kočku, jako svého domácího mazlíčka. S odpovědí si daly chvíli načas, než starší chlapec vykřikl, že čaroděj. Dále jsem se jich zeptala, jestli znají nějakou další pohádku, kde je čaroděj nebo čarodějnice. Děti znaly spoustu moderních pohádek o čarodějnicích, které jsem naneštěstí neznala já, ale nakonec je napadla i pohádka O perníkové chaloupce. Dále jsme porovnávali vlastnosti čarodějnic. Děti z velké většiny nevěřily, že nějaká čarodějnice může být hodná, a tak padala samá záporná přídavná jména (zlá, škaredá, hnusná apod.) Poté jsem navázala četbou pohádky.

Po pohádce jsem jim znovu položila několik otázek. Velice je pobavila jména čarodějnic, a při jejich zmínění v textu se smály (Máňa, Bóža). „*Proč poslala maminka Evelínu do světa na zkušenou?*“, „aby se naučila čarovat“, „aby uměla více kouzel“. „*Kam Evelína letěla?*“, děti odpovídaly, že k tetě nebo na hrad, což bylo správně. „*Byla Evelína hodná nebo zlá čarodějka?*“ děti tato otázka docela zaskočila, protože, i když říkaly, že byla hodná (v textu to bylo na konci jasně řečeno), na obrázku se jim vůbec nelíbila (ambivalentní charakter postav), a tak se některé nemohly rozhodnout ve své odpovědi.

Následovala aktivita kreslení čarodějnic ve dvojici. Záměr byl takový, že jedno dítě ve dvojici vymyslí čarodějnici a tu bude popisovat druhému dítěti, který ji nakreslí. Jelikož děti na tenhle typ spolupráce nebyly zvyklé, dělalo to některým z nich větší problémy. Jeden chlapec (typický vůdčí typ), nedokázal pochopit, že nemůže kreslit, to, co chce on, ale že by měl „poslouchat“ druhého chlapce. Z části se mi to nakonec povedlo vysvětlit, a tak kresba obsahovala i jiné prvky než jen jeho vlastní. Naopak jedna dvojice (dívka a chlapec) s touto aktivitou neměla sebemenší problém, a to i přesto, že chlapec nebyl moc zdatný v kresbě a podle paní ředitelky neměl přiměřené dovednosti svému věku. Kresba byla ze skupiny nejlepší a je k nahlédnutí v obrázcích OV.

Poslední aktivita spočívala v „čarování“ kdy za pomoci slovního spojení („čáry máry“) měly děti za úkol najít dvě rýmující se slova z rozprostřených kartiček. Děti zase seděly v kruhu na koberci a střídaly se po jednom. Kartičky obsahovaly rýmy se zvířaty například kočka – vločka aj. Ze začátku jsme si museli říct, co všechny kartičky přesně znamenají. Bohužel jsme hru nestihli dohrát. Děti rýmy spojovaly ve většině případů správně.

Reflexe:

Příště bych dětem neukázala obrázek čarodějnice v knize, vzhledem k ambivalentnímu charakteru hlavní postavy. Paní ředitelka byla s otázkami spokojená. Ohledně malování ve dvojici by bylo potřeba děti více znát (skombinovat živější děti s klidnějšími apod.) a práci ve dvojici častěji procvičovat. K rýmům mi bylo od paní učitelky doporučeno, abych po přiřazení rýmu přidala další možný rým (rak – mrak, drak aj.) Hru by také více rozvedla, a to tím způsobem, že by každé dítě našlo svůj rým a spojením „*Čáry máry + rým*“ proměnilo zvolené dítě v dané zvíře, které by mělo za úkol zvíře předvést. Paní ředitelka mi též doporučila pomaleji číst. Dětem se nejvíce líbilo malování ve dvojici a jak mi řekly, rády by to někdy „hrály“ znovu. Cíle dnešního dne tak považuji za splněné.

5.2.4 Pohádka O Budulínkovi

Plán realizace 4. dne

Cíle	<p>Rozvíjet komunikační dovednosti</p> <p>Rozvíjet sluchovou diferenciaci</p> <p>Rozvíjet sluchovou paměť</p> <p>Podpořit používání správných tvarů slov v mluveném projevu</p>
Kompetence	<p>Dítě zvládá odpovídat na otázky smysluplně a samostatně</p> <p>Dítě umí rozlišit slova podle počátečního písmene</p> <p>Dítě dokáže seřadit chronologicky části příběhu</p> <p>Dítě umí doplnit tvar slova podle číslovky u daného předmětu</p>
Organizační forma	Projektové vyučování
Metody	<p>Slovní: popis, rozhovor, vyprávění</p> <p>Názorně – demonstrační: předvádění</p> <p>Práce s textovým materiálem: práce s knihou</p>
Pomůcky	<p>Knihy s pohádkou „O Budulínkovi“</p> <p>Kartičky s postavami a předměty zmíněnými v pohádce</p> <p>Kartičky s dějem příběhu</p> <p>Plyšová kostka (s tečkami místo čísel)</p>

Průběh:

Dětem jsem před začátkem četby ukázala obrázek v knize a děti měly uhádnout, o čem tato pohádka bude. Po přečtení jsem pro ně měla přichystané otázky: „*Co měl Budulínek nejraději na jídlo?*“, „*Proč Budulínek neuposlechl babičku a dědečka a otevřel lišce dveře?*“ Okamžitě zaznělo, že zapomněl. Snažila jsem se je navést i na to, že byl zvědavý. „*Jaké vlastnosti měla liška?*“ Děti odpovídaly především, že byla zlá, škaredá a vychytralá / chytrá. „*Jak se Budulínek asi cítil v noře lišky?*“, „*Co by se asi stalo, kdyby babička s dědečkem Budulínka nenašli?*“ Děti opakovaly, že by ho snědla, poškrábala by ho, liščata by si s ním hrála. „*Kdo se bojí o tebe? Dokážeš říct proč?*“ „Rodiče, protože by byly smutní, kdybychom umřely nebo se ztratily“ (Dívka, 6. let). Jak jsem si všimla v předchozích výstupech, děti s otázkami, které jsou zaměřeny na vlastnosti postav hodně bojují, a proto mi přišlo důležité je zařadit.

Po otázkách následovala aktivita, kde s pomocí dvanácti obrázků měly děti chronologicky poskládat děj příběhu. Aktivita se mi zdála z části náročná, protože počáteční a konečný obrázek vypadal podobně. Jediné, v čem si děti nebyly z počátku jisté, byly kartičky zaměřené na počet lištiček v noře. Tam už jsem musela více zasahovat, vést děti k tomu, aby se ještě jednou ujistily v počtu apod.

Následně jsem navrhla dětem, abychom zkusili pohádku převyprávět. Děti se střídaly podle toho, jak seděly v kruhu. Když některé nevědělo, ptala jsem se dalšího v řadě. Některých dětí jsem se musela přímo ptát a ony mi odpovídaly. Byla to ze skupiny asi třetina dětí. Naproti tomu nejméně dvě děti, by mi pohádku převyprávěly samostatně klidně celou.

Předposlední aktivita spočívala v rozdělení kartiček podle prvního písmena. Vzniklo nám 5 prvních písmen, na které děti hledaly předměty ve třídě (L – liška – lžička, list aj.) Na každé písmeno našly děti minimálně jednu věc. Některé děti nosily buď předměty, které se neshodovaly s počátečním písmenem, nebo nenosily nic. Snažila jsem se je vždy na něco navést, a proto přispěly některými předměty až v závěru hry.

Poslední aktivita spočívala v házení kostkou a měněním tvaru slova podle číslovky, která dítěti padla (3 – babička – tři babičky). Hru jsme hrály též postupně v kruhu. Bylo vidět, že děti si v koncovkách slov nebyly jisté, a proto by se oplatilo, trénovat tvary slov častěji.

Reflexe:

Sama bych pro příště změnila jen hru zaměřenou na hledání předmětů na zadané písmeno. A to tak, že by děti měly před sebou toto velké písmeno položené. Také bychom si některá slova začínající na zadané písmeno předem řekli. Paní ředitelka v otázkách vy- zdvihovala výběr, který byl zaměřený na vlastnosti a pocity postav. Dále mi doporučovala pro příště použít magnetické obrázky, než je skládat na zemi. Je pravda, že kruh dětí neu- možňoval, abych poskládala řadu dvanácti obrázků vedle sebe. Následné převyprávění po- hádky mohlo tedy být pro děti matoucí. Ke hře, kdy děti hledaly předměty začínající na stejné písmeno, mi paní učitelka řekla, že ji považovala za těžkou, a tak ji překvapilo, že děti nacházely spoustu předmětů. Pro příště by doporučovala, abych děti k hledáním předmětů napomáhala jednoduchými hádankami. Skloňování slov si hodně chválila. Děti to podle ní často neumí a je potřeba to trénovat. Sama by to ráda použila ve svých činnostech s dětmi. Cíle, tak považuji u většiny dětí za splněné.

U kresby jsem pozorovala velké rozdíly mezi jednotlivými dětmi. Některé chtějí mít kresbu co nejrychleji za sebou a používají méně barev než další děti. Většinou stačí tyto děti přesadit k jinému stolečku a pomoci jim vymyslet, co ještě by do obrázku mohly přidat.

5.2.5 Pohádka O ovečce

Plán realizace 5. dne

Cíle	Rozvíjet komunikační dovednosti Rozvíjet grafomotoriku Rozvíjet slabičné povědomí
Kompetence	Dítě zvládá odpovídat na otázky smysluplně a samostatně Dítě zvládá grafomotorický prvek – spirála, „zuby“ Dítě zvládá slabikovat jednoduchá slova
Organizační forma	Projektové vyučování, skupinové vyučování
Metody	Slovní: vyprávění, rozhovor, popis, Názorně – demonstrační: předvádění Práce s textovým materiálem: práce s knihou a pracovním listem
Pomůcky	Obrys ovce a trávy namalované na kartonu, Psací potřeby – fixy, pastelky, tužky Pracovní listy na rozvoj grafomotoriku (2 druhy) Kartičky s obrázky z příběhu rozdělené na slabiky a podle nich rozstříhané na dvě, tři části.

Průběh:

Děti měly za úkol uhádnout zvíře, o kterém měla pohádka být (je bílé, má huňatou srst, živí se většinou trávou na pastvě). Děti kromě ovce, typovaly i kozu. Poté jsem začala číst příběh.

Po příběhu jsem pro děti měla připravené otázky, na které jsem ve spěchu zapomněla (jak mohl příběh pokračovat, co vše potřebuje tráva, aby mohla růst). Děti hodně zajímalo, na co budou připravené kartony. Požádala jsem je, aby se v kruhu postavily, tak, aby měly kolem sebe dostatek místa. Procvičily jsme ruce od ramene, přes loket k zápěstí. Poté jsem děti rozdělila na dvě poloviny (5 a 6). Jedna polovina pracovala u stolečku na jednoduchých pracovních listech. Pracovní listy sloužily převážně pro výplň času, takže si je děti mohly i vybarvit. S druhou polovinou jsem procvičila prsty, zkusila si nanečisto nakreslit spirály na čistý výkres. Poté jsme si připomněli, o čem pohádka byla a děti říkaly, co budou podle pohádky dělat.

U stolečků jsem u dětí kontrolovala správný úchop tužky. Zaměřila jsem se také na to, jestli obtahují zleva doprava a ne obráceně.

Poté, co se skupiny vystřídaly, jsme si v kruhu na koberci rozprostřely puzzle, které obsahovalo motivy z pohádky. Každé dítě spojilo jeden díl puzzle a vyhláskovalo vytvořený motiv. Dílů bylo jedenáct a dětí deset (jedna dívka se neúčastnila).

Reflexe:

Při čtení příběhu mě napadlo, jestli děti znají rozdíl mezi beranem, ovci a jehnětem, a tak jsme si je připomněli. Protože u hlavní činnosti skončila jedna skupina dříve než druhá, neměly děti chvíli co dělat. Pokud je při didaktické činnosti přítomna pouze jedna učitelka, nastal by tady problém, proto je dobré na tuhle situaci myslet a snažit se jí vyvarovat. Příště bych se také snažila děti doptat na zapomenuté otázky. Pracovní listy bych zvolila jednodušší nebo bych dětem dala možnost si pracovní listy vybrat. Na některé děti byly pracovní listy docela těžké. U práce na kartonu vznikl problém pouze mezi dominantnějšími a submisivnějšími dětmi. Chlapce jsem se snažila zklidnit, ale i podle paní ředitelky, se snaží být za každou cenu vůdcem skupiny a podle toho se projevuje. Na výsledku se i tak podílely všechny děti, a výsledné dílo se jim velmi povedlo. Se skládáním puzzle a jeho slabikováním nebyl žádný problém. Cíle jsem dnešní den splnila pouze dva, jelikož jsem na otázky zapomněla.

Do pohádkové knihy si děti vložily pracovní list, jelikož mi nepřišlo vhodné, aby se i další činnost týkala kresby.

5.2.6 Pohádka Kocour v botách

Plán realizace 6. dne

Cíle	<p>Rozvíjet komunikační dovednosti</p> <p>Rozvíjet myšlení v asociacích</p> <p>Vést děti ke zvládnutí jednoduché dramatické úlohy</p>
Kompetence	<p>Dítě zvládá rozlišit pravdivé informace od nepravdivých informací</p> <p>Dítě zvládá uvažovat v asociacích</p> <p>Dítě (se) dokáže</p> <ul style="list-style-type: none"> • ztotožnit s postavou z pohádky při hraní její role a vyřešit problémovou situaci • správně a rychle reagovat na vyřčené pokyny, které a na základě svých zkušeností a dovedností dramaticky ztvárňuje
Organizační forma	Projektové vyučování
Metody	<p>Slovní: vyprávění, rozhovor, popis</p> <p>Názorně – demonstrační: demonstrace</p> <p>Aktivizační: dramatizace</p> <p>- Využity byly metody a techniky: štronzo, narativní pantomima, improvizace. <i>Valenta, J. (2008). Metody a techniky dramatické výchovy</i></p> <p>Práce s textovým materiálem: práce s knihou</p>
Pomůcky	<p>3D kniha „Kocour v botách“</p> <p>Vybraná klasická písnička a CD přehrávač</p>

Průběh:

S dětmi jsme začaly číst pohádku u stolečku. Děti 3D kniha velice zajímala, a proto jsme u ní strávili více času. Děti měly po pohádce zvedat ruce podle toho, jestli byla mnou vyřčená informace pravdivá či nikoli (Petr plaval v moři, čaroděj se proměnil v draka, nejmladší syn dostal kocoura, král měl rád zajíce a koroptve aj.). Některé otázky rozřadily děti rychle a dobře. Jiné jsem dávala schválně trochu těžší na zamyšlení. To některé děti věděly a později i správně odůvodnily, jiné nikoli.

Další aktivitu jsem namotivovala na bál Petra a Princezny z pohádky. Děti měly tančovat a po zastavení hudby se ani nepohnout (dramatická technika štronzo). Měla jsem činnost na začátku směřovanou na vypadávaní dětí, které se pohnou. Děti nevypadávaly a tancovaly až do konce, jelikož pravidla dodržovala.

Navázala jsem další aktivitou, která popisovala ráno kocoura, než se vydal k ševci a krejčímu pro nové oblečení. Děti jsem motivovala tak, že budou trénovat, tak jako herci trénují před každým představením. Příkládám část textu, který jsem dětem říkala a ony jej ztvárňovaly: „*Kocour ráno ležel na břichu v posteli, když se začal probouzet pořádně si zívnul, promnul si levé oko ... vyskočil na nohy a šel pomalým krokem k ševci, po chvíli ale začalo pršet, a tak musel běžet ...*“

Dále jsem s dětmi dramaticky ztvárňovali práci švece a krejčího (šití kabátku, čištění bot). Kocour si poté oblečení zkoušel (oblékl si kabátek a díval se do zrcadla, jak mu sluší, obouval si boty, které se mu zdály těžké, učil se v nich chodit, zkoušel klobouk). Děti měly na konci za úkol popsat oblečení, které mají na sobě.

Měla jsem dále připravenou aktivitu, kde úkolem dětí bylo vymyslet a dramaticky ztvárnit, jak se kocour dostal do hradu čaroděje. Děti byly naneštěstí hodně unavené, jelikož s paní učitelkou hrály delší pohybovou hru. Zvolila jsem tedy metodu brainstormingu, kdy děti v kruhu říkaly své nápady, jak se mohl kocour do hradu nepozorovaně dostat (vyskočil do okna, protáhl se bránou do hradu, protáhne se komínem apod.)

Na tvoření asociací bylo vidět, že na ně děti nebyly zvyklé. Některá slova jim docela šla (král, čaroděj) a jiná (kocour, dobro) jim naopak nešly a mluvila jsem hlavně já. Děti se u této aktivity hodně zklidnily, a tak vydržely u tvoření další strany své pohádkové knihy.

Vzhledem na unavenost dětí nebyly naplněny všechny cíle. Cíl vést děti ke zvládnutí jednoduché dramatické úlohy jsem nahradila metodou brainstormingu (burzou nápadů).

Reflexe:

V tento den děti slavily Halloween. Proto moje činnosti přišly na řadu až po činnostech paní učitelky. Děti byly proto více rozjívěné a u činností dlouho nevydržely. Tomuhle problému jsem musela uzpůsobit připravené aktivity.

S ohledem na můj výstup bych změnila několik bodů. 3D knihu mi paní učitelka doporučila příště vzít do kruhu na koberec či postavit židle do kruhu, aby na ni všechny děti dobře viděly. Já ji měla nachystanou u kulatého stolu. Děti nejbližší mě se musely naklánět a tím zase kazily výhled dalším dětem. Také bych příště knihu dětem půjčila na prohlédnutí předtím, než začneme číst. Byly totiž hodně zvědavé a chtěly si vyzkoušet některé pohyblivé části knihy. To mělo za následek i sníženou pozornost, a tak u některých otázek neuměly rozlišit pravdivost.

Dramatická technika „štronzo“ probíhala, tak jak jsem chtěla. I když byly děti po tom, co tancovaly více rozdivočené, další aktivita je hodně bavila a bylo vidět, že je to pro ně něco jiného a nového. Paní učitelka mi aktivitu velmi chválila. Napadlo ji část, kdy jde kocour k ševci a krejčímu ještě více rozvinout. Například s ohledem na dopravní bezpečnost, přidat i jiné obchody apod. V téhle části toho bylo již na děti hodně. Chtěla jsem, abychom se pokusili dramaticky ztvárnit, jak se kocour dostal do hradu čaroděje, ale bylo na dětech vidět, že jsou již unavené. Na místo této části jsme tedy využily metodu brainstormingu.

S asociacemi děti bojovaly a bylo by potřeba je s nimi více cvičit. Na některá slova reagovaly ke konci již dobře (např. král – koruna, plášť, princ – princezna / rytíř – meč, pírko, později brnění). Překvapilo mě, že nevěděly, jak se říká „obleku rytíře“ (brnění), za to mě překvapilo slovo pírko, které použily při slově rytíř.

5.2.7 Pohádka O hloupém drakovi

Plán realizace 7. dne

Cíle	Rozvíjet komunikační dovednosti Rozvíjet slovní zásobu Podpořit rozvoj fantazie Podpořit rozvoj představivosti
Kompetence	Dítě zvládá odpovídat na otázky smysluplně a samostatně Dítě dokáže podle obrázku stupňovat přídavná jména a tvary podstatných jmen Dítě dokáže popsat vlastní představu Dítě zvládá poznat podle popisu druhého o jakou představu se jednalo
Organizační forma	Projektové vyučování
Metody	Slovní: vyprávění, rozhovor, popis Názorně – demonstrační: předvádění Práce s textovým materiálem: práce s knihou
Pomůcky	Knihy „Pohádky a hrátky z kouzelné skříňe“ Pracovní listy na stupňování přídavných jmen a podstatných jmen

Průběh:

Začala jsem s dětmi pracovat v kruhu na koberci. Před přečtením pohádky jsem dětem dala hádanku, aby přišly na to, o čem má pohádka být (drak). Po přečtení pohádky děti odpovídaly na otázky: „Po kom dostala Pomněnka své jméno?“ „po modré kytičce“. „Jaký vymyslely (chůva s princeznou) plán?“ Chlapec (6. roků): „Aby šel podle potoku a hledal

kytičku, která mu řekne, jestli bude nebo nebude svatba“. „*Jaké další květiny znáš?*“. Nejvíce mě překvapilo, že jedno z děvčat napadl i kaktus. U něj jsem se pozastavila a zeptala se dětí v čem je kaktus jiný než ostatní květiny. Děti říkaly, že má bodliny, a proto píchá. Poslední otázka měla dvě části a to „*Jaký by byl drak, kdyby nebyl hloupý?*“ (*chytrý*) / „*Jaké další vlastnosti drak měl?*“ zlý, zvědavý, škaredý.

Následoval aktivita zaměřená na pracovní list se stupňováním přídavných jmen (malý, menší, nejmenší aj.) a tvarů podstatných jmen (hrnec, hrnek, hrneček aj.) U této aktivity pracovaly všechny děti dohromady. Protože jsem z této aktivity měla obavy, vytleskávali jsme u tvarů slov jejich slabiky. To dětem hodně pomohlo. V pracovním listu měly děti na konci aktivity zakroužkovat jeden obrázek z řady (zakroužkuj nejmenšího psa apod.). Což se ve velké většině povedlo.

Další dvě aktivity byly zaměřené na rozvoj fantazie a kreativity. V první aktivitě měly děti (po mé ukázce) popsat předmět, který ostatní nevidí, bez toho, aby řekly název předmětu. Ostatní děti hádaly, co mají na mysli. V druhé aktivitě si děti vymýšlely svoji pohádkovou zem. Co by v ní bylo, kdo by v ní vládl apod. Vznikaly úžasné nápady na fantastické země, které děti promítly i do následné kresby svých pohádkových knih.

Cíle byly v této části projektu splněny všechny.

Reflexe:

Obávala jsem se o prostřední slova při hře k stupňování tvarů podstatných jmen. Musela jsem děti docela často opravovat, ale poté co jsme k aktivitě zapojily i vytleskávání slabik, jim nedělala problém. Pro jistotu, jsem s nimi pracovní list prošla dvakrát. U kroužkování určeného (zakroužkuj nejmenšího pes atd.) nebyl až na dva chlapce problém, ti neposlouchali mé pokyny a kroužkovali všechno. Aktivity na rozvoj fantazie měly u dětí úspěch. Vymyšlené země ztvárnily i do svých pohádkových knížek. Paní ředitelka mi opakovaně doporučovala, abych si více hlídala čas. A to zejména u aktivity „Země fantazie“, kdy jsem chtěla, aby každé dítě popsalo svoji představu (některé chtěly i dvakrát) a já je o to nechtěla připravit.

Tento den se též každému dítěti vydařila kresba pohádkové knížky. Knihy jsem následně odnesla domů, kde jsem každému dítěti dopsala názvy pohádek. Cíle tohoto výstupu, tak byly splněny všechny.

5.2.8 Závěrečná pohádková hra

Plán realizace 8. dne

Cíle	<p>Uplatnit získané vědomosti z projektu v závěrečné hře:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Rozvíjet paměť ○ Rozvíjet orientaci v prostoru ○ Vést k tvoření jednoduchých rýmů ○ Rozvíjet samostatné slovní vyjadřování ○ Podpořit správnost tvarů v mluveném projevu
Kompetence	<p>Dítě zvládá odpovídat na otázky z projektu správně případně bez větších obtíží</p> <p>Dítě zvládá hledat úkoly na vyznačené cestě</p>
Organizační forma	Hra
Metody	<p>Slovní: rozhovor, popis</p> <p>Názorně – demonstrační: předvádění, dramatizace</p>
Pomůcky	<p>Fáborky (dvě barvy)</p> <p>Poklad (krabice od bot, odznaky, sladkosti, hračky z kindervajíček)</p> <p>Tři prasátka (plyšová, vystřižnutá), sláma, dřevo, kousek cihly</p> <p>Obrázky s rýmy zvířat, rozstříhané kartičky k pohádce O ovečce</p> <p>Tři kartičky s různě barevnými puntíky</p> <p>Kartičky s motivy z pohádky O Budulínkovi</p>

Průběh:

Poslední den jsem nachytala pomocí fáborků cestu k pokladu. Každé stanoviště bylo zaměřené na jednu pohádku a jednu aktivitu k ní zvolenou.

U pohádky O třech prasátkách děti přiřazovaly, z kterých materiálů prasátka stavěla domeček. Také vzpomínaly na to, co se stalo vlkovi a jak příběh v první části projektu domýšlely. U pohádky O rozcuchané čarodějnici Evelíně děti spojovaly rýmy na kartičkách. Každé dítě našlo jeden rým, poté si dalo kartičky k sobě. Když měly všechny děti kartičky po řadě opakovaly „*Čáry máry*“ a daný rým (například vločka – kočka). Ukázaly na někoho v kruhu a ten předvedl dané zvíře.

Třetí pohádka O ovečce byla poslední, která se konala uvnitř mateřské školy. Děti měly za úkol poskládat rozstříhané obrázky z pohádky a vymyslet vlastní krátký příběh z vybraných obrázků. „*Bylo jednou jedno kuřátko, které potkalo farmáře. Ten ho pozval na svou farmu, kde se šli s dětmi podívat na ovečku a jehňátko*“ (Chlapec, 6 let).

Další aktivitu jsem nachystala venku u stolu. Položila jsem na stůl 3 barevné obdélníky, které ukazovali do různých směrů. K nim se vážala aktivita k pohádce O hloupém drakovi. Děti měly uhádnout jakou barvu má Pomněnka (pohádku jsme četly naposledy, ale i tak, jsem dětem poradila, že stejnou barvu mají oči spousty lidí = modrá). Tato možnost je odkázala na další aktivitu.

Obrázky z pohádky O Budulínkovi byly přilepené na dveřích u zahradního domku. Každý obrázek měl u sebe několik puntíků. Děti měly říct základní tvar obrázku (babička), poté spočítat puntíky a říct podstatné jméno ve správném tvaru (dvě babičky).

Poslední aktivita se vztahovala k aktivitě o Kocourovi v botách. Motivace: „*Když šel kocour k čaroději na zámek, byla už docela velká tma, a protože šel přes les, neviděl už ani na krok. Naštěstí potkal holubičku, která se vznesla nad koruny stromů a pomocí vrkání navedla kocoura ven z lesa*“. Dvě děti představovaly kocoura a holubičku, ostatní děti stromy v lese. Dítě, která představovalo kocoura si stáhlo čepici přes oči a „holubička“ chodila těsně před ním a říkala „*vrků, vrků*“. Úkolem „kocoura“ bylo projít až k jedné z prolézaček, bez dotknutí se stromů. Zkoušely jsme i verzi, kdy „holubička“ slovně navigovala „kocoura“ a to převážně s pomocí slov rovně, doprava, doleva. To jim dělalo větší problémy, málo které si bylo jisté, která ruka je pravá, a která levá. A to i přesto, že jsem to s nimi předtím opakovala.

Po této aktivitě děti hledaly poklad. Z pokladu dostalo každé dítě odznak a jednu figurku z kinder-vajíčka. S dětmi jsem se poté rozloučila i a rozdala jim jejich pohádkové knížky s dopsanými názvy jednotlivých pohádek. Pohádkové knížky si děti vzaly domů na památku.

Reflexe:

Děti byly na hledání pokladu hodně natěšené, a proto se v prvních dvou aktivitách předbíhaly v odpovědích a hledaly další fáborky. Bylo docela těžké je zklidnit. Musela jsem znovu vysvětlit, jaká má hra pravidla, a že úkoly musí plnit všichni spolu. U jednotlivých aktivit nastal problém pouze, když děti nepochopily směřování šipky u pohádky „*O hloupém drakovi*“ a zahrnuly za zahradní domek, místo před něj. Nechala jsem je tedy prozkoumat okolí zahradního domku, než došly ke správnému směru, a tedy i další aktivitě. Paní ředitelce se zdálo, že nepochopily barevné rozlišení fáborků (červené = cesta, bílé = aktivita), takže bych to příště připomněla vícekrát. Také ji napadla, ještě třetí verze na poslední aktivitu. A to ta, že by se dítě, které představovalo holubičku dotýkalo „kocoura“ a tím určovalo jeho směr (pravé rameno = doprava apod.) Odznáčky sklidily úspěch nejen u dětí, ale i u paní ředitelky a učitelky. Jednotlivé cíle se mi postupně podařilo splnit.

6 EVALUACE PROJEKTU

Projekt „Využití pohádek pro rozvoj čtenářské pregramotnosti v mateřské škole“ byl evaluován dvěma způsoby. Prvním způsobem bylo hodnocení projektu paní ředitelkou, která byla během realizace všech částí projektu přítomna. Druhým způsobem bylo vedení si poznámek ke každému dni.

6.1 Evaluace od ředitelky mateřské školy

Projekt pro rozvoj čtenářské pregramotnosti, který si praktikantka zvolila, měl za cíl, zvýšit předpoklady dětí k dosažení klíčových kompetencí z RVP PV. Šlo o schopnost dětí porozumět psanému, slyšenému textu, umět o něm přemýšlet, aktivně s ním pracovat, využívat jej k rozvoji svých schopností a vědomostí.

Daný cíl se jí podařilo plnit, podle individuálních možností a schopností dětí. Ve skupině dětí, se kterými pracovala, jsou i chlapci kteří mají velmi nepravidelnou docházku, nepodnětné sociokulturní prostředí, problémy s intelektem, jedna dívka s PAS. Volila proto aktivity, které vhodně střídaly klidovou a rušnější činnost, aby děti zaujala a udržela jejich soustředěnost. Začlenila i pohybovou aktivitu.

Doporučena jí byla pestřejší práce s hlasem, spíše pomalejší tempo řeči, změny v modulaci hlasu i hlasitosti projevu, navazování častějšího očního kontaktu s dítětem. Vždy měla pečlivě připravené pomůcky, ale je třeba se zamyslet, promýšlet organizaci aktivit, předcházet zbytečným prostojeům, přetěžování dětí. Využít smysluplně i pomoci dětí, jestliže pracují se skupinou dětí ve věku 5-7 let, vštěpovat jim pracovní návyky při samostatné práci – úklid pomůcek, čistota pracovního místa, držení psacího náčiní.

Výběr pohádek a příběhů, jejich zpracování bylo velmi pestré, vtipné, provokující k aktivitě, přemýšlení o textu. Volila vyučovací metody tak, aby děti zaujala a motivovala k práci, upevnily si získané vědomosti, poznatky. Dávala prostor k opakování, procvičovala krátkodobou i dlouhodobou paměť.

Doporučeno vždy jasně a srozumitelně volit otázky, aby vedly děti k odpovědi. Pokud zjistíme, že děti nepochopily, opakují, nebo zformulují jinak, obecněji. S některými činnostmi se skupina dětí setkala v dané formě poprvé, proto občas děti ihned nechápaly úkol. Správně jim praktikantka na jedné činnosti úkol přiblížila, předvedla a pak již vždy děti reagovaly správně. Nešetřila pochvalou za správné odpovědi, snahu dětí. Ocenila netradiční,

jedinečné odpovědi, názory, myšlenky dětí. Reagovala klidně, bez ponižování, přijímala i nápady, ne přímo k věci, snažila se dojít k důvodu, proč tak dítě odpovědělo, dala příležitost i ostatním dětem se nad věcí zamyslet, porozumět.

Příběhy, které volila, dávaly dětem možnost poznat dobro i zlo, posoudit, komu je třeba pomoci, odporovat zlu, hledaly paralelu o reálném životě, přínos pro socializaci dětí, zúročení získaných zkušeností.

6.2 Vlastní reflexe

Hlavním cílem mého projektu bylo zpracovat projekt k rozvoji čtenářské pregramotnosti u dětí ve věku 5-7 let. Při vytváření projektu jsem se dále zaměřovala na motivaci dětí k rozvoji čtenářské pregramotnosti prostřednictvím pohádek. Hned první den jsem si všimla, že motivace prostřednictvím pohádek má úspěch. Projevovaly zájem o to, aby na knihu viděly a s napětím poslouchaly text pohádky. Před četbou, v průběhu četby a po četbě jsem jim u většiny pohádek kladla doplňující otevřené i uzavřené otázky, čímž jsem si ověřovala jejich pozornost, schopnost o pohádce přemýšlet a vyjádřit ústní formou své myšlenky. Na základě pozorování usuzuji, že byl hlavní cíl splněn. Během realizace projektu děti věděly, kdy za nimi přijdu, a proto během ranních her vyžadovaly, abych jim prozradila, o čem dnes budeme číst. Některé děti se před začátkem projektu neuměly podepsat. Po skončení projektu se tyto děti naučily minimálně iniciály svého jména.

K nahlédnutí přikládám tabulku s cíli jednotlivých výstupů a míru jejich naplnění:

Téma	Cíle	Nesplněné cíle
Pohádkový svět	1. Rozvíjet komunikační dovednosti 2. Rozvíjet grafomotoriku 3. Seznámit s parametry týkajícími se knih	2.
Pohádka „O prasátkách“	1. Rozvíjet komunikační dovednosti 2. Rozvíjet slabičné povědomí 3. Vést k poznání některých hlásek	
Pohádka „O čarodějnici“	1. Rozvíjet komunikační dovednosti	

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Rozvíjet fantazii 3. Vést k tvorbě rýmů 	
Pohádka „O Budulínkovi“	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rozvíjet komunikační dovednosti 2. Vést k poznání některých písmen 3. Podpořit správné skloňování a časování 	
Pohádka „O ovečce“	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rozvíjet komunikační dovednosti 2. Rozvíjet grafomotoriku 3. Podporovat rozvoj fantazie 	1.
Pohádka „O kocourovi“	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rozvíjet komunikační schopnosti 2. Rozvíjet myšlení v asociacích 3. Vést ke zvládnutí jednoduché dramatické úlohy 	3.
Pohádka „O drakovi“	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rozvíjet komunikační schopnosti 2. Podpořit správné skloňování 3. Podpořit rozvoj fantazie a představivosti 	
Závěrečná pohádková hra	<p>Uplatnit získané vědomosti z projektu v závěrečné hře:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rozvíjet paměť 2. Rozvíjet orientaci v prostoru 3. Vést k tvoření jednoduchých rýmů 4. Rozvíjet samostatné slovní vyjadřování 5. Vést ke správnosti tvarů v mluveném projevu 	

Důvody, které vedly k nesplnění určitého cíle jsou vypsány v části reflexe v kapitole o průběhu jednotlivých částí projektu.

6.3 Srovnání vlastní reflexe a evaluace od ředitelky mateřské školy

Oblasti hodnocení	Evaluace od ředitelky mateřské školy	Vlastní reflexe	Doporučení
Hodnocení připravenosti	+ Připravenost pomůcek	+ Připravenost pomůcek	Plynulost při čtení textu dětem
Motivace	+ Pestrý výběr pohádek	+ Individuální projekt dětí + Klasické i autorské pohádky	Potřeba modulace hlasu při četbě
Adekvátnost aktivit věku dětí	+ Přizpůsobení práce dovednostem dětí	+ Aktivity přiměřené věku dětí	Méně časově náročnějších aktivit
Organizace průběhu výstupu	+ Práce různorodými odpověďmi dětí - Nedodržení denního režimu	- Větší počet časově náročnějších aktivit - Nedodržení denního režimu	Přizpůsobení se dennímu režimu
Spolupráce dětí	+ Zapojení všech dětí do práce - Využívat více pomoci dětí (úklid pomůcek aj.)	+ Zapojení všech dětí do práce + Organizační formy vedoucí k posílení spolupráce dětí	Zapojení dětí do úklidu, přípravy pomůcek
Pedagogický styl	+ Využití méně obvyklých metod	+ Splnění stanovených cílů + Využití méně používaných metod a organizačních forem	
Styl učitele	- Plynulost četby	- Práce s hlasem při četbě	

6.4 Doporučení pro praxi učitele v mateřské škole

Na základě realizace projektu v mateřské škole bych doporučovala, aby počet dětí nepřekročil číslo patnáct. Je mi jasné, že ve smíšených třídách je tohle častým problémem u jakýchkoli činností. Tento problém by se dal vyřešit tak, že by ve třídě nebyla jen jedna paní učitelka, ale minimálně dvě. Pokud to chod mateřské školy neumožňuje mohly by si vycházet vstříc tzv. jedna paní učitelka by jednou týdně přišla dříve. V tomto ohledu by bylo nejlepší rozdělit děti minimálně na starší a mladší, protože mezi nejmladšími a nejstaršími děti je obrovský fyzický, psychický i sociální skok, který si žádá jiné aktivity, cíle, metody apod.

Motivace formou pohádky je pro děti v tomto věku zajímavá a pestrá. Pokud bychom chtěly obohatit výběr o jiné literární žánry, nevidím v tom problém. Zajímavá je myšlenka, aby děti rozhodovaly o tom, co se bude příště číst. Mohly by tak pracovat na kritickém myšlení, komunikačních dovednostech, schopnosti vytvořit si vlastní názor, prosadit si jej a ustoupit od něj. Tady nastává ovšem podmínka v tom zpřístupnit dětem knihovnu, aby si děti mohly knihy prohlédnout, a na základě toho si vybrat o čem chtějí příště číst. Pokud to podmínky mateřské školy dovolují, mohl by být vytvořený i čtenářský koutek.

Dalším zajímavým motivačním prostředkem by mohl být individuální projekt, na kterém by děti pracovaly podle svého uvážení po skončení didaktické činnosti. Vlastní pohádková kniha, encyklopedie apod. Podporovali bychom tak u dětí tvořivé myšlení, fantazii a předkonvenční psaní.

Za práci se psaným textem by neměla být brána četba před odpoledním odpočinkem, ale přímá práce s textem během didaktické činnosti. Na škodu by jistě učitelkám mateřských škol nebyl ani kurz zaměřený na rozvoj čtenářské pregramotnosti, který se nabízí především, pokud si paní učitelky nejsou jisté, jak s psaným textem pracovat.

Učitelky by měly u dětí více dbát na rozvoj jazykových, komunikačních a řečových dovedností. Zvláště používáním otevřených otázek, které převažují nad uzavřenými. Důležité je poskytnout dětem dostatek času na odpověď. Více pozornosti by mělo být věnováno i rozvoji fantazie.

Při přípravě didaktické činnosti je určitě potřeba používat organizační formy, jako je párové vyučování a skupinové vyučování, aby se u dětí více podporovala spolupráce.

Při přípravě musíme brát ohled pomůcky, které se úměrně zvyšují s počtem dětí a na časové nároky, které by se měly pohybovat kolem 30–35 minut (u dětí ve věku šesti let).

ZÁVĚR

Bakalářská práce poukazuje na důležitost rozvoje čtenářské pregramotnosti, především jazykových, řečových a komunikačních dovedností u dětí v mateřské škole. Proto teoretická část bakalářské práce objasňuje několik terminologických pojmů jejíž interpretace vychází ze studia literatury zabývající se touto problematikou. Dále se věnuje faktorům a prostředkům ovlivňující čtenářskou pregramotnost a popisu jazykových rovin s uvedením studie Anne Van Kleeckové zaměřené na rozvoj předpokladů ke čtení.

Po studii různých zdrojů jsem přesvědčena, že mnohé učitelky v mateřské škole neví, jak správně rozvíjet děti v oblasti čtenářské pregramotnosti a zapomínají na důležitost práce s textem v souvislosti s otevřenými otázkami a přemýšlení o textu. Na to ve své práci upozorňuje i Rybářová (2017) a uvádí, že problém je přímo v dokumentu RVP PV, který oblast nijak nerozvádí a neukazuje tak, učitelkám mateřských škol možnou cestu rozvoje.

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce bylo navrhnout, realizovat, ověřit a evaluovat projekt s názvem „Rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí v mateřské škole“. Navrhla jsme tak projekt, u kterého jsem jako prostředek rozvoje zvolila literární žánr pohádku. Realizace a ověření projektu proběhlo v mateřské škole v Olomouckém kraji. Projekt jsem motivačně pojmenovala „Z pohádky do pohádky“. Ten měl úspěch nejen u dětí, které si z něj mimo jiné odnesly vlastní pohádkovou knihu, ale i u paní ředitelky, která uvedla, že použije některé aktivity ve vlastní praxi.

Cíl bakalářské práce byl tedy splněn a stejně tak většina cílů projektu. Samozřejmě musíme brát v úvahu individuální možnosti a schopnosti dětí, ale každá aktivita byla připravena tak, aby ji děti (i když s dopomocí) zvládly. Projekt je tak realizovatelný v každé mateřské škole s dětmi ve věku 5-7 let. Některé aktivity by bylo možné po lehkých úpravách použít i s dětmi mladšího věku.

Projekt je na závěr zhodnocen ředitelkou mateřské školy formou písemné zpětné vazby a vlastní reflexí autora bakalářské práce.

Na závěr si dovoluji říct, že mi práce na tomto projektu přinesla neopakovatelnou a především cennou zkušenost. Doufám, že budoucí učitelé mateřských škol najdou v této práci inspiraci k tomu, jak s dětmi v rámci rozvoje čtenářské pregramotnosti pracovat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Bednářová, J., & Šmardová, V. (2011). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press.
2. Belešová, M. (2017). *Gramotnost, Pregramotnost a Vzdelávání: Prekoncepty detí v predškolskom veku o funkcii a procese čítania a písania, 1, 7-20*.
3. Bešťáková, E. (2015). *Ovečka kudrlinka*. Praha: Axiomá.
4. Bettelheim, B. (2017). *Za tajemstvým pohádek: Proč a jak je číst v dnešní době*. Praha: Portál.
5. Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku* (1st ed.). Praha: Grada Publishing.
6. Čeňková, J. (2006). *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury* (1st ed.). Praha: Portál.
7. Černoušek, M. (1990). *Děti a svět pohádek* (1st ed.). Praha: Albatros.
8. Doláková, S. (2015). *Umíte to s pohádkou? Práce s příběhy v MŠ a ZŠ* (1st.ed.). Praha: Portál.
9. Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: GAUDEAMUS.
10. Doležalová, J. (2016). *Rozvoj grafomotoriky v projektech* (2st ed.). Praha: Portál.
11. Gardošová, J., & Dujková, L. (2003). *Začít spolu: Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál.
12. Gavora, P. a kol. (2009). *Ako rozvíjat porozumenie textu u žáka*. Katedry pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave: Enigma.
13. Chaloupka, O. (1989). *O literatuře pro děti* (1st ed.). Plzeň: Československý spisovatel.
14. Janotová, Z., Tauberová, D., & Potužníková, E. (2017). [Online]. In *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: Národní zpráva* (p. 44). Praha: ČŠI. Retrieved from http://www.csicr.cz/html/PIRLS_2016_narodni_zprava/html5/index.html?&locale=CSY&pn=45
15. Kollariková, Z., & Pupala, B. (2001). *Předškolní a primární pedagogika Předškolní a elementární pedagogika*. Praha: Portál
16. Koubek, P., & Altmanová, J. *Metodická doporučení pro rozvíjení čtenářské gramotnosti* [Online]. Retrieved February 14, 2019, from <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14941/metodicka-doporučení-pro-rozvíjení-ctenarske-gramotnosti.html/>

17. Kratochvílová, J. (2006). *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
18. Kropáčková, J., Kucharská, A., & Wildová, R. (2014). *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období* [Online]. *Pedagogická Orientace*, 24(4), 488 - 509. Retrieved from <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896/1509>
19. Kubašta, V. (2016). *Kocour v botách*. Praha: Albatros.
20. Kutálková, D. (2005). *Jak připravit dítě do 1. třídy*. Havlíčkův Brod: Grada publishing.
21. Lepilová, K. (2014). *Cesty ke čtenářství*. Brno: Edika.
22. Lipnická, M. (2009). *Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov: Rokus.
23. Nash, M., Lowe, J., & Leah, D. (2013). *Supporting early language development: spirals for babies and toddlers*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
24. Petrová, Z. (2012). *Plánovanie výučby v oblasti rozvíjania predčitateľskej gramotnosti* [Online]. Bratislava: Metodicko - pedagogické centrum. Retrieved from http://www.mpcedu.sk/library/files/petrova_3.pdf
25. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2018). Praha: MSMT. Retrieved from <http://www.msmt.cz/file/39792/>
26. Rybárová, E. (2017). *Čtenářská pregramotnost v RVP PV* [Online]. Retrieved September 28, 2018, from <http://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2017/05/AnalyzaRVPRyb.pdf>
27. Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada.
28. Smolík, F., & Málková, G. S. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním vzdělávání* (1st ed.). Praha: Grada.
29. Štanclová, E. (2010). *Pohádky a hry z kouzelné skříně* (1st ed.). Portál.
30. Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost* (1st ed.). Praha: Portál.
31. Trávníček, J. (2007). *Vyprávěj mi něco...: jak si děti osvojují příběhy*. Praha: Filozofická fakulta, Karlova univerzita.
32. Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy* [Online]. Praha: Grada. Retrieved from <https://books.google.cz/>

33. Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
34. Zahálková, M. (2013). *Tři malá prasátka*. Praha: Ottovo nakladatelství.
35. Zajitzová, E. (2011). *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči* (1st ed.). Praha: Hnutí R.
36. Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku Teoretická východiská a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykového vzdelávania detí MŠ* (Skripta) [Online]. Trnava. Retrived from /Downloads/zapotocna-petrova-skripta.pdf
37. Žumárová, M. (2013). *Dítě v předškolním věku a možnosti vlivu sociálního prostředí*. (Studie) [Online]. Hradec Králové. Retrieved from http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-4/cislo-3/studia_zumarova.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Např. Například.

Aj. A jiné.

Atd. A tak dále.

Tzv. Tak zvaných.

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.

RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

ISCED International Standard Classification of Education.

PIRLS Progress in International Reading Literacy Study.

SEZNAM OBRÁZKŮ

- O I Slabikování předmětů z pohádky O třech prasátkách
- O II Práce na úvodní straně vlastní pohádkové knihy
- O III Kresba pohádky O třech prasátkách
- O IV Četba pohádky O rozcuchané čarodějnici Evelíně
- O V Malování ve dvojici – pohádka O rozcuchané čarodějnici Evelíně
- O VI Sluchové pexeso
- O VII Práce na grafomotorické ovečce
- O VIII Práce na pracovním listu k pohádce O ovečce
- O IX Skládání obrázků a domýšlení příběhu s obrázky z pohádky O ovečce
- O X Četba pohádky O Budulínkovi
- O XI Chronologické skládání příběhu O Budulínkovi
- O XII Hledání předmětů začínající na stejné písmeno z pohádky O Budulínkovi
- O XIII Pracovní list na stupňování přídavných jmen k pohádce O hloupém drakovi
- O XIV Poslední den: Hledání pokladu

O I Slabikování předmětů z příběhu O třech prasátkách



O II Práce na úvodní straně vlastní pohádkové knihy



O III Kresba pohádky O třech prasátkách



O IV Četba pohádky O rozcuchané čarodějnici Evelíně



0 V Malování ve dvojici – pohádka O rozčuchané čarodějnici Evelíně



O VI Sluchové pexeso



O VII Práce na grafomotorické ovečce



O III Práce na pracovním listu k pohádce O ovečce



O IX Skládání obrázků a domýšlení příběhu s obrázky z pohádky O ovečce



O X Četba pohádky O Budulínkovi



O XI Chronologické skládání příběhu O Budulínkovi



O XII Hledání předmětů začínajících na stejné písmeno z pohádky O Budulínkovi



O XIII Pracovní list na stupňování přídavných jmen k pohádce O hloupém drakovi



O XIV Poslední den: Hledání pokladu



SEZNAM TABULEK

- T I Vývoj artikulace hlásek (Bytešníková, 2012).
- T II a. Rozvoj komunikativní funkce
b. Odpověď na sdělení
c. Podílení se na interakci a konverzaci (Bytešníková, 2012).
- T III Schéma vývojových oblastí potřebných k rozvoji řeči (zdroj: proslova.cz).

T I Vývoj artikulace hlásek podle Bytešnickové (2012).

Věkové období	Vývoj artikulace hlásek
1 – 2,5 roku	b, p, m, a, o, u, i, e j, d, t, n, l – artikulační uspořádání se upravuje o třetím roce, ovlivní vývoj hlásky r
2,5 – 3,5 roku	au, ou, v, f, h, ch, k, g
3,5 – 4,5 roku	bě, pě, mě, vě, d', t', ň
4,5 – 5,5 roku	č, š, ž
Do 6 let	C, s, z, r, ř diferenciací č, š, ž, c, s, z

T II a. Rozvoj komunikativní funkce, b. odpovědi na sdělení, c. podílení se na interakci a komunikaci podle Bytešnickové (2012).

a. Rozvoj komunikativní funkce	
Věk dítěte	Komunikace
0–9 měsíců	Nonverbální komunikace (pohled, úsměv) v kombinaci s křikem a jinými hlasovými projevy = bez specifického komunikačního záměru.
9 měsíců - 1,5 roku	Gesta s vokalizací, později se slovním vyjádřením (vyžadování pozornosti) = počátek komunikačního záměru (od 1,5 roku – předání informace).
2 roky	Dítě začíná upřednostňovat verbální komunikaci namísto nonverbální. Může se dostavit frustrace, pokud okolí nevykazuje dostatečný zájem jeho snahám o komunikaci.

2–3 rok	Důležitý mezník – uvědomění si role komunikačního partnera. Reakce při komunikaci začínají být jistější. (i víceslovné sdělení, vyjádření pocitů).
3–4 roky	Zvládá: mluvit v minulém a budoucím čase, poskytovat a získávat informace, požádat o potřebné, vyprávět jednoduché příběhy. Používá: rozkazy, výrazy spolupráce („Já také“) a přemlouvání.
4–6/7 let	Zvládá: získat si a udržet pozornost dospělých, použít nepřímé žádosti, vyžádat si informace (od dětí i dospělých), udělovat pokyny vrstevníkům, vyjádřit škálu emocí a pocitů, vyprávět vtipy (ne vždy zdařile).

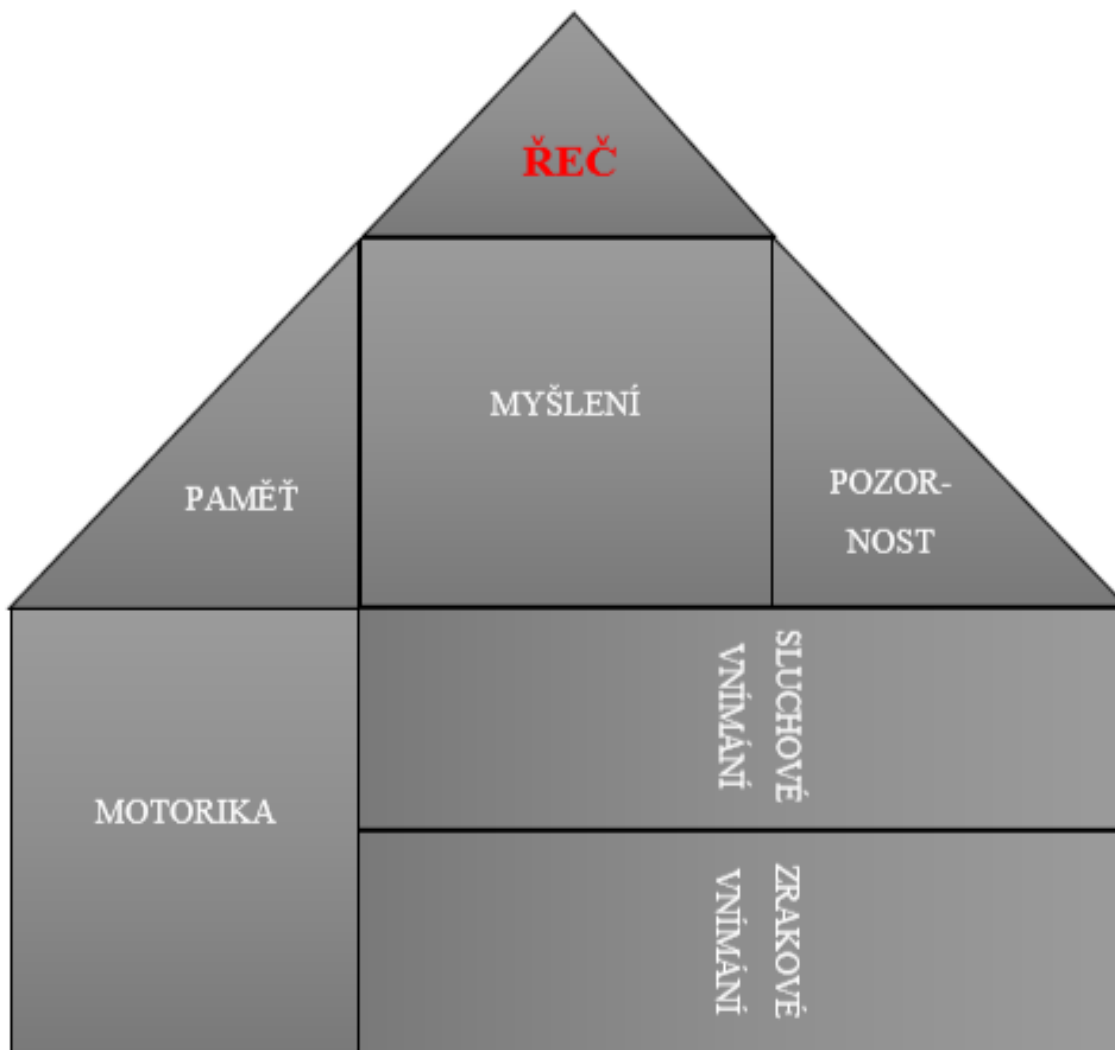
b. Odpověď na sdělení

Věk dítěte	Komunikace
0–9 měsíců	Zaměřuje se na hlasové a mimické projevy matky. Postupně začne na známá slova reagovat úsměvem.
9 měsíců – 1,5 roku	Chápe gesta a reaguje na jednoduché pokyny.
1,5 – 3 roky	Reaguje přiměřeným způsobem na komunikační záměry, odpovídá na řeč řečí, chápe výrazy jako např. „za chvíli“. Na konci období se vyvíjí odpověď na sdělení. Poznává a oznamuje změnu v pohádce.

3 a více	Větší a větší pochopení komunikačních záměrů, požaduje vysvětlení, bere v potaz pokyny a odpovídá na otázky vrstevníkům.
----------	--

c. Podílení se na interakci a konverzaci	
Věk dítěte	Komunikace
0-9 měsíců	Matka a nejbližší rodina – rituální, opakující se hry, nápadné motorické projevy.
9 měsíců – 1,5 roku	Nonverbální interakce spojované s vokalizací, ukazování na předměty podle zájmu.
1,5 – 3 roky	Reaguje slovní odpovědí na otázky, interakce prostřednictvím oslovení („mami“), dítě reaguje na žádost o zopakování původního sdělení.
3 roky	Snaha o obousměrnou komunikaci, nonverbální i verbální komunikace, komunikace s cizími lidmi. Mezi 3–4 rokem dokáže zahájit konverzaci slovní strategií (oslovení, dotaz).
4 a více	Aktivnější při zahájení tak při ukončení konverzace, snaha o zapojení dalších osob do konverzace, hry s hraním rolí, postupně přizpůsobuje konverzační styl komunikačnímu partnerovi.

T III Schéma vývojových oblastí potřebných k rozvoji řeči (zdroj: proslova.cz).



SEZNAM PŘÍLOH

- P 0 Informovaný souhlas
- P I Košík k pohádce O třech prasátkách
- P II Sluchové pexeso
- P III Kartičky k příběhu O Budulínkovi
- P IV Kartičky k příběhu O Budulínkovi II
- P V Pohádka O ovečce
- P VI Pracovní listy k pohádce O ovečce
- P VII Rozstříhané kartičky k pohádce O ovečce
- P VIII Kniha Kocour v botách (ve 3D)
- P IX Pracovní list na stupňování přídavných jmen k pohádce O hloupém drakovi
- P X Ukázka kompletní pohádkové knížky dětí
- P XI Prvky písma v knize dětí

P 0 Informovaný souhlas

Souhlas se zpracováním osobních údajů o dítěti - MŠ
dle nařízení Evropského parlamentu a Rady (EU) 2016/679 (dále jen „GDPR“)

Souhlasím, aby správce:

Název organizace:	Mateřská škola [REDACTED]
IČ:	[REDACTED]
Adresa sídla (dále jen správce):	[REDACTED]

zpracovával osobní údaje o mém dítěti:

Na jak dlouho tento souhlas udělujete?
Souhlas udělujete s účinností dnem podpisu po dobu školní docházky a trvání právní subjektivity organizace.

Budou Vaše údaje zpřístupněny dalším subjektům?
Údaje, k nimž se vztahuje tento souhlas, budou zpřístupněny studentům na praxi, pro jejich bakalářskou práci, nebudeme předávat mimo země Evropské unie nebo mezinárodní organizaci.

Budou Vaše osobní údaje v bezpečí?
Zavedli jsme obecně uznávané standardy technické a organizační bezpečnosti a další opatření nezbytná pro dosažení souladu s příslušnými předpisy a normami upravujícími zpracování osobních údajů. Vyžadujeme také po našich zaměstnancích, aby tyto pravidla dodržovali v rámci svých každodenních pracovních aktivit. **Osobní údaje budou zpracovávány pouze pro tyto účely, ke kterým udělují souhlas (zvolenou variantu zakroužkujte ANO-NE)**

1. Prezentace fotografií nebo jiného záznamu zachycujících žáka při realizaci sportovních, kulturních a jiných aktivit - webové stránky, bakalářské práce studentů

ANO NE

Tyto osobní údaje budeme zpracovávat v listinné i v elektronické podobě.

Můžete souhlas kdykoliv odvolat a co mohu vše dalšího požadovat?
Ano, souhlas můžete kdykoliv odvolat bez jakýchkoliv sankcí. Odvolání souhlasu je nutné doručit písemně na výše uvedenou adresu. Odvolání souhlasu je účinné ode dne doručení na adresu sídla správce.

Za podmínek uvedených v čl. 15 až 22 GDPR má Subjekt údajů právo požádat:

- o přístup k osobním údajům tj. informace o zpracování
- opravu
- výmaz / právo být zapomenut
- omezení zpracování tj. na zdržení se jakéhokoliv zpracování mimo uchování údajů
- přenositelnost osobních údajů (tj. na vydávání zpracování údajů v běžně používané a strojově čitelném formátu)
- námitku
- nebýt předmětem automatizovaného rozhodování

Projev vůle
Prohlašuji, že jsem plně porozuměl/a výše uvedeným informacím a na základě své pravé a svobodné vůle svým podpisem jednoznačně udělují souhlas výše uvedené organizaci, ke zpracování shora vymezených osobních údajů za shora uvedených podmínek.

[REDACTED] okres Prostějov, příspěvková organizace

P I Košík k pohádce o třech prasátkách



P II Sluchové pexeso



P III Kartičky k příběhu O Budulínkovi (zdroj: Fischer, J. Vnímání řeči: O Budulínkovi [Online].)



P IV Kartičky k příběhu O Budulínkovi (zdroj: Fischer, J. Vnímání řeči: O Budulínkovi [Online].)



P V Pohádka O ovečce (zdroj: vlastní tvorba na motiv Bešťáková (2015))

Bylo nebylo, na jedné farmě u města se narodilo malé jehňátko, jak rostlo stávala se z něj malá ovečka. Nejraději si hrála s maminku ovečkou, tatínkem beránkem a dalšími zvířaty.

Na farmě začínal čas Velikonoc, a tak se rodili kromě jehňátek, také noví králíci, kuřátka, kůzlátka a další mláďata. Farmář ozdobil okolí farmy barevnými vajíčky, a tak se okolí rozzářilo veselými barvami. V ohradě malým ovečkám a beránkům začínala růst první vlna. Jen jedna ovečka pořád čekala na své první kudrlinky, a začínala být čím dál smutnější, že pořád žádné nemá. Přemýšlela, co by mohla udělat, aby měla vlnu jako ostatní. A tak jí napadlo, navštívit nedalekou školku. „Děti mi určitě něco poradí“, říkala si. A vydala se na cestu.

Když přišla do školky, děti byly moc rády, že ovečku vidí a napadlo je, že jí vytvoří vlnu pomocí barevných fixek nebo pastelky. Ovečka šťastně poskakovala okolo dětí a ty jí na Velikonocce vytvořily krásně barevné kudrlinky.

Děti ještě poradily ovečce, že by měla jíst více trávy, protože po ní bude vlna krásně růst.

A tak se po Velikonocích rozhodly vysadit novou travu u ovečky na farmě. S paní učitelkou zašly do obchodu koupit semínka, která rozházely po louce. Když zapršelo, začala tráva po pár dnech růst, a tak se i naše ovečka během chvíle dočkala vlastní huňaté vlny.

P VI Pracovní list k pohádce O ovečce (zdroj: detskestranky.cz)



P VII Rozstříhané kartičky k pohádce O ovečce



P VIII Kniha „Kocour v botách“ od Kubařta (2016)





P IX Pracovní list na stupňování přídavných jmen k pohádce O hloupém drakovi od Štanclové (2010)

POROVNÁVÁNÍ

STROM	STROMEK	STROMEČEK

PES	PEJSEK	PEJSÁNEK

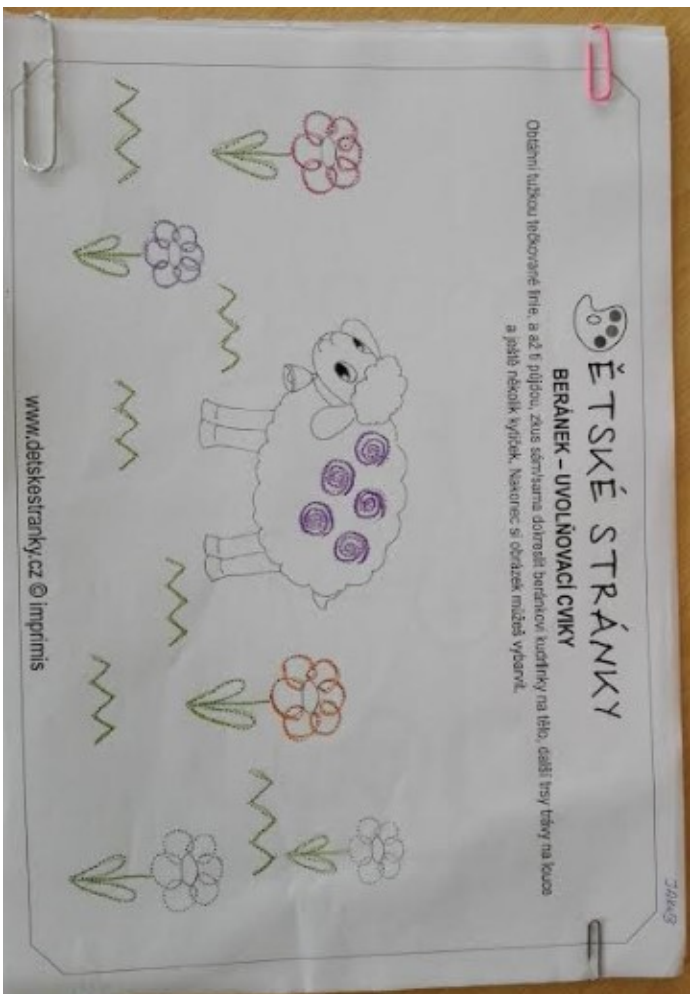
HRNEC	HRNEČEK	HRNEČEK

BOTA	BOTKA	BOTÍČKA

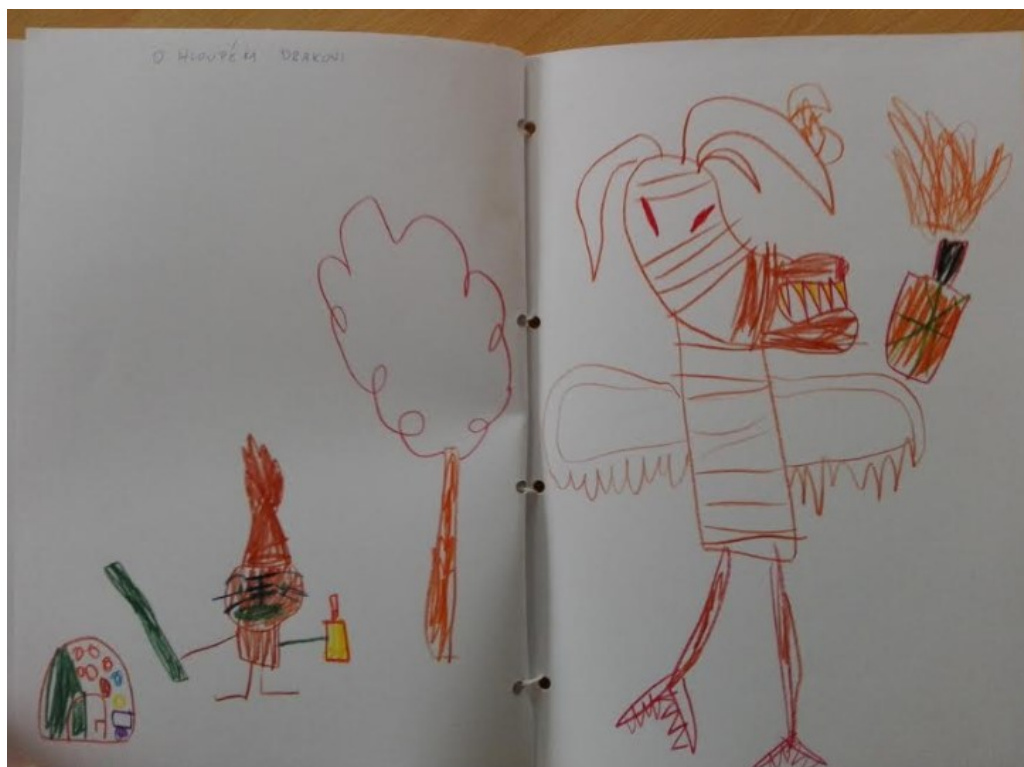
The image shows two identical pages of a worksheet for comparing adjectives. Each page has four rows of illustrations. In the first row, the smallest tree is circled in red. In the second row, the largest dog is circled in red. In the third row, the medium cup is circled in red. In the fourth row, the smallest boot is circled in red.

P X Ukázka kompletní pohádkové knížky dětí









P XI Prvky písma v knize dětí

