

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Práce s příběhem u dětí předškolního věku

Working with a story in preschool children

Natálie Macháčková

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

2022

Prohlášení

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Práce s příběhem u dětí předškolního věku* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11.7. 2022

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí své bakalářské práce PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D. za její cenné rady, trpělivý přístup a oporu, kterou mi celou dobu poskytovala, a také své rodině, která mě nepřestávala podporovat.

ABSTRAKT

Cílem předkládané bakalářské práce je popsat příběh jako významný fenomén a prostředek k rozvoji čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku se zaměřením na věkovou skupinu dětí pětiletých až šestiletých.

Teoretická část je zpracována na základě studia odborné literatury a zaměřuje se na definování čtenářské pregramotnosti, na její význam a její rozvoj v mateřské škole s ohledem na vývojová specifika dětí ve věku 5–6 let, jež blíže uvádí. Dále přibližuje funkce literatury, charakterizuje literaturu pro děti a mládež a příběh a představuje žánry vhodné pro tuto věkovou skupinu (s podrobnějším zaměřením na pohádku). Věnuje se tomu, jak je čtenářská pregramotnost ukotvena v RVP PV, a jak je v současném předškolním vzdělávání rozvoj čtenářské pregramotnosti pojímán. Zaměřuje se na vhodné metody a formy práce s příběhem a na roli příběhů a knih ve výchovně-vzdělávacím procesu, a nakonec hovoří také o dětském vnímání příběhů a schopnosti příběh vyprávět.

Praktická část je založena na akčním výzkumu v konkrétní mateřské škole a klade si za cíl nejprve formou pretestu zjistit současnou úroveň dětí v některých očekávaných výstupech týkajících se čtenářské pregramotnosti ve vztahu k tématu práce, následně navrhnout integrovaný blok, který by děti do problematiky práce s příběhem uvedl a reflektoval by zjištěné nedostatky, a nakonec formou posttestu vyhodnotit dopady integrovaného bloku na děti ve vybraných očekávaných výstupech. Metodami využitými k výzkumu je přímá práce s dětmi a pozorování. Integrovaný blok je realizován s celou třídou, ale detailně sledovány jsou výkony šesti záměrně vybraných dětí.

Bakalářská práce došla především k závěru, že práce s příběhy a knihami funguje jako vhodný prostředek k celkovému rozvoji a kultivaci dítěte, a to především díky vysokému motivačnímu potenciálu, který závisí také na zvolených postupech a metodách, a také díky tomu, že příběhy samy o sobě hluboce zasahují nitro člověka. Z akčního výzkumu realizovaného v praktické části vyplývá zjištění, že děti na počátku potřebovaly v různé individuální podporu v klíčových oblastech týkajících se čtenářské pregramotnosti (zejména v oblasti řeči a komunikace, rozvoje předpokladů pro čtení a psaní a v porozumění). Prostřednictvím realizace integrovaného bloku, který se zaměřil na korespondující očekávané výstupy se děti různou měrou ve svých schopnostech a dovednostech rozvinuly a v posttestu bylo zjištěno, že děti se zlepšily především v oblasti řeči a komunikace a v oblasti porozumění, navíc během práce s příběhem přirozeně docházelo k podpoře pozitivních postojů dětí ke čtení.

KLÍČOVÁ SLOVA

Příběh, vyprávění, čtenářská pregramotnost, dítě předškolního věku, akční výzkum

ABSTRACT

The aim of the presented bachelor's thesis is to describe the story as an important phenomenon and a means to develop reading preliteracy in preschool children, with a focus on the age group of five to six year olds.

The theoretical part is based on the study of the literature and focuses on the definition of reading preliteracy, its importance and its development in kindergarten with regard to the developmental specifics of children aged 5-6 years, which it details. It also presents the functions of literature, characterises literature for children and the story, and introduces genres suitable for this age group (with a more detailed focus on the fairy tale). It looks at how reading preliteracy is anchored in the Framework Preschool Education Programme and how the development of reading preliteracy is conceptualised in contemporary preschool education. It focuses on appropriate methods and forms of story work and the role of stories and books in the educational process, and finally it talks about children's perception of stories and the ability to tell a story.

The practical part is based on action research in a specific kindergarten and aims first to determine the current level of children in some expected outcomes related to reading preliteracy in relation to the topic of the thesis, then to design an integrated block that would introduce children to story work and would reflect the identified gaps, and finally to evaluate the impact of the integrated block on children in selected expected outcomes in the form of a post-test. The methods used for the research are direct work with children and observation. The integrated block is implemented with the whole class, but the performances of six deliberately selected children are observed in detail.

The bachelor's thesis concludes, first of all, that working with stories and books works as a suitable means for the overall development and cultivation of the child, mainly due to its high motivational potential, which also depends on the procedures and methods chosen, and also due to the fact that stories themselves deeply reach deep inside the person's soul. The action research conducted in the practical part of the study revealed that children initially needed a variety of individual support in key areas related to preliteracy (particularly in the areas of speech and communication, developing prerequisites for reading and writing, and comprehension). Through the implementation of an integrated block that focused on the corresponding expected outcomes, the children developed to varying degrees in their abilities and skills, and in the post-test it was found that the children improved particularly in the areas

of speech and communication and in comprehension; moreover, children's positive attitudes towards reading were naturally fostered during story work.

KEYWORDS

Story, narration, reading preliteracy, preschool children, action research

Obsah

Úvod a cíl práce.....	10
I. Teoretická část	11
1. Čtenářská gramotnost a čtenářská pregramotnost.....	11
1.1 Vymezení, význam	11
1.2 Klíčové oblasti a složky čtenářské pregramotnosti	12
1.3 Čtenářské strategie.....	14
2 Charakteristika dítěte ve věku 5 až 6 let s ohledem na čtenářství a rozvoj komunikace	18
2.1 Myšlení, paměť a pozornost	18
2.2 Citový, emoční a sociální vývoj	19
2.3 Fyzický vývoj, hrubá a jemná motorika, pohybová koordinace.....	20
2.4 Kresba, lateralita, zrakové vnímání, fantazie	21
2.5 Sluchové vnímání	22
2.6 Řeč a komunikace.....	23
2.7 Vnímání prostoru a času, kauzalita.....	24
3 Literatura pro děti předškolního věku.....	26
3.1 Funkce literatury.....	26
3.2 Literatura pro děti a mládež.....	27
4 Příběh, žánry literatury vhodné pro děti ve věku 5 až 6 let	29
5 Vytváření předpokladů k rozvoji čtenářství (projekt RWCT a model E-U-R)...	31
6 Čtenářská pregramotnost v RVP PV.....	32
7 Práce s příběhem u dětí ve věku 5–6 let	34
6.1 Role pedagoga MŠ	34
6.2 Výběr textu	35
6.3 Základní metody seznamování s příběhem (předčítání a vyprávění).....	36
6.4 Role příběhu a knihy ve výchovně-vzdělávacím procesu	37

6.5	Typy příběhů vhodné pro děti ve věku 5 až 6 let a jejich přednosti.....	38
6	Narace, význam příběhů a pohádek pro děti, dětské vnímání příběhů	41
II.	Praktická část.....	44
7	Cíle praktické části.....	44
8.1	Cíl č. 1.....	44
8.2	Cíl č. 2.....	44
8.3	Cíl č. 3.....	44
9	Výzkumné otázky	44
9.1	Výzkumné otázky k cíli č. 1	44
9.2	Výzkumné otázky k cíli č. 2	45
9.3	Výzkumné otázky k cíli č. 3	45
10	Metody výzkumu.....	45
11	Vlastní průběh šetření.....	46
11.1	Charakteristika mateřské školy	46
11.2	Vybavenost třídy a ostatních prostor ve vztahu k ČPG	46
11.3	Charakteristika klimatu MŠ a skupiny dětí ve třídě.....	46
11.4	Pretest.....	46
11.5	Integrovaný blok k rozvoji čtenářské pregramotnosti	51
11.6	Posttest	91
11.7	Doplňující informace	93
12	Shrnutí výsledků praktické části	94
13	Diskuse.....	96
14	Závěr.....	98
	Seznam použité literatury	100
	Seznam studované literatury.....	102
	Seznam příloh.....	103

Úvod a cíl práce

Cílem předkládané bakalářské práce je popsat příběh jako významný fenomén a prostředek k rozvoji čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku se zaměřením na věkovou skupinu dětí pětiletých až šestiletých.

Dětská neuroložka Alena Dernerová (in Laufková, Houšková, 2018, s. 5) uvádí o významu rozvoje čtenářské gramotnosti, že „*v posledních (dvou) letech významně stoupló procento dětských pacientů, kteří mají opožděný vývoj řeči ... Co chybí je mluvené slovo, které ničím nenahradíte.*“ Dále se zde vyjadřuje k v současné době sice hojně diskutovanému, přesto, jak se zdá, stále palčivějšímu problému „*nadužívání digitálních technologií*“. Uvádí, že se ve své praxi oproti minulým letům čím dál častěji setkává s případy, kdy děti mluví „*svým žargonem*“ nebo „*pouze ukazují*“ namísto toho, aby volily a využívaly smysluplná slova.

Toto zjištění je třeba dle mého názoru považovat za velmi alarmující. Ukazuje to, jak je nesmírně důležité s dětmi komunikovat a zajišťovat přístup k reálným podnětům a zkušenostem, protože ty nemohou být nikdy plnohodnotně nahrazeny virtuálním prostředím. Nezapomínejme na to, jaký význam má prosté sdílení každodenních zážitků či společné předčítání knih.

V předškolním věku pouze skutečně prožité činnosti, a z nich získaná vlastní zkušenost, je největší zárukou toho, že si děti tyto zkušenosti zapamatují, a odnesou si do života nové vědomostí, dovedností a návyky, správné postoje a hodnoty.

Vždyť významem předškolního vzdělávání je spolu se snížením nerovností ve výsledcích vzdělávání právě položit základy pro celoživotní učení – dokladem jsou i výsledky v testech PISA: „*V těchto mezinárodních srovnáních bylo zjištěno, že žáci, kteří navštěvovali předškolní vzdělávání, dosahují lepších výsledků v testech PISA a častěji vstupují do terciárního vzdělávání.*“ (Zpravodaj PISA in Focus č. 40, 2014, in Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 489)

Děti v tomto věku spontánně projevují zájem o psanou kulturu a napodobují dospělé čtenáře, a je u nich rozpoznatelná snaha pochopit principy čtení – chtějí se seznamovat s vlastními písemnými projevy a ty následně „číst“. V tomto ohledu hraje velkou roli vliv prostředí. (Laufková, Goldmannová, 2020)

Výše uvedené je možné využít jako osvětlení toho, proč je významné se literární výchově již v předškolním věku věnovat.

I. Teoretická část

1. Čtenářská gramotnost a čtenářská pregramotnost

1.1 Vymezení, význam

Ve vztahu k práci s příběhem s dětmi předškolního věku je klíčové vymezení pojmů čtenářská gramotnost a čtenářská pregramotnost. Čtenářská gramotnost je definována jako „*schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.*“ (Janotová a kol., 2020, s. 11)

Její význam tkví v tom, že zahrnuje schopnost získávat informace, třídit je, porovnávat a srovnávat, a následně z nich vyvozovat závěry. Proto podstatně ovlivňuje každodenní život člověka – díky dovednosti číst a pracovat s informacemi získává jedinec přístup ke vzdělání, a proto je třeba se zdokonalování gramotnosti ve čtenářství dostatečně věnovat. (Tomášková, 2015)

Úkolem čtenářské pregramotnosti, kterou podle Kucharské (2014, in Kropáčková, Wildová a Kucharská, 2014, s. 493) rozumíme „*komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech*“, je tedy připravovat podmínky pro budoucí rozvoj čtenářské gramotnosti.

Čtenářská pregramotnost (dále jen „ČPG“) se rozvíjí již od velmi raného dětství po celý předškolní věk a zahrnuje svazek předpokladů důležitých pro budoucí výuku čtení a psaní. Protože je její rozvoj založen na spontánním osvojování těchto dovedností a znalostí, využívá se podle Zápotočné (in Koželuhová a Wildová, 2021) v poslední době rovněž označení emergentní (vynořující se) gramotnost.

ČPG v celém svém komplexu zahrnuje práci s veškerou literaturou i texty, stejně tak jako jazykové dovednosti a práci s jazykem, i komunikaci v rámci mateřského jazyka. Rozvoj čtenářské gramotnosti je procesem celoživotním, ale už v předškolním věku je třeba vytvářet základy pro to, aby z dítěte vyrostl člověk, který je vnitřně motivován pro práci s knihou, váží si sám sebe i druhých, pečuje o sebe a o své blízké, okolí i planetu, umí se pro věci nadchnout a projevovat radost z jejich vykonávání, spolupracovat s ostatními a oceňovat společenské a kulturní hodnoty. Zároveň je cílem snažení vychovat člověka kreativního a kriticky myslícího,

který dokáže tvůrčím způsobem řešit problémy a rozhodovat se, překonávat překážky a nést odpovědnost za vlastní rozhodnutí, činy a chování. (Laufková, Goldmannová, 2020)

1.2 Klíčové oblasti a složky čtenářské pregramotnosti

Je možné vydělit čtyři klíčové oblasti, které jsou v rámci ČPG rozvíjeny. Za prvé k nim řadíme rozvoj řeči a komunikace. Rozvoj řeči zahrnuje podporu, správný vývoj a obohacování všech jazykových rovin (foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou i pragmatickou rovinu). (Rybářová, 2019, in Nádvorníková a kol., 2019)

Komunikace se rozvíjí v synergii čtyř jejích forem, mezi něž patří čtení, psaní, mluvení a naslouchání. Význam má jejich vzájemné působení v jednom celku, dále je pak samostatně vydělováno porozumění textu. Jejich propojení je chápáno jako vyjádření vyšší kvality čtenářské (pre)gramotnosti (Lipnická, 2009, in Laufková, Goldmannová, 2020). Proto je druhou klíčovou oblastí čtenářské pregramotnosti podle Rybářové (2019, in Nádvorníková a kol., 2019) rozvoj předpokladů na čtení a psaní.

Podle Kucharské (2014, in Koželuhová, Wildová, 2021, s. 24) ČPG zahrnuje ve vztahu k rozvoji předpokladů pro čtení a psaní několik klíčových dovedností, které je třeba systematicky a ve vzájemných spojitostech rozvíjet. Podle autorek sem patří:

- verbální schopnosti (slovní zásoba, syntax a komunikační dovednosti);
- fonologické schopnosti (rozlišování jednotek řeči);
- časné gramotnostní znalosti (jako je znalost písmem a chápání konceptu písma);
- pochopení alfabetského principu (tj. souvislosti mezi grafémy a fonémy);
- percepčně-motorické funkce (hrubá a jemná motorika a grafomotorika, vizuomotorická koordinace, lateralita, zrakové a sluchové vnímání).

Třetí klíčovou oblastí je dle Rybářové (2019, in Nádvorníková a kol., 2019) rozvoj postojů ke čtení. V tomto ohledu je nejdůležitější zajistit dítěti vhodné prostředí a podmínky pro setkávání s knihami a literárními texty. Dle Laufkové a Goldmannové (2020) je vnitřní potěšení z četby a vlastní potřeba číst (prohlížet knihu, naslouchat příběhu apod.) předpokladem pro efektivní rozvoj ČPG. Je možné ho podporovat motivací dětí k práci s knihou a s příběhy.

Poslední klíčovou oblastí ČPG je rozvoj porozumění (tj. schopnosti pochopit obsah textu). Tomu je třeba se věnovat soustavně již od raného věku, nejúčinnějším způsobem je podpora a zlepšování kognitivních dovedností a myšlení při práci s textem. Pro schopnost

porozumění je klíčový započatý rozvoj pojmového myšlení, v předškolním věku úzce souvisí s rozvojem řeči. (Koželuhová, Wildová, 2021).

Tyto oblasti jsou rozvíjeny v rámci jednotlivých složek ČPG (shodné složky se vydělují i ve čtenářské gramotnosti). Dle Laufkové a Goldmannové (2020) k nim patří jak hodnotové a postojové složky, tak složky s nižší kognitivní náročností a složky vyšší kognitivní náročností:

- Hodnotové a postojové složky čtenářské gramotnosti a pregramotnosti

- Vztah ke čtení

Jedná se o klíčovou oblast ČPG (viz výše).

- Sdílení

V předškolním věku jde zejména o schopnost sdílet svoje zážitky z četby s ostatními, a to jak verbálně, tak prostřednictvím jiných forem komunikace (umělecky, pohybově apod.).

- Složky čtenářské gramotnosti a pregramotnosti s nižší kognitivní náročností

- Získávání informací

V rámci této složky je dítě vedeno k vyhledávání konkrétních informací v textu a též ke schopnosti je porovnat.

- Složky čtenářské gramotnosti a pregramotnosti s vyšší kognitivní náročností

- Zpracování informací (porozumění textu)

Jedná se o pochopení podstatných informací obsažených v textu, u dětí předškolního věku jde hlavně o doslovné porozumění.

- Aplikace

Děti jsou vedeny k využívání poznatků získaných z četby k seberozvoji a k jejich aplikování v dalším životě.

– Vysuzování

Jedná se o analyzování textu, hodnocení informací v něm obsažených a o kritické uvažování o nich. Vedeme děti k hledání souvislostí mezi textem a vlastními dosavadními znalostmi a zkušenostmi a k vytváření vlastních závěrů.

– Metakognice

Velmi podstatnou složku tvoří schopnost kontrolovat vlastní porozumění. Vedeme děti k tomu, aby byly schopné samy aktivně řešit situaci, kdy nerozumí a učíme je hledat cesty k lepšímu porozumění. Patří sem také dovednost vybírat si vhodné knihy k vlastní „četbě“ a schopnost efektivně s literárním textem pracovat.

Košťálová (2010) vyděluje složky čtenářské gramotnosti a pregramotnosti velice podobně jako Laufková a Goldmannová (2020), ale když hovoří o porozumění, dodává do této dovedností složky ještě schopnost zapojit sem i vlastní dosavadní znalosti a zkušenosti, což Laufková zařazuje spíše do složky vysuzování.

1.3 Čtenářské strategie

Z hlediska porozumění textu je v předškolním věku podstatnou záležitostí vést děti – s respektem k jejich vývojovým specifikům – ke spontánnímu pochopení a následnému využívání tzv. čtenářských strategií, které dle Graessera (2008, in Koželuhová, 2022, s. 13) představují „*promyšlený postup, jak dosáhnout úplného porozumění textu*“.

V tomto ohledu je při jejich rozvoji důležitý systematický, dlouhodobý přístup, stejně jako obměňování činností jejich rozvoj podporujících. (Koželuhová, Wildová, 2021)

Dle Koželuhové (2022) se ke čtenářským strategiím, které jsou vhodné k využívání v předškolním věku, řadí propojování, vizualizace, předvídání, usuzování, hodnocení, kladení otázek a shrnování. Laufková a Goldmannová (2020) vydělují čtenářské strategie obdobně, ale nezahrnují do nich strategii hodnocení.

Jejich prostřednictvím se dle Lepilové (2014, in Koželuhová, Wildová, 2021) i dalších autorů totiž rovněž rozvíjí schopnost vnímat kauzalitu, příčinu a důsledek a propojovat informace, což je pro porozumění příběhu klíčové.

Zdatní čtenáři využívají tyto strategie zcela automaticky, ale v předškolním věku potřebuje dítě oporu ze strany dospělého – a to ve formě předčítání, otevřených otázek,

sledování myšlenek dítěte či ve formě poskytnutí shrnutí příběhu. (Laufková, Goldmannová, 2020)

Jak uvádí Koželuhová a Wildová (2021), významnou roli při seznamování se čtenářskými strategiemi a jejich podpoře hraje pedagog, který v aktivitách zaměřených na jejich rozvoj využívá dvě základní metody: scaffolding a modelování.

Při metodě scaffolding autorky stanovují postup po těchto krocích:

1. Metoda je využívána dospělým a dítě ho pozoruje a poslouchá.
2. Dítě se postupně zapojuje do procesu za stálé opory dospělého.
3. Dítě strategii aktivně používá, dospělý mu poskytuje příp. pomoc.
4. Dítě využívá strategii samostatně, dospělý je v roli pozorovatele.

Metoda modelování je používána souběžně s metodou scaffolding a spočívá v tom, že pedagog při názorném ukazování zároveň slovně interpretuje své myšlenky. (Koželuhová, 2022)

V těchto metodických postupech je možné spatřovat souvislosti s názorem Vygotského (1978, in Vágnerová, 2005, str. 183), který hovoří o tzv. „*zóně proximálního vývoje*“. Ta podle něj stanovuje, jaké formy řešení problémů je dítě schopné nalézt s podporou a pomocí okolí, byť samo by je dosud nevyužilo.

Díky tomuto přístupu tak pedagog dle Koželuhové a Wildové (2021) přirozeně rozvíjí schopnost dětí porozumět slyšenému a zároveň jim poskytuje podporu a motivaci k efektivnímu využívání čtenářských strategií. Tradičně se čtenářské strategie využívají při práci s textem propojeně, ale v případě potřeby je možné zařadit i aktivitu směřující k primárnímu rozvoji některé z nich. Autorky zároveň připomínají význam zapojení všech smyslů do aktivit, čímž je umožněno snazší porozumění. Také proto je v příbězích pro děti často využíváno rytmičných vzorců a ustálených slovních spojení, opakování a tzv. aditivnosti (vychytralá liška, hloupý Honza).

Nyní bude přistoupeno ke krátké charakteristice principu každé ze jmenovaných čtenářských strategií.

Čtenářská strategie propojování je dle Wildové a kol. (2019) založena na propojování informací z daného textu s informacemi nabytými již dříve a uskutečňuje se na dvou úrovních:

- Úroveň já–text – zaměřuje se na aktivní hledání spojení mezi osobními zkušenostmi a znalostmi dětí o daném tématu (problému, situaci) z dřívější doby a na jejich využití k hlubšímu pochopení textu.
- Úroveň text–text – zaměřuje se na propojení znalostí získaných z jiných textů s podobnou tematikou, srovnatelnými postavami apod., rozvíjí se schopnost vnímat si podobnosti a rozdíly.

Tato strategie vychází z asociativnosti, díky níž je možno propojovat bezprostředně vnímané jevy s jevy prožívanými v minulosti. Tím dochází také k prohloubení prožitku a k interiorizaci estetických hodnot. (Opravilová, 1984, in Laufková, Goldmannová, 2020)

Další čtenářskou strategií je strategie vizualizace, která zjednodušuje dítěti utvořit si mentální představu o obsahu čteného. Děje se tak za pomoci ilustrací a obrázků či za využití jiných předmětů. (Wildová a kol., 2019)

Schopnost utvořit si příslušný obraz v mysli závisí dle Laufkové a Goldmannové (2020) na dřívější zkušenosti s jevem a úrovni schopnosti vnímat a vybavit si detaily. Její úroveň má vliv na celkové porozumění textu, na prožitek získaný z četby a také na trvalost zapamatování, s čímž opět podle Rybářové (2017, in Laufková, Goldmannová, 2020) souvisí zapojení všech smyslů, které dětem dopomáhá k vyvolání představ a intenzivnějšímu prožitku.

Podstatná je také strategie předvídání, v jejímž rámci vedeme dítě ke schopnosti na základě logického úsudku odhadnout, jak se bude děj od určitého okamžiku odvíjet dál. Ze začátku je vhodné pracovat s ilustracemi kumulativních pohádek, jež umožňují další vývoj snadno odhadnout. Naproti tomu strategie usuzování je založena na vyvození takové informace z textu, která v něm není explicitně uvedena, ale logicky z textu vyplývá. Na počátku je vhodné využít obrázků, z nichž děti „vyčítají“ informace. (Wildová a kol., 2019)

Jak uvádí Rybářová (2017, in Laufková, Goldmannová, 2020), usuzování je pro děti předškolního věku náročnější než předvídání, neboť se od dětí již ve větší míře očekává již schopnost logicky myslet. Je běžné, že se obě jmenované strategie využívají při práci s textem souběžně.

Další čtenářská strategie, hodnocení, rozvíjí u dětí schopnost empatie, resp. vžití se do pocitů literární postavy. Pedagog napomáhá dítěti zaujmout souhlasné či nesouhlasné stanovisko k jednání postav, k dění v příběhu, a nakonec dítě samo odůvodňuje svůj postoj, argumentuje a navrhuje řešení. (Koželuhová, 2022)

Rovněž velmi významná je podle Koželuhové (2022) čtenářská strategie kladení otázek. K aktivnímu využívání této strategie je většinou třeba určitým způsobem děti motivovat, stimulovat a vést je tak k tomu, aby neopomíjely situaci, když něčemu nerozumí, a aby se ptaly na doplňující informace k oblasti, která je zajímavá.

Poslední existující čtenářskou strategií je strategie shrnování, která slouží ke specifikaci hlavní myšlenky příběhu. Dítě ve věku 5–6 let by již mělo být schopné převyprávět, zobrazit či předvést klíčové momenty v ději. (Wildová a kol., 2019)

Je ovšem třeba mít na paměti, že vzhledem k jejich vývojovým specifikům, zejména centraci, se jedná o strategii pro děti náročnou, a tak je důležitá podpora ze strany pedagoga. Děti se často soustředí na nepodstatné znaky, namísto klíčových momentů děje. Z hlediska vývojového posunu je ovšem podpora této strategie velmi významná pro zpřesňování myšlení. (Koželuhová, 2022)

2 Charakteristika dítěte ve věku 5 až 6 let s ohledem na čtenářství a rozvoj komunikace

Jak již bylo naznačeno výše, v rámci ČPG je komplexně rozvíjeno množství oblastí. Podle Koželuhové a Wildové (2021) k nim patří smyslové vnímání, myšlení, paměť, řeč a slovní zásoba, fyzický, emoční a sociální rozvoj i utváření postojů (zejm. ve vztahu ke čtení a četbě jako hodnotě). Proto je nyní třeba stručně charakterizovat předškolní období a objasnit některá jeho vývojová specifika, která jsou pro práci s příběhy a rozvoj čtenářství u dětí ve věku 5–6 let významná.

Podle Matějčka (2005, in Laufková, Goldmannová, 2020) v průběhu předškolního věku dítě výrazně vyspívá ve všech oblastech – somatické, pohybové, intelektové, citové i sociální.

2.1 Myšlení, paměť a pozornost

Základním limitujícím faktorem při práci s příběhem dětmi předškolního věku jsou jejich vývojová specifika v oblasti myšlení, která určují způsob jeho nazírání na svět, výběr informací i jejich zpracovávání a interpretaci. Podle Piageta (1970, in Vágnerová, 2005) je rámec jejich poznávacích procesů dán názorným, intuitivním myšlením, které je dosud prelogické, a to zapříčiňuje i jeho nepřesnost v mnoha ohledech.

Vágnerová (2005) uvádí čtyři vývojové znaky myšlení, které ovlivňují způsob nazírání dítěte na svět a jeho výběr informací. Patří k nim centrace, která se projevuje tím, že děti nejsou schopny se podívat na situaci z více úhlů a pojmout ji komplexněji, ale ulpívají na jednom, zpravidla perцепčně výrazném, znaku bez reálného významu. Dalším charakteristickým rysem je egocentrismus, který značí, že dítě po většinu předškolního věku nahlíží na vše subjektivně, na základě vlastního postoje a preferencí. Není schopno vzít v úvahu pohledy druhých, protože ani nechápe význam tohoto posouzení. Ve věku 5–6 let však podle Piageta (1969, in Trávníček, 2007) dochází k posunu od egocentrického pohledu na svět k socializovanému stadiu. Ve vztahu k vnímání příběhů to znamená, že děti jsou také již v daleko větší míře schopné chápat záměry literárních postav a jejich motivace k činům. Také pedagogové a další vychovatelé se zejména v posledním předškolním roce záměrně snaží egocentrismus dítěte rozrušovat, učí ho záměry jiných dětí (lidí) v reálném životě chápat, a k tomuto účelu tedy jak je vidět může práce s příběhy značnou měrou přispět. Dalším vývojovým znakem myšlení předškolních dětí je fenomenismus, který se projevuje tím, že dítě bere v potaz jen viditelné znaky a posuzuje pouze to, jak se situace jeví navenek. Není schopno uvažovat nad vnitřními souvislostmi. Posledním

typickým znakem je prezentismus, který značí, že myšlení dítěte je stále vázané na přítomnost, což je pro něj důležité z hlediska jeho subjektivní jistoty.

Vágnerová (2005) taktéž dále uvádí typické znaky způsobu zpracovávání a interpretace informací, mezi něž patří magičnost. Ta signalizuje, že dítě příliš nerozlišuje mezi realitou a fantazií, proto se často dopouští tzv. konfabulací (nepravých lží), které mu napomáhají orientovat se ve světě. Dalším znakem je animismus (resp. antropomorfismus), což znamená, že dítě přičítá i neživým objektům vlastnosti živých zvířat či lidí. Dokáže sice rozlišit neživé od živého, ale je schopné tyto rozdíly přehlížet. Arteficialismus je potom způsob, jakým dítě vykládá vznik světa. Projevuje se vírou v to, že svět někdo vytvořil (tj. někdo dal slunce na oblohu apod.). Posledním znakem typického způsobu zpracování a interpretace informací předškolním dítětem je absolutismus, jež značí přesvědčení dítěte, že vše má definitivní a jednoznačnou platnost. Opět to souvisí s dětskou potřebou jistoty.

Jak uvádí Laufková a Goldmannová (2020), tak v postupném odstraňování útržkovitosti, nepropojenosti a nekoordinovanosti myšlení předškolního dítěte napomáhá právě podpora rozvoje výše uvedených čtenářských strategií, zejména hledání souvislostí.

V předškolním věku se zvyšuje kapacita paměti a rychlost zpracování informací, což souvisí i s pozorností a schopností využít logických souvislostí a informovanosti o dané oblasti k efektivnějšímu zapamatování. Ke konci předškolního období je dítě zpravidla schopné uvedených skutečností již využít. Po celé předškolní období je však paměť spontánní, mimovolná. Protože děti nedovedou využívat žádných paměťových strategií, je v tomto věku neúmyslné zapamatování pro ně nejefektivnější. (Vágnerová, 2005)

2.2 Citový, emoční a sociální vývoj

Citový a emoční vývoj dítěte se v předškolním věku projevuje zejména větší stabilitou a vyrovnaností – děti i přes velkou intenzitu prožitků a jejich snadné přecházení do protikladných stavů bývají častěji pozitivně naladěny. Emoční prožívání dětí je vázáno na aktuální dění. Rozvíjí se emoční paměť a emoční inteligence, takže začínají lépe chápat a projevovat vztahové emoce (láska, sympatie, soucit, pocit sounáležitosti) a rozvíjí se i schopnost empatie. V souvislosti se zvnitřňováním pravidel společnosti se v tomto období poprvé objevuje pocit viny. (Vágnerová, 2005)

V pěti až šesti letech je již dítě po citové stránce do určité míry vyzrálé, a dokáže si proto utvořit vztah k různým lidem. (Koťátková, 2014) Dítě poprvé opouští zázemí rodiny a

utváří své první sociální vztahy mimo ni, dostává se do kontaktu s dalšími lidmi, zdokonaluje své sociální dovednosti (Matějček, 1999, in Vágnerová, 2005). Prostřednictvím zkušeností z interakce se sociálním prostředím se utváří sebepojetí dítěte, má to vliv na jeho sebehodnocení. (Vágnerová, 2005) Rodina je však pro dítě stále velmi důležitá, což souvisí se základními potřebami dítěte – potřebou životní jistoty (získání důvěry ve svět, pocit bezpečí) a pozitivní identity (pocit, že je ve společenství lidí přijímáno, že se může spolehnout na svoji rodinu). (Bednářová, Šmardová, 2007)

Dítě se učí nápodobou, a zejména chování a projevy jeho nejbližších pro něj mají zvláštní důležitost. Je to především rodina, kde dítě poprvé získává zkušenosti s projevy emocí jiných lidí a učí se je respektovat a vhodně a efektivně komunikovat s okolím. (Vágnerová, 2005)

V předškolním období se rozvíjí i vědomí vlastní genderové identity. Projevují se rozdíly mezi prožíváním a chováním dívek a chlapců, které jsou založeny jak hormonálně, tak jsou ovlivňovány i sociálními vlivy. (Vágnerová, 2005)

Významné je též utvářet u dětí kompetence k samostatnosti a autonomii. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Děti v tomto období poznávají svět a zákonitosti jeho fungování. V tomto ohledu je pro ně nejpřirozenější a nejdůležitější činností hra, která jim zároveň umožňuje se s realitou vyrovnávat, neboť si ji mohou uzpůsobit podle sebe, mohou v ní uspokojit ve skutečnosti nesplnitelná přání, vyzkoušet si sociální role. Jejím prostřednictvím také vyjadřují postoj k sobě samému. (Vágnerová, 2005)

Dítě ve věku pět až šest let je již do určité míry utvořenou osobností s vlastními zájmy, které prohlubuje a je schopné poznávat věci soustředěně více do hloubky. V poznávání světa dítě ve velké míře projevuje iniciativu, a nabyté zkušenosti uplatňuje právě ve hře. Projevuje se potřeba spolupráce s ostatními, a to především v dětském kolektivu. (Kořátková, 2014)

2.3 Fyzický vývoj, hrubá a jemná motorika, pohybová koordinace

Z hlediska fyzického vývoje se mění celková stavba těla. Dítě se zlepšuje v mnoha tělesných aktivitách, neboť dochází ke zvýšení pohyblivosti a postupnému zlepšování přesnosti pohybů. Rozvíjí se jak hrubá motorika a manipulační dovednosti, tak jemná motorika. Podstatné je připomenout, že úroveň motoriky má v tomto věku vliv na preferenci činností

a ovlivňuje také sociální stránku (např. přijetí dítěte ze strany vrstevníků). (Bednářová, Šmardová, 2007)

Ve věku pěti let by již dítě dle Bednářové a Šmardové (2007, s. 11–12) mělo být schopné i koordinačně náročnějších pohybů, jako je např. přejít po čáře či přeskok snožmo přes nízkou překážku, jízda na kole nebo plavání. Zdokonalují se manipulační dovednosti, dítě např. využívá míč či pracuje s různým materiálem. To souvisí také s rozvojem v oblasti jemné motoriky, kdy dítě např. navléká malé korálky, staví mozaiky apod. V oblasti hmatového vnímání se již dostává na takovou úroveň, že je nejen schopno rozlišit různé povrchy a materiály, ale v šesti letech pozná po hmatu i geometrické tvary. Z hlediska grafomotoriky je již schopno nakreslit řadu prvků, v kresbě začínají přibývat detaily, a to se projevuje i v kresbě postavy. V období před nástupem do základní školy je třeba, aby již dítě mělo dostatečně utužené návyky při kresbě. Vizuomotorika v šesti letech zpravidla dospívá na takovou úroveň, že je dítě zpravidla schopné překreslit obrázek podle předlohy.

2.4 Kresba, lateralita, zrakové vnímání, fantazie

Kresba souvisí také s rozvojem abstraktního myšlení. Vágnerová (2005) vyděluje tři fáze, kterými prochází vývoj kresby v raném a předškolním věku, a z jejího popisu vyplývá, že na konci předškolního věku by se dítě mělo nacházet již ve fázi primárního symbolického vyjádření, kdy dítě pomocí kresby je schopné zobrazit konkrétní věc a kresbu chápe již jako jeden ze způsobů symbolického zobrazení. Typické pak je to, že dítě kreslí to, co o objektu ví, nikoli, jak ho vidí.

Často se projevuje tendence kreslit stále stejný obrázek (stejně tak jako vyprávět jeden příběh dokola či mu naslouchat). Souvisí to s potřebou plného prožití všeho, co mu tyto aktivity přináší; díky tomu také dochází ke kvalitnějšímu a trvalejšímu zapamatování a zvnitřnění. (Laufková, Goldmannová, 2020)

Kresba, stejně tak jako hra a další spontánní produkty dětí – mezi něž může například patřit i dítětem vymyšlený příběh – slouží také jako významný diagnostický prostředek, neboť v těchto činnostech se projevuje pohled dítěte na svět.

V kresbě, ve hře a při práci s příběhem se u dětí také podle Laufkové a Goldmannové (2020) v plné míře projevuje, pro tento věk typická, bohatá fantazie, která dosud není narušena logickým myšlením. Souvisí to s výše popsány mi znaky způsobu zpracovávání a interpretace informací předškolním dítětem.

V souvislosti s kresbou a myšlením je pak třeba zmínit ještě postupné vyhraňování laterality, které sice probíhá již od čtyř let, ale k jejímuž plnému ustálení dochází právě mezi pátým a šestým, resp. sedmým rokem. (Laufková, Goldmannová, 2020)

Pro budoucí čtení a psaní je podstatná zejména lateralita ruky a oka. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Ke správnému rozvoji čtení a psaní v následujícím období je třeba, aby v předškolním věku za vhodné stimulační dozrávala též zraková a sluchová percepce dítěte. (Tomášková, 2015)

Zrakové vnímání se rozvíjí na úrovni zpřesňování a zdokonalování zrakové diferenciaci, schopnosti rozlišit figuru a pozadí a schopnosti zrakové analýzy a syntézy, vnímání barev a koordinace očních pohybů. Zlepšuje se také zraková paměť. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Konkrétně Bednářová a Šmardová (2007, s. 19–20) uvádějí, že mezi pátým a šestým rokem dochází ke zpřesňování rozlišování odstínů barev a schopnosti jejich pojmenování. V oblasti zrakové diferenciaci dokáže dítě ve věku pěti let vyhledat známý objekt na pozadí, později i sledovat linii mezi ostatními liniemi a v šesti letech vyhledá na pozadí tvar. Rozvíjí se také schopnost odlišovat podobné obrázky. Rozvojem zrakové analýzy a syntézy dospěje do šesti let na tak vysokou úroveň, že dítě je např. schopno doplnit chybějící části v obrázku a mezi pátým a šestým rokem postupně dozraje i zraková paměť. V oblasti koordinace očních pohybů by dítě v pěti letech mělo dokázat jmenovat obrázky zleva doprava a do šesti let by již mělo umět např. i vyhledat daný první objekt ve skupině zleva doprava.

2.5 Sluchové vnímání

Zásadní význam pro rozvoj ČPG má sluchová percepce, která je hlavním prostředkem k osvojení řeči a k pochopení pojmů, ke komunikaci. V předškolním věku se zdokonaluje schopnost oddělení figury od pozadí, dítě se postupně učí zaměřit pozornost na konkrétní zvuky a vyčlenit je z ostatních šumů. Avšak je třeba připomenout, že v prostředí s přílišným množstvím rušivých podnětů dítě ještě není ani na konci předškolního období schopno se soustředit. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Podstatný je rozvoj záměrného naslouchání, které patří k jedné ze stěžejních schopností pro bezproblémový vstup do základní školy. Na konci předškolního období by dítě mělo dokázat vyslechnout přiměřeně dlouhou jednoduchou pohádku, příběh. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Kontinuálně se rozvíjí sluchová analýza a syntéza, dítě se učí dělit slova na slabiky. V posledním roce předškolní docházky by dítě také mělo být schopno fonematické diferenciaci na úrovni jednotlivých hlásek. Tato dovednost ovlivňuje výslovnost, která je důležitá pro nácvik čtení a psaní. Ve věku pěti let by již mělo být schopno dle Bednářové a Šmardové (2007, s. 46) např. vyhledat rýmující se dvojice, určit počet slabik, počáteční, a někdy i koncovou, hlásku slova apod. Sluchová diferenciaci souvisí též s vnímáním rytmu (rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek). V pěti až šesti letech se v této oblasti rozvíjí schopnost napodobit rytmus a zvládat záznam rytmické struktury. Pro porozumění příběhům je též důležité rozvíjet též sluchovou paměť, která nám umožňuje zpracovávat a uchovávat informace a následně si je vybavit. V šesti letech bývá dítě schopné zopakovat větu z více než pěti slov i opakovat stejný počet slov nesouvisejících. (Bednářová, Šmardová, 2007)

2.6 Řeč a komunikace

Řeč a komunikace dětí se předškolním věku rozvíjí a zdokonaluje jak po obsahové, tak po formální stránce, zvětšuje se slovní zásoba dětí, děti se učí využívat nová slova (potažmo slovní druhy) ve správných kontextech a rozvíjí se například také chápání mnohovýznamovosti slov. (Vágnerová, 2005)

Řeč se rozvíjí ve všech svých čtyřech rovinách. V rámci foneticko-fonologické roviny se jedná o sluchového rozlišování hlásek (fonematické uvědomování) a výslovnost hlásek. Do pěti let je dyslálie považována za fyziologickou, ale je hodnocena jako přípustná až do sedmi let věku (tzv. prodloužená fyziologická dyslálie). (Bednářová, Šmardová, 2007)

Autorky (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 37) shrnují, že ve věku pěti až šesti let by ve foneticko-fonologické rovině již dítě mělo být do určité míry „*artikulačně obratné*“.

V rovině lexikálně-sémantické se jedná o perceptivní složku řeči (porozumění) a o expresivní složku řeči (vyjadřování). Dítě dle autorek (Bednářová, Šmardová, s. 38) např. dospívá k „*definování významu pojmů, sestaví dějovou posloupnost a popíše ji, tvoří nadřazené pojmy, antonyma, synonyma a homonyma, umí zpaměti kratší texty, dokáže interpretovat pohádky a příběhy bez doprovodu obrázků apod.*“

Z hlediska výchovy dítěte je podstatné, že v předškolním věku je vedeno k verbálnímu vyjadřování svých pocitů a prožitků. (Vágnerová, 2005) K tomuto účelu je možné práci s příběhy efektivně využít.

Slovní zásobu dítěte by v tomto věku mělo tvořit přibližně 2500 až 3000 slov. Nedostatečná slovní zásoba se může stát omezujícím faktorem v dalším vzdělávání, pro její rozšiřování je vhodná zejména práce s krásnou literaturou. Děti prostřednictvím příběhu poznávají nová slova, učí se chápat a využívat synonyma, homonyma, antonyma, přirovnání i slova podřazená a nadřazená apod. (Laufková, Goldmannová, 2020)

V morfologicko-syntaktické rovině se jedná o užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví. Podle Bednářové a Šmardové (2007, s. 38) by dítě ve věku pěti až šest let mělo být již značně vyspělé, např. „*poznat nesprávně utvořenou větu*“ a „*doplnit do příběhu slovo ve správném tvaru*“.

Poslední, pragmatická rovina, která vyjadřuje schopnost využívat řeč ke komunikačním účelům v praxi, zahrnuje dovednosti týkající se vyžádání či sdělení informace, vyjádření vztahů, pocitů, prožitků a událostí i schopnost ovlivňovat sociální interakce. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Koťátková (2014) uvádí, že komunikační dovednosti pětiletého a šestiletého dítěte již dobře splňují svoji základní úlohu, tj. domluvit se, a dítě v běžné řeči zpravidla správně využívá gramatických pravidel (i když proces zvnitřňování ještě není dokončen). Trávníček (2007) k tomu dodává, že děti v tomto věku proto již nepotřebují nikoho dalšího, aby komunikaci vyjasňoval.

Svůj význam má v předškolním věku také tzv. egocentrická řeč, která slouží k verbalizaci pocitů, k regulaci svého chování a jednání a pro dítě představuje také prostředek uvažování, který mu pomáhá lépe pochopit situaci. Tato řeč není určena pro druhé a je zkratkovitá. (Vágnerová, 2005)

Jak shrnuje Vágnerová (2005), jazyk je schopné dítě používat na takové výši, jako je aktuální úroveň rozvoje jeho poznávacích procesů. Souvisí to například také s dřívějším využíváním a chápáním prostorových pojmů oproti časovým.

2.7 Vnímání prostoru a času, kauzalita

Dítě si v předškolním věku také postupně utváří představy o prostoru, osvojuje si prostorové pojmy a okolo pátého roku se začíná rozvíjet i pravolevá orientace. Například představy dítěte o vzdálenosti jsou ale ještě zkreslené, neboť ještě není na dostatečné úrovni rozvinuta schopnost vnímat perspektivu. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Bližší objekty se dítěti zdají jako větší a vzdálenější jako menší, což také souvisí s egocentrickým pohledem dítěte na svět (Vágnerová, 2005).

Prostorové vnímání má vliv na koordinaci pohybů, spolu se zrakovou analýzou a syntézou souvisí též se vnímáním části a celku. Pro pozdější rozvoj čtení a psaní je podstatná pro orientaci v textu, na papíře. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Vnímání času je u dítěte po celý předškolní věk ovlivněno typickými znaky jeho myšlení – tedy soustředěním na přítomnost a projevy subjektivně ovlivněného vnímání časových úseků. Dítě čas vnímá za pomoci událostí ve svém každodenním životě, je proto důležité dodržovat pravidelný denní řád, rituály. Avšak postupné zlepšování dovednosti vnímat časovou posloupnost mu dodává pocit jistoty a bezpečí (když ví, co bude následovat, dokáže se na to lépe připravit). Na konci předškolního období taktéž začíná lépe rozumět některým časovým vztahům. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Z hlediska rozvoje ČPG je podstatné, že v pěti letech dle Bednářové, Šmardové (2007, s. 27) dítě seřadí obrázky podle posloupnosti děje a řekne, co se stalo nejdříve a co následovalo, a do šesti let se začíná orientovat ve dnech v týdnu, dokáže přiřadit činnosti obvyklé pro roční období a chápe pojmy včera, dnes a zítra.

S vnímáním času a se specifiky myšlení předškolního dítěte souvisí i kauzalita, tzn. poznání příčinných souvislostí. (Vágnerová, 2005) Jedná se o schopnost chápat dění po časoprostorovém způsobu a uvádí, že u předškolního dítěte se tato schopnost teprve rozvíjí, dítě má stále tendenci chápat a posuzovat vztahy spíše ve vztahu k prostoru, i když za pomoci korigujících otázek je nakonec většinou schopné poskládat časovou sekvenci. V posledním roce předškolního věku již tuto schopnost stále lépe ovládá. (Trávníček 2007) Důvodem jsou typické znaky myšlení předškolního dítěte – především jeho prelogičnost, egocentrismus a potřeba řádu a toho, vše nějak vysvětlit. (Vágnerová, 2005)

3 Literatura pro děti předškolního věku

3.1 Funkce literatury

V souvislosti s přínosem příběhů je nejprve vhodné, aby byly vymezeny základní funkce literatury. Peterka (2006) k nim v základu řadí estetickou, formativní a poznávací funkci. Všechny tyto tři funkce působí naráz a v literatuře určené dětem předškolního věku se vzájemně doplňují.

Estetická funkce je stanovena typickými prostředky: zvláštním způsobem záznamu, aktualizací jazyka a příběhem. Tato funkce činí text působivým a význačným, největší důraz na ni je patrný v krásné literatuře. V rámci této funkce se v celé své bohatosti uplatňuje síla jazykového sdělení, a to v závislosti na zvolených jazykových prostředcích, užití metafor a obraznosti. (Peterka, 2006) Estetická funkce v dětské literatuře koresponduje s ontogenezí psychiky v průběhu dětství a vyznačuje se zejména postupným směřováním od synkretismu s k diferenciaci funkcí. (Mocná, Peterka, 2004).

Existuje více variant estetické funkce, řadíme k nim například poetickou funkci (patrná orientace na jazyk či tvar), dále sem patří imaginativní funkce (důraz na představivost) nebo zábavní (relaxační, rekreační) funkce (orientace na pobavení a uvolnění čtenáře). (Peterka, 2006)

Druhou funkcí literatury je funkce formativní. Ta odkazuje na didaktický a výchovný potenciál literatury, neboť prostřednictvím vhodné práce s literárními předlohami je možné utvářet v člověku povědomí o životních a společenských hodnotách. (Peterka, 2006) V literatuře pro děti a mládež má tato funkce zvláštní význam z hlediska formování jeho osobnosti. Napomáhá dítěti utvářet si vlastní žebříček hodnot a zakotvit do jeho vědomí určité morální zásady (odkazuje na postoje a hodnotovou složku ČPG).

To dokladuje i Peterka (2006), který uvádí, že formativní funkce určuje též některé žánry dětské literatury, mezi něž patří i pohádka. V příběhu se může projevit třemi způsoby, ke kterým podle Peterky (2006, s. 55) patří: „*poučný příběh, zosobnění dobra a zla v postavách a hodnotící názor autora*“ (vypravěče apod.).

Konečně třetí základní funkcí literatury je funkce kognitivní (poznávací), která souvisí s poselstvím příběhu. K jejím projevům patří podle Peterky (2006, s. 58) „*zobecnění (typizace), argumentace, polemičnost a demytizace*“.

Tato funkce literatury má při literárně-výchovných činnostech s dětmi ve věku pět až šest let velký význam, neboť vzbuzuje, rozvíjí a usměrňuje myšlenkové pochody dětí a podporuje rozvoj schopnosti kriticky myslet. Zároveň je díky příběhům možné zprostředkovat dětem velké množství poznatků o životě, přírodním i sociálním prostředí dítěte a o tématech, které jsou pro dítě zajímavé.

Peterka (2006) ve vztahu k literatuře pro děti uvádí tři její funkce, které označuje jako estetické priority. Řadí k nim socializační, vzdělávací a imaginativní funkci. Do socializační funkce spadá schopnost chovat se autenticky a žít s ostatními lidmi. Do funkce vzdělávací patří nabývání poznatků o životě a o světě a do funkce imaginativní se řadí rozvoj fantazie, hravosti a tvořivosti. Podpora imaginativní funkce je vázána na vysokou názornost literatury pro děti, a není neobvyklé, že se autoři k dětem přímo obrací a snaží s dětmi navázat komunikaci.

Literatura pro děti a mládež je polarizována na oblast umělecké a populární produkce méně vyhraněně než literatura pro dospělé. (Mocná, Peterka, 2004) Přesto by však kvalitní dětská literatura měla dle Černouška (2019) poskytovat důležité informace a poznatky, prožitky a zábavu, i napětí a poučení.

3.2 Literatura pro děti a mládež

Literatura pro děti a mládež (dále jen „LPDM“) spadá pod specifický komunikační okruh, který je primárně určen příjemcům ve věku od tří do patnácti let, přitom vnitřně bývá věková skupina v závislosti na žánru nebo typu literárního díla ještě blíže určena. Existují autoři, ilustrátoři, nakladatelství i časopisy, které se na literaturu určenou dětem a mládeži specializovaně zaměřují. (Peterka, 2006)

Její základ tvoří tzv. „intencionální LPDM“, která je dětem přímo adresovaná. (Peterka, 2006) Ta musí být bezprostředně provázána s vývojově danými potřebami dítěte a reagovat na ně, aby se stala pro dítě přístupnou, přitažlivou i podnětnou. (Mocná, Peterka, 2004) Samozřejmou záležitostí potom zůstává, že by měla rozvíjet porozumění čtenému a psanému slovu. (Peterka, 2006) Žánry LPDM vhodné pro děti ve věku 5–6 let jsou blíže specifikovány v následující kapitole.

Ve vztahu k předškolním dětem se témata příběhů týkají nejčastěji rodiny, přátelství a přírody, období dětství a témat s ním spojených. Hlavní postava je vybírána tak, aby byla blízká dítěti a dítě si k ní tak mohlo snáze utvořit vztah. Nejčastěji jí bývá dětský hrdina či dětská parta, antropomorfizované zvíře či nadpřirozené pohádkové bytosti apod. (Peterka, 2006)

Podle Peterky (2006, in Laufková, Goldmannová, 2020) má v příbězích svůj význam také výběr samohlásek, který má vliv na citový prožitek z poslechu. Zatímco samohlásky „e“ a „i“ navozují dojem čilosti a živosti, tak samohlásky „o“ a „u“ navozují ve čtenáři představy pochmurné. V poezii zase dle Laufkové a Goldmannové, 2020) hraje svoji významnou úlohu rytmus.

4 Příběh, žánry literatury vhodné pro děti ve věku 5 až 6 let

Nyní je již třeba přikročit k vymezení pojmu příběh a uvést typy příběhů a žánry literatury vhodné pro pětileté až šestileté děti.

P.A. Bílek (2003, in Peterka, 2006, s. 144) charakterizuje příběh jako „*interakci děje, postav a časoprostoru*.“ Peterka ve své knize dále upřesňuje, že děj představuje logicky a kauzálně uspořádanou osu příběhu, zatímco individuální osudy postav společně s detaily děje dodávají příběhu napětí a vedou tak k touze dozvědět se, jak příběh dopadne. A konečně, časoprostor vymezuje dobu a místo, kde se děj odehrává.

Tradičně je děj vystaven v pěti fázích, které na sebe navzájem logicky navazují. Patří sem expozice (výchozí situace), kolize (zápletky, nezvratná změna výchozí situace, ustavení problému, který vyžaduje klíčové rozhodnutí od hlavních postav), krize (vyvrcholení), peripetie (naznačuje možnost opačného rozuzlení) a závěrečná fáze – katastrofa (rozuzlení, určitý protiklad k výchozí situaci). Délka jednotlivých fází se v každém příběhu liší, záleží na jeho povaze. (Peterka, 2006)

Příběhy je samozřejmě možné dle určitých hledisek rozdělit do typů, které Peterka (2006) ve své publikaci také uvádí. Pro předškolní děti ve věku pěti až šesti let jsou s ohledem na jejich vývojová specifika nejvhodnější jednoduché příběhy s jedinou zápletkou a ucelným dějem, případně příběhy epizodické spojené stejnými postavami vystupujícími v různých situacích. Z hlediska časového rámce, ve kterém se příběhy odehrávají, jsou významné ty z „nadčasové věčnosti“, a také příběhy ze současné doby, případně příběhy mytické upravené pro děti. (Peterka, 2006)

Příběhy je možné rozdělit také podle délky doby, po kterou se odehrává děj, v tomto ohledu většinou není u příběhů určených předškolním dětem přesná délka specifikována a často bývá také určitý časový úsek jakoby přeskočen. Čas má, zejména v pohádkách, často symbolickou funkci či má znázornit, jak dlouho trvalo hlavnímu hrdinovi vyřešit obtíže atd. V závěru bývá často znovu zdůrazněna nadčasovost pohádky, např. tvrzením „a jestli neumřeli, tak tam spolu žijí dodnes“ apod. (Mocná, Peterka, 2004)

Z hlediska míry fikce příběhy pro děti nejčastěji kombinují fantastické a realistické prvky. Také je možné příběhy rozdělit na zábavné a poučné – v literatuře pro děti je nejčastěji skloubeno oboje; a dále podle jejich dynamiky a ladění – nejčastěji se objevují příběhy akční (např. dobrodružné apod.), takové, aby spádem svého děje upoutávaly pozornost dítěte. (Peterka, 2006)

Na vývojová specifika samozřejmě odpovídajícím způsobem reaguje repertoár literatury této věkové skupině určené. Mladšímu předškolnímu věku odpovídají zvláště říkadla, leporela a prostorové knížky, a staršímu předškolnímu věku (tedy dětem pětiletým až šestiletým) jednoduché pohádky se zvířecím hrdinou a krátká vyprávění. (Peterka, 2006)

Žánry typické pro literaturu pro děti a mládež pochází dle Mocné a Peterky (2004) ze tří zdrojů. Za prvé sem patří žánry přímo určené dětem a mládeži, přičemž u dětí pětiletých až šestiletých se jedná hlavně o autorskou pohádku, prózu s dětským hrdinou, hrané a loutkové drama, případně o říkadlo a obrazovou knihu. Za druhé LPDM přebrala některé žánry z folklorní a starověké literatury. V tomto případě se u dětí předškolního věku jedná zejména o pohádku, případně pověst či bajku. Za třetí existují univerzální žánry shodné pro LPDM i literaturu pro dospělé, z nich je pro děti předškolního věku vhodná próza s dětskými či zvířecími hrdiny, kteří zažívají dobrodružství.

Vzhledem k významu výchovně-vzdělávacího potenciálu LPDM je významná i naučná fikce, která spadá pod umělecko-naučnou literaturu. Jejím cílem je seznámit děti s poznatky o určitém jevu, věci, společenském tématu apod. prostřednictvím smyšlených postav. (Peterka, 2006) Významný je i její potenciál z hlediska předávání morálních hodnot a rozvíjení citového života dětí.

Význam má také poezie pro děti, která je rýmovaná, a tak je rozvíjen cit pro rytmus a má výraznou pointu, díky čemuž si ji také děti snáze zapamatují. (Peterka, 2006)

Pohádkou jako nejvýznamnějším žánrem ve vztahu k předškolním dětem ve věku pěti až šesti let se bude zabývat ještě kapitola o přednostech různých typů příběhů v další části bakalářské práce.

5 Vytváření předpokladů k rozvoji čtenářství (projekt RWCT a model E-U-R)

Nyní již bude učiněn návrat zpět ke čtenářské pregramotnosti a práci s příběhem, neboť v této kapitole budou představeny současné přístupy uplatňované v rozvoji čtenářské pregramotnosti a práci s příběhem s dětmi předškolního věku v mateřské škole, a kapitola následující bude zaměřena na ukotvení literární výchovy a čtenářské pregramotnosti v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen „RVP PV“)

V současném předškolním vzdělávání v ČR je rozvoj všech oblastí a didaktik (matematické a přírodovědné pregramotnosti a hudební, výtvarné, pohybové a dramatické výchovy) ve výchovně-vzdělávacím procesu aplikován ve vzájemných souvislostech a komplexně, proto také podle Laufkové a Goldmannové (2020) hovoříme o integrativním modelu čtenářské pregramotnosti. Takovéto propojení do souvislostí vede k hlubšímu prožitku a rozvoji celé osobnosti, a svůj podíl na tom mimo jiné hraje také možnost zapojit všechny smysly do poznávání.

ČPG je v mateřských školách rozvíjena s respektem k přirozenému, individuálnímu zrání jedince, což samozřejmě souvisí s dnes všeobecně uplatňovaným osobnostně-orientovaným modelem výchovy. Tento přístup podporuje emergentní gramotnost, o které byla učiněna zmínka již v první kapitole. (Koželuhová, Wildová, 2021) Autorky přesně uvádějí (Koželuhová, Wildová, 2021, s. 22), že pro toto pojetí je typická důvěra v „*predispozice jedince objevit a osvojit si vše potřebné bez nutnosti cílené výuky zvenčí.*“

Na výše uvedených skutečnostech staví tzv. konstruktivistické pojetí učení orientované na dítě, z něhož vychází projekt RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking), v českém překladu „Čtením a psaním ke kritickému myšlení“. Jeho základem je předpoklad, že o světě si každý jedinec vytváří vlastní představy a prekoncepty a dalším učení pak dochází k jejich prohlubování, modifikaci či rekonstrukci. V předškolním věku se jedná především o budování základů kritického myšlení dětí tak, aby cítily spoluzodpovědnost za své učení, uvědomovaly si dosavadní získané vědomosti a aktivně se je snažily rozvíjet. K dalším záměrům patří vést děti k tomu, aby v učení viděly motivační smysl, a také aby dokázaly s novými informacemi pracovat a uplatňovat je v běžném životě. Patří sem i schopnost obhájit si vlastní názor a přiměřeně sebevědomě a samostatně jednat. (Laufková, Goldmannová, 2020)

V praxi mateřských škol je využíván tzv. třífázový model učení (model E-U-R), v němž každá z fází plní svoji specifickou funkci. Zahrnuje *Evokaci* (zjištění dosavadních poznatků

děti, motivace k tématu před vlastní četbou), *Uvědomění* si již získaných informací z textu za pomoci vhodně zvolených otevřených otázek (zjištění dosavadního porozumění textu, prostor ke kladení otázek, třízení a uspořádávání informací, jejich hodnocení a porovnávání s vlastními zkušenostmi, během četby) a shrnutí poznatků, dojmů v závěrečné *Reflexi* (propojení dosavadních znalostí s poznatky z textu, vzájemné sdílení, porovnání pohledů a rekonstrukce poznatků, po četbě). Výsledkem práce je tedy to, že děti získávají na téma nový, obohacující pohled. (Laufková, Goldmannová, 2020) Nejpodstatnější je tedy podporovat u dětí tvořivý vztah k četbě tak, aby se stávalo spoluúčastníkem čteného. (Laufková, Houšková, 2018)

6 Čtenářská pregramotnost v RVP PV

Co se týká ukotvení literární výchovy v základním kurikulárním dokumentu závazném pro předškolní vzdělávání – tedy v RVP PV – tak přestože v něm tento termín, ani termín čtenářská pregramotnost nenalezneme, tak se v něm se tato oblast podle Gebhartové (2011) vyskytuje přirozeně jako součást rozvoje řeči a jazyka dítěte, jeho komunikativních dovedností i podpory sociálně-kulturních návyků. Laufková a Goldmannová (2020) dodává, že se prolíná všemi klíčovými kompetencemi i vzdělávacími oblastmi.

Koželuhová a Wildová (2021) posuzují zahrnutí jednotlivých oblastí a složek ČPG v RVP PV a konstatují, že se ČPG v RVP PV vyskytuje neuspořádaně. Kvůli tomuto implicitnímu vztahu čtenářské pregramotnosti a RVP PV jsou opět kladeny zvýšené nároky na pedagoga a na jeho znalosti, neboť musí být na takové úrovni, aby byl schopen na první pohled skryté souvislosti odhalit.

Zdrubecká (2018, in Laufková, Goldmannová, 2020, s. 17–18) výstižně shrnuje, jak se čtenářská pregramotnost projevuje v jednotlivých klíčovách kompetencích. Z vlastního rozboru RVP PV provedeného autorkou bakalářské práce potom vyplývá, jak se v klíkových kompetencích projevují jednotlivé složky ČPG. Tyto informace jsou pro lepší orientaci uspořádány v *Příloze č. 1 (Tabulka č. 1: ČPG v klíkových kompetencích RVP PV)*.

Jak je v tabulce vidět, tak složku získávání a zpracovávání informací (porozumění), sdílení a aplikace je možné vysledovat v kompetencích komunikativních (s poměrně největším zastoupením složky sdílení). Složku aplikace je možné nalézt ještě v kompetencích sociálních a personálních. Složka metakognice se projevuje v kompetencích k řešení problémů a kompetenci k učení, v níž se projevuje, stejně jako v kompetencích činnostních a občanských, také složka vztah ke čtení.

Při posuzování projevů čtenářská pregramotnost v jednotlivých vzdělávacích oblastech je potom vycházeno z Laufkové a Goldmannové (2020, s. 18–21), z RVP PV (2021, s. 15–29) a v podoblasti *Dítě a jeho psychika – jazyk a řeč* také z Koželuhové a Wildové (2021, s. 242). Opět je zde také využit i vlastního rozbor RVP PV autorky bakalářské práce, na jehož základě je potom uvedeno, jak se ve vzdělávacích oblastech projevují jednotlivé složky ČPG. Tyto poznatky uspořádány v Příloze č. 2 (Tabulka č. 2: ČPG ve vzdělávacích oblastech RVP PV).

Jak z tabulky vychází, nejvíce složek ČPG je možné vysledovat v podoblasti *Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace* (projevuje se zde složka získávání a zpracovávání informací, tj. porozumění a dále složky vysuzování, sdílení, aplikace a vztah ke čtení). Složku získávání a zpracovávání informací (porozumění) lze spatřovat ještě v oblasti *Dítě a jeho tělo* a v podoblasti *Jazyk a řeč*, kde se projevuje ještě složka sdílení a aplikace. Složka aplikace a sdílení se spolu se složkou vztah ke čtení se projevuje ještě v podoblasti *Sebepojetí, city a vůle* a ve vzdělávací oblasti *Dítě a společnost*. V oblasti *Dítě a svět* se projevuje složka aplikace a vztahu ke čtení a v oblasti *Dítě a ten druhý* lze nalézt složku sdílení. V rozbořech je přitom vycházeno ze složek ČPG jak jsou představeny na začátku této bakalářské práce podle Laufkové a Goldmannové (2020).

Všemi klíčovými kompetencemi i vzdělávacími oblastmi se potom přirozeně prolínají i klíčové oblasti ČPG podle Rybářové (2019, in Nádvorníková a kol., 2019) a Koželuhové a Wildové (2021).

7 Práce s příběhem u dětí ve věku 5–6 let

Kouzlo příběhů spočívá v tom, že zobrazují každodenní realitu způsobem, který umožňuje vidět v ní půvab a přitažlivost. K efektivnímu psychologickému, morálnímu a citovému formování dětské osobnosti je třeba v mateřské škole zařazovat aktivity navazující na hlavní téma či poselství příběhu, aby děti plně pochopily význam sdělení textu, anebo činnosti navazující na oblasti, kterých se příběh pouze dotýká, a propojovat získané poznatky s reálnými příklady a zkušenostmi. Protože příběh umožňuje propojit vnímání skutečnosti z různých úhlů, stává se významným integrujícím činitelem s vysokým motivačním potenciálem, díky kterému je možné vnášet do výchovně-vzdělávacího procesu holistický (celostní) a komplexní přístup. (Doláková, 2015)

Při práci s dětmi v předškolním věku je též účelné využívat metody, jež usnadňují porozumění textu. Patří mezi ně např. práce s rytmem a říkadly, propojování četby s pohybem, dramatizací, hudebně-pohybovou výchovou, zařazování práce s kumulativními pohádkami apod. (Koželuhová, Wildová, 2021) Pro úspěšnou práci s příběhem v MŠ je tak zapotřebí propojovat ji s různými aktivitami v průběhu dne v mateřské škole, přitom musí být přítomen pedagog, který je schopen činnosti vhodně řídit, a který dokáže volit vhodné metody k seznamování dětí s příběhem a správně zařazovat návazné aktivity, a dostatek času je nutné věnovat také výběru kvalitního a vhodného literárního textu.

6.1 Role pedagoga MŠ

Nezastupitelnou roli v tomto propojování hraje v mateřské škole pedagog, který se stává jakýmsi prostředníkem mezi dětmi a tištěným textem, a tak k tomu musí znát vhodné metody, formy a způsoby práce a zvolit k předávání konkrétních schopností, dovedností, postojů a hodnot vhodnou dobu a musí umět dětem příběh předat rozmanitými formami. (Gebhartová, 2011)

Měl by využívat hry jako přirozené činnosti dětí předškolního věku, neboť jeho úlohou je v souladu s pojetím ČPG jako emergentní gramotnosti zajišťovat podmínky a podněty vhodné k rozvoji dítěte. Vzhledem ke komplexnosti ČPG je potřebná odborná kvalifikace pedagoga na vysoké úrovni tak, aby byl schopný systematicky a ve vzájemných souvislostech rozvíjet u dětí všechny oblasti i složky ČPG a podporovat u dětí všechny potřebné literárně-výchovné kompetence. (Koželuhová, Wildová, 2021)

Zároveň by měl mít na paměti, že je vzorem, který děti přirozeně napodobují. Proto by měl dětem vždy jít příkladem ve svém každodenním chování. (Laufková, Goldmannová, 2020)

Pedagog by se měl orientovat v základních poznatcích vycházejících z literární vědy a ve vývoji intencionální české i světové dětské literatury, měl by ovládat schopnost správně, plynule a výrazně číst a využívat kultivovaného řečového projevu, aby v jeho využívání podporoval i děti. Dále by měl mít rozvinutou schopnost estetického vnímání i kritického myšlení. Pro utváření vztahu ke kultuře je třeba, aby pedagog vhodně a podnětně interpretoval literární texty. (Gebhartová, 2011)

Pedagog musí při předčítání či vyprávění dokázat pracovat se svým hlasem. Jeho tón musí být na poslech příjemný a pedagog musí s dětmi během prezentace příběhu také navazovat a udržovat kontakt, aby stále přitahoval jejich pozornost. Proto je třeba dbát na to, aby projev nebyl monotónní, ale proměnlivý – toho je možné dosáhnout změnou hloubky hlasu či změněnou intonací v závislosti na ději nebo na postavě, která hovoří. (Gebhartová, 2011)

6.2 Výběr textu

Při výběru literatury je třeba vyhledávat po stránce obsahové i formální pro děti vhodné hodnotné tituly. Je třeba mít na paměti, že v předškolním věku může kniha patřit k prvním umělecko-kulturním zážitkům v životě dítěte, a proto má velký vliv nejen na formování vkusu dítěte, ale zároveň je tak dítě učeno rozlišovat mezi falešnými hodnotami a hodnotami reálnými. (Laufková, Houšková, 2018)

Samozřejmě tituly je třeba vybírat také s ohledem na věk a mentální vyspělost dětí, i s ohledem na složení konkrétní skupiny. Příběh musí upoutat děti první větou, protože pokud jim unikne začátek, těžko se už pak v příběhu zorientují. (Doláková, 2015)

Gebhartová (2011, s. 11) nazývá zvládnutí vhodné techniky čtení a schopnost reflektovat konkrétní složení skupiny dětí jako schopnost „*intencionálního čtení*“. Připomíná, že i s nejstaršími dětmi je možné pracovat s jednoduchými příběhy, avšak je třeba k poslechu přiřadit náročnější rozvíjející aktivity.

Po stránce jazykové by měl text být lehce nad úroveň slovní zásoby dětí a poskytovat jim dostatek komunikačně zajímavých obrátů. (Laufková, Houšková, 2018)

Příběhy by měly obsahovat živý a aktuální jazyk, dětem nesrozumitelná slova je třeba vysvětlit před čtením či vyprávěním, aby nebyla narušena plynulost děje, případně je nahradit slovy používanějšími. (Doláková, 2015)

Doláková (2015) také dále připomíná, že je třeba, aby se děj plynule posouval vpřed – popisné pasáže by tak měly být pouze krátké, výstižné – jinak děti ztratí pozornost.

6.3 Základní metody seznamování s příběhem (předčítání a vyprávění)

Jak již vyplynulo z výše uvedeného, ke dvěma základním metodám, které jsou pro seznamování dětí s příběhy v mateřské škole využívány, patří vyprávění a předčítání.

Při každé práci s příběhem je třeba, aby se pedagog pro jednu z metod rozhodl. K výhodám předčítání patří to, že pokud je text předčítán z knihy, je u dětí podporován také vztah ke knihám. Další výhodou je, že má pedagog k ruce knižní ilustrace, a není tak třeba obrázky vyhledávat či vytvářet. Navíc děti při opakovaném čtení zpravidla vyžadují, aby byl text stále naprosto stejný, čehož vyprávěním bez textové opory většinou není možné dosáhnout. (Doláková, 2015)

Dítě také díky předčítání může vysledovat principy čtení. Vhodné je využívat metodu interaktivního čtení, při němž je dítě různými prostředky zapojováno do procesu četby. (Laufková, Houšková, 2018).

Toho lze dosáhnout různými způsoby, Doláková (2011) k nim kromě vhodné hlasové techniky řadí ještě využívání řeči těla a gest a očního kontaktu uvádí ještě vybídnutí dítěte k doplnění aktuálního děje např. napodobením jednoduchého pohybu (např. když Honzík v příběhu mává Aničece, tak děti mávají) či přidání se k řeči postavy (např. když zvířátka v příběhu volají na maminku, tak se děti na chvíli také stanou zvířátky).

Tyto způsoby korespondují s uplatňováním metody interaktivního čtení, jak ho popisují Laufková a Houšková (2018). Ty k výše uvedenému upozorňují ještě na velký význam pauz, jejichž funkcí je to, že umožňují dítěti situaci v příběhu si prožít, příp. ji doplnit vlastními komentáři, a dále připomínají význam propojování textu s příslušnými ilustracemi.

Na druhou stranu největší výhodou vyprávění je fakt, že je možné lépe navazovat a udržovat kontakt s dětmi, všimat si ohlasu od nich a reagovat na něj. Obvykle je více udržován oční kontakt s posluchači, a je umožněno také využívání gest a pohybu ke zdůraznění obsahu vyprávění, k efektivnějšímu zajištění pozornosti dětí. Oproti předčítání se při vyprávění snižuje riziko přílišného zrychlování při přednesu. Díky zmíněným výhodám děti získávají z textu intenzivnější prožitek a je pro ně snazší obsahu porozumět. Významným faktorem, na který je ovšem třeba se zaměřit, je důkladná znalost textu z paměti. (Doláková, 2015)

Laufková a Houšková (2018) zdůrazňují, že při vyprávění přirozeně vzniká ještě silnější pouto mezi vypravěčem a posluchačem.

Pro děti i pedagogy tak nejlepším řešením zůstává obě metody střídat, čímž je také možné vyhnout se při práci s příběhem stereotypu. (Doláková, 2015)

6.4 Role příběhu a knihy ve výchovně-vzdělávacím procesu

Jak uvádí Gebhartová (2011, s. 8), ve výchovně-vzdělávacím procesu je příběh a kniha „významným integrujícím činitelem.“ Díky nim je možné rozvíjet všechny klíčové kompetence a naplňovat mnoho cílů ze vzdělávacích oblastí tak, jak jsou uvedeny v *Příloze 1 (Tabulka č. 1: ČPG v klíčových kompetencích RVP PV)* a v *Příloze č.2 (Tabulka č. 2: ČPG ve vzdělávacích oblastech RVP PV)*. Laufková a Houšková (2018) shrnují, že aktivity navazující na práci s literární předlohou by měly zahrnovat nejružnější rozvojové oblasti a rozvíjet celou osobnost dítěte.

V mateřské škole by práce s příběhem měla postupovat režimem dne tak, aby přirozenou cestou docházelo k systémovému rozvíjení čtenářské pregramotnosti. (Laufková, Goldmannová, 2020) Příběh je možné využít jako inspiraci a východisko pro téma probírané v týdenním tématu i celém integrovaném bloku, může mít ale i jen doplňující úlohu nebo sloužit i jako prostředek shrnutí diskutované oblasti.

Práce s knihou by se ve vzdělávací nabídce každé mateřské školy měla objevovat jako přirozená součást života. Knihy by se měly v prostředí vyskytovat v dostatečném množství tak, aby byly pro dítě snadno dosažitelné a dítě k nim mělo přístup přes celý den. Práce s knihou přispívá také k tvorbě pohodového klimatu třídy. (Gebhartová, 2011) Toto tvrzení doplňuje ještě Doláková (2015), která píše, že při vyprávění či předčítání příběhů musí panovat příjemná atmosféra a také dodává, že je také třeba zajistit, aby všechny děti dobře viděly na vypravěče (i na jeho ústa).

Jak uvádí Laufková a Goldmannová (2020), vhodným způsobem, jak je možné dětem tuto volnost poskytnout, je například knihovnička v mateřské škole, kde je pro děti k výběru dostatečné a různorodé množství vhodných publikací, se kterými mohou děti samostatně během dne pracovat dle vlastní volby. K tomu podle autorek v mateřské škole dopomohou významnou měrou tzv. čtenářské koutky, do kterých děti mají přístup během celého dne. Knihy ve čtenářském koutku je nutné v přiměřených intervalech obměňovat, nabízet dětem rozmanité kvalitní tituly, a nepřímou tak usměrňovat i vkus dětí. Gebhartová (2011) uvádí, že knihy mohou přinést i děti z domova. S titulem pak může učitelka či dítě seznámit ostatní v komunitním

kruhu a následně knihu umístit do čtenářského koutku, kde si ji mohou děti dále samostatně prohlížet a diskutovat nad ní. Pávě moment osobní prezentace obvykle přitáhne zvědavost ostatních dětí a ony budou motivovány s knihou dále pracovat.

Podnětné pro rozvoj vztahu ke čtení je připomínat si významné dny spojené s knihami, např. dne 14. února slavíme *Mezinárodní den darování knih* a celý měsíc březen je pak měsícem knihy, dále dne 2. dubna je stanoven *Mezinárodním dnem dětské knihy* a také poslední předadventní neděle je *Dnem pro dětskou knihu*. (Laufková, Houšková, 2018) Vhodná je také otevřenost mateřské školy rodině, veřejnosti a institucím, což patří k předpokladům realizace integrativního modelu ČPG. Je možné pořádat např. literární kavárny, účastnit se projektů knihoven apod. (Laufková, Goldmannová, 2020)

6.5 Typy příběhů vhodné pro děti ve věku 5 až 6 let a jejich přednosti

Nejvýznamnějším žánrem pro tuto věkovou skupinu je pohádka, která je pro děti hlavním zdrojem poslechu, ale také je inspiruje k prvním vlastním tvořivým pokusům. (Trávníček, 2007) Mocná a Peterka (2004, s. 472) ji definují jako „*zábavný, zpravidla prozaický žánr folklorního původu s fantastickým příběhem*“. Dětem je blízká zejména svojí přehledností, dějovou uzavřeností a logickou časově-příčinnou uspořádaností i šťastným koncem. (Trávníček, 2007) V pohádce vítězí dobro nad zlem, existuje v ní jasná logika, tj. přestupek – vina – trest. Příběh končí, když je hlavní hrdina na vrcholu životního štěstí. (Černoušek, 2019) Podle Mocné a Peterky (2004) dále patří k typickým znakům pohádkového vyprávění výrazná dějovost, časoprostorové vymezení, kterým je obvykle odlehlý čarovný svět, v němž neplatí fyzikální zákony ani zde není reflektována žádná společensko-historická realita, a bezčasá věčnost (kdysi dávno) spolu s neurčitým prostředím (kdesi). Dalšími charakteristickými rysy pohádek je eliptičnost, což znamená, že nepodstatné úseky děje jsou vypouštěny, retardace, jež označuje oddalování rozuzlení a gradující variace, která poukazuje na to, že v ději pohádek se často vyskytují úkoly s narůstající obtížností.

Pohádka odpovídá specifikům myšlení předškolního dítěte, zejména jeho útržkovitosti, obraznosti, konkretismu, synkretismu a animismu. Dítě věří, že vše je oživé, a že vše má nějaký řád. Dítě v tomto věku postupně začíná rozumět vztahům mezi věcmi a událostmi, rozvíjí se chápání souvislostí dění a porozumění kauzálním vztahům. Pohádkové dění, které si dítě doplňuje ještě vlastní představivostí, umožňuje propojit svět plný nejrůznějších jevů do pro dítě smysluplné interpretace. Děje se tak na konkrétních obrazech a činech dobře čitelných postav (kladných či záporných). Děti se snadno ztotožní s kladnými postavami, protože charaktery

těchto hrdinů jsou jednoduché a přímočaré, na rozdíl od záporných postav. To dětem zároveň umožňuje snadno porozumět základním morálním hodnotám a interiorizovat je. (Černoušek, 2019) Vágnerová (2005) zdůrazňuje, že ztotožnění se s hrdinou dále usnadňuje dítěti vlastní sebezpřijetí, neboť tato identifikace mu pomáhá poznat různé stránky své osobnosti (jak kladné, tak záporné) a přijmout je. Pohádky podle Bettelheima (2017) nejenže dávají naději a víru, že každý může být v životě úspěšný, a že překážky je možné překonat, ale podle Černouška (2019) navíc svojí emocionalitou zápletek a obrazností slova podporují schopnost imaginace a fantazie a tvořivě napomáhají k rozvoji symbolických funkcí, ke kterým dle Jeana Piageta (1970, in Černoušek, 2019) patří představování, napodobování, symbolická hra a verbální dovednosti.

Prostřednictvím pohádek je možné vyjasnit si již prožité situace, kterým děti neporozuměly, a to bez stresu. Je tomu tak proto, že když jsou problémy reflektovány v příběhu, ve fantazii, nikoli reálně v bezprostředním okamžiku, je tím umožněno získat nad situací nadhled. (Doláková, 2015)

Klasické pohádky jsou pro děti ve věku pět až šest let přitažlivé tím, že zpravidla již často alespoň rámcově znají jejich dějovou výstavbu, a tak se mohou v příběhu snadno orientovat a znovu je prožívat. (Doláková, 2015) Oplývají silným myšlenkovým potenciálem, který ovšem na rozdíl od většiny pohádek moderních (umělých), obsahují v alegoriích. Odkazují k vývojovým těžkostem, které musí v životě vyřešit každý člověk, může sem např. patřit proměna vztahu rodič–dítě či sourozenecká rivalita. (Černoušek, 2019) Podle Bettelheima (2017) je navíc významné a správné, že k pochopení těchto problémů děti dospívají nevědomě. Úskalím při práci s folklorními pohádkami může podle Dolákové (2015) být zastaralá slovní zásoba, kterou je třeba dětem předem vysvětlit, aby se nesnižoval prožitek z příběhu.

Přínos moderních umělých pohádek podle Dolákové (2015) zase spočívá v tom, že dětem pomáhají se za pomoci fantazie zorientovat v současném světě, v chodu společnosti a v mezilidských vztazích. To, že bývají realističtější, odpovídá vývoji myšlení a potřebám pětiletého až šestiletého dítěte. Jak také uvádí Trávníček (2007), souhrnem lze uvést, že dětem ve věku pěti až šesti let je na jednu stranu vlastní touha poznávat nové věci, ale na druhou stranu také rády znovunalézají identitu poslechem pohádky, kterou už znají.

Z hlediska tematiky jsou dle Dolákové (2015) u dětí oblíbené příběhy se zvířecím hrdinou, se kterým se děti snadno identifikují a výhodou může být také to, že děti si jsou schopny od skutků a případných provinění zvířat držet větší odstup než od prohřešků lidí. Další skupinu podle ní tvoří dobrodružné a romantické příběhy, základem jejichž zápletky je hrdinský

čin hlavní postavy, které se díky němu podaří dosáhnout vytyčeného cíle. V těchto pohádkách bývají často přítomné prototypy postav. Za další typ lze podle ní považovat kumulativní pohádku, která má jednoduchý děj a motivy v ní se často opakují, proto je snadné se v nich zorientovat a je tak možné se více soustředit na vstřebávání jazykových vyjádření či na procvičení paměti. Přínosná je také četba série pohádek s ústředním motivem, která je v mateřských školách často využívána jako četba na pokračování během chvil odpoledního odpočinku, a při které se zároveň vytváří silné pouto mezi tím, kdo vypravuje a tím, kdo naslouchá.

6 Narace, význam příběhů a pohádek pro děti, dětské vnímání příběhů

V této poslední kapitole teoretické části bakalářské práce bude směřovat pozornost k vlastní schopnosti dětí tvořit a vyprávět příběhy, což bude uvedeno v souvislostech s tím, jak děti ve věku pěti až šesti let příběhy vnímají, a co pro ně znamenají.

Naratologie je oblast literární vědy, která se zabývá příběhem a vyprávěním. Prostřednictvím narace, která je ovlivňována pořádkem a tempem vyprávění, druhem řeči a typem vypravěče je příběhu dodáno živé kouzlo a poskytuje zážitek i ze samotného narativního aktu. (Peterka, 2006) Narativní kompetence souvisí se schopností chápat kauzální vztahy (tj. chápat dění po časoprostorovém způsobu). (Trávníček, 2007)

Jak uvádí Laufková a Goldmannová (2020), tak učit děti koordinovat vlastní myšlenkové pochody a odstraňovat jejich typickou útržkovitost, patří k jednomu z hlavních úkolů rozvoje ČPG.

Děti předškolního věku jsou sice schopné vnímat i vyprávět příběhy dávno před osvojením principu kauzality (již zhruba od druhého roku života), ale konstrukce (vymýšlení) vlastních příběhů probíhá na egocentrické úrovni (sled událostí nerespektuje kauzalitu, je tvořen na základě vlastního zájmu), navíc nejsou schopny vyjadřovat větnou perspektivu jinak, než za využití spojky „a potom“. (Trávníček, 2007) Podle Katherine Nelsonové (in Trávníček, 2007) souvisí porozumění kauzalitě též s pochopením záměru jednání postav (tedy vlastně schopností empatie).

Dítě ve věku pěti až šesti let však již na určité úrovni má vyvinutou schopnost chápat kauzalitu i záměry jednání literárních postav, je částečně schopné opustit egocentrický pohled na dění ve světě. Je již také schopné chápat rozdíl mezi tím, co o dění v příběhu ví posluchač, a co o něm ví konkrétní postava příběhu. Jeho konstrukce příběhů se stávají propracovanější s ohledem na temporální (časovou, resp. časově-příčinnou) strukturu a jejich úroveň je také dána schopností dítěte vyjádřit své myšlenky a uspokojivě komunikovat. Dítě v tomto věku je již schopné při naraci příběhu vytvářet postavy, zasazovat je do prostředí, utvářet vztahy mezi nimi a vymýšlet zápletky, vyprávění však často chybí soudržnost. Na rozdíl od předchozího období dítě již ví, že je možné libovolně upravit zápletku děje, měnit charakteristiky postav i zakončení příběhu, ví, že stejný příběh je možné vyprávět krátce i dlouze, a tak těchto možností (změn) při svém vyprávění hojně využívá. Při opakovaném poslechu stejného příběhu si potvrzuje, že ví, jak příběh dopadne a dává to najevo, a to ho uspokojuje. Děti pětileté až

šestileté nachází zalíbení např. v tom, že určí prvky příběhu a dospělý je do svého vyprávění zahrne či ho baví se ve vyprávění příběhu s dospělým po částech střídat. (Trávníček, 2007)

Applebee (in Trávníček, 2007) za znak zvládnutí dovednosti vyprávět považuje využití všech tří základních konstitutivních prvků příběhu. Jedná se o úvodní a závěrečnou formuli a užití minulého času. Dle jeho šetření jen necelá polovina pětiletých dětí dokázala využít všechny tři.

Dítě také velmi rychle pochopí, že pohádka má vždy šťastný konec, a ve své tvorbě to reflektuje. (Trávníček, 2007)

Děti v předškolním věku fascinuje děj, pohyb – Korněj Čukovskij (in Trávníček, 2007) toto období dokonce nazval „stadiem příběhů“. Čukovskij také uvádí, že často již před pátým rokem se také objevují rozdíly v převyprávování příběhů v závislosti na pohlaví. Zatímco dívky se zabývají popisem okolností, chlapci se soustřeďují na přímé vyjádření děje.

V následujících odstavcích se pozornost přesune od dětské schopnosti příběhy konstruovat k tomu, jak děti ve věku pěti až šesti let příběhy vnímají, co jim příběhy přinášejí.

Trávníček (2007) v tomto ohledu vyděluje tři stadia. Dítě ve stanovené věkové skupině se nachází někde na pomezí mezi prvními dvěma stadii. V prvním z nich je pro dítě při naraci příběhů podstatná hlavně přímá účast na vyprávění, kdy se dítě naplno do dění příběhu vžívá a události v něm považuje za stejně pravdivé jako běžný život. Jasně se zde promítají typické znaky vnímání světa předškolního dítěte a způsob, kterým dítě zpracovává a interpretuje informace.

Úkolem prvního stadia je vlastně postupné vystoupení z vlastního vnitřního světa a směřování do světa vnějšího. Podle J. Appleyarda (in Trávníček, 2007) představuje vyprávění příběhů blízkou osobou jeden ze způsobů zasvěcování dítěte do vnějšího světa. Přerod z prvního do druhého stadia potom Appleyard popisuje jako přechod od vyprávění z rozkoše komunikační (socializačního významu) do rozkoše poznávací.

K tomuto přerodu dochází podle Trávníčka (2007) v šesti letech, kdy je sice pro dítě přímá účast na příběhu stále významná, ale dítě již potřebuje využít již i další dimenzi vyprávění – a příběh mu slouží jako prostředek k uspokojování zvědavosti.

Korněj Čukovskij (in Trávníček, 2007) uvádí, že na rozdíl od předchozího období, kdy se dítě naprosto vžívalo do příběhu, v tomto věku již v literárních postavách vidí někoho jiného.

Schopnost zcela se nechat pohltit příběhem jako trvalejší vlastnost na konci předškolního věku začíná pozvolna pomíjet. Dítě dochází k poznání, že příběh je předmět jazykového výtvoru. Přibližně ve věku šesti let se tedy ve vnímání dítěte začíná magický charakter vyprávění vytrácet a děti si pozvolna začínají uvědomovat vymyšlenost příběhů a uvažují nad vztahem pohádkového a skutečného světa. Ke konci předškolního období se projevuje rozdíl mezi preferencemi dětí doma a v mateřské škole. Zatímco v MŠ ve vrstevnické skupině častěji projevují touhu slyšet příběhy s reálným základem, tak doma, kde nehrozí hodnocení za to, že „ještě věří pohádkám“, tak jak by se to mohlo stát ve vrstevnické skupině, se čas od času rády vrací ke klasickým (folklorním) pohádkám. (Trávníček, 2007).

Protože děti pětileté až šestileté tedy oslovují jak pohádky folklorní, tak ty s reálným základem, je nasnadě, aby se v MŠ pracovalo jak s pohádkami klasickými, tak i s dalšími druhy příběhů, jak je uvádí Doláková (2015). S preferencemi dětí souvisí i skutečnost, že schopnost plně oddělit fikci od reality je dlouhodobým procesem, který často není ukončen ještě ani po nástupu do základní školy. (Applebee, in Trávníček, 2007)

I když už dítě rozumí tomu, že příběhy nejsou skutečné (začíná se mu vyjasňovat hranice mezi skutečností a fikcí), tak zároveň intuitivně chápe, že nejsou nepravdivé, že o světě a o životě i přesto cosi důležitého vypovídají. (Bettelheim, 2017)

Proměna vztahu k vyprávění příběhů souvisí se vstupem do základní školy – pohádky z dětského světa nevymizí, ale děti dávají přednost příběhům s reálnými prvky. (Trávníček, 2007)

II. Praktická část

7 Cíle praktické části

8.1 Cíl č. 1

Prvním cílem praktické části bakalářské práce je zjistit formou pretestu současnou úroveň rozvoje dětí v oblasti čtenářské pregramotnosti ve vybraných očekávaných výstupech ve vztahu k tématu práce, a přitom se zaměřit zejména na pozorování výkonů šesti vybraných dětí. V závislosti na tom je záměrem stanovit oblasti, ve kterých mají tyto děti nedostatky. Ve strukturalizaci zjištěných informací vycházím kromě očekávaných výstupů stanovených v RVP PV z jednotlivých klíčových oblastí a složek ČPG. Konkrétní očekávané výstupy k jednotlivým oblastem viz *Příloha č. 3 (Tabulka č. 3: Akční výzkum)*.

8.2 Cíl č. 2

Druhým cílem je na základě výsledků pretestu navrhnout pro danou skupinu vhodný integrovaný blok, který bude reflektovat zjištěné nedostatky v oblasti ČPG u daných šesti dětí a bude zaměřen na konkrétní cíle směřující k podpoře problematických oblastí, které jsou při práci s příběhem potřebné.

8.3 Cíl č. 3

Třetím cílem je po realizované intervenci sledovat, v jakých schopnostech a dovednostech a jakou měrou se děti v práci s příběhem rozvinuly – tuto možnost poskytuje realizace posttestu. Na základě porovnání situace z pretestu se situací z posttestu budou shrnuty pokroky šesti daných dětí a zároveň bude navrženo, na které oblasti je třeba se ve vývoji u konkrétního dítěte ještě soustředit.

9 Výzkumné otázky

9.1 Výzkumné otázky k cíli č. 1

1. Jaké očekávané výstupy dítě splňuje v oblasti řeči a komunikace, a co je u něj naopak ještě třeba ve vztahu k příběhu/vyprávění rozvíjet?
2. Jaké očekávané výstupy dítě splňuje v oblasti předpokladů ke čtení a psaní, a co je u něj naopak ještě ve vztahu k příběhu/vyprávění třeba rozvíjet?
3. Jaké očekávané výstupy dítě splňuje v oblasti postojů ke čtení, jaký vztah má k příběhům a knihám a na co je u něj naopak třeba se zaměřit?

4. Jaké očekávané výstupy dítě splňuje v oblasti porozumění příběhu a na co je u něj třeba se zaměřit?

9.2 Výzkumné otázky k cíli č. 2

1. Na které konkrétní očekávané výstupy se zaměří integrovaný blok v oblasti řeči a komunikace?
2. Na které konkrétní očekávané výstupy se zaměří integrovaný blok v oblasti rozvoje předpokladů pro čtení a psaní?
3. Na které konkrétní očekávané výstupy se zaměří integrovaný blok v oblasti podpory kladného vztahu ke čtení?
4. Na které konkrétní očekávané výstupy se zaměří integrovaný blok v oblasti porozumění?

9.3 Výzkumné otázky k cíli č. 3

1. V čem došlo u dítěte k pokroku v oblasti řeči a komunikace, a v čem ještě potřebuje podporu ve svém dalším rozvoji?
2. V čem došlo u dítěte k pokroku v oblasti předpokladů pro čtení a psaní, a v čem ještě potřebuje podporu ve svém dalším rozvoji?
3. Jak došlo v průběhu realizace integrovaného bloku k obohacení dítěte v oblasti postojů ke čtení?
4. V čem došlo u dítěte k pokroku v oblasti porozumění příběhu, a v čem ještě potřebuje podporu ve svém dalším rozvoji?

10 Metody výzkumu

Metodami zvolenými v akčním výzkumu je přímá práce s dětmi, pozorování, pretest a posttest. Akční výzkum je v pedagogice chápán jako nástroj, který pomáhá pedagogům zlepšovat svou práci, nalézat problémy a následně je řešit (Janík, 2004). Měl by vést ke zkvalitnění pedagogické práce a ke schopnosti sebereflexe. Jedná se o cyklický proces, během něhož se opakují fáze akce, vyhodnocení a reflexe. Susman (1983) uvádí pět fází akčního výzkumu, mezi něž patří identifikace a popis problému, návrh řešení a tvorba akčního plánu, realizace vybraného plánu, sběr dat, jejich analýza a interpretace a závěrečné shrnutí a zhodnocení. Tyto fáze se následně opakují. Řízené činnosti v integrovaném bloku jsou realizovány s celou skupinou dětí, ale je kladen důraz na individualizaci a na zaměřenost na rozvoj určité oblasti u konkrétního dítěte v takové míře, v jaké podporu potřebuje.

11 Vlastní průběh šetření

11.1 Charakteristika mateřské školy

Mateřská škola, kde byl akční výzkum realizován, se nachází v malé obci v Českém ráji. Má celkovou kapacitu 28 dětí, fungují v ní dvě heterogenní třídy. Akční výzkum byl realizován ve třídě *Včelky*, kam docházejí děti pětileté až šestileté, většinou v posledním roce předškolní docházky (nebyl-li u nich později navržen odklad školní docházky). Mateřská škola je umístěna v jednopodlažní budově a okolo se nachází rozlehlá zahrada s terénními úpravami, typí, prolézačkami, stromy a volným prostorem. Také v blízkosti je možnost s dětmi navštěvovat bohaté přírodní prostředí (les, pole, rybníky).

11.2 Vybavenost třídy a ostatních prostor ve vztahu k ČPG

Ve třídě, kde byl integrovaný blok realizován, se nacházely stolečky vhodné k práci s dětmi a, vzhledem k počtu dětí, dostačující prostor k realizaci všech činností. Ve vedlejší třídě a v ložnici byly umístěny dětem dobře dosažitelné knihy. Výhodou bylo, že po většinu dne (kromě řízené činnosti) děti mohly mezi těmito na sebe těsně napojenými místnostmi volně přecházet, a tak měly přístup ke knize prakticky po celý den. Kromě toho jsou před spaním k prohlížení knih i přímo motivovány a každodennímu odpočinku na lůžku předchází poslech četby na pokračování.

11.3 Charakteristika klimatu MŠ a skupiny dětí ve třídě

Jedná se o mateřskou školu rodinného typu a vládne zde velmi příjemné klima, kde dochází k respektující spolupráci a vzájemné komunikaci mezi učiteli, dětmi i rodiči. V době, kdy byl integrovaný blok realizován docházelo do třídy *Včelek* jedenáct až třináct dětí (při maximálním počtu tam bylo šest dívek a sedm chlapců, většina z nich v posledním roce docházky do MŠ). Až na výjimečné situace je většina dětí ve třídě přátelská a dodržuje dohodnutá pravidla chování. Velmi rychle jsme si na sebe s dětmi zvykli, a o to lépe se nám potom společně pracovalo.

11.4 Pretest

První den v mateřské škole sloužil k mému seznámení s dětmi a k poznání úrovně v jejich schopnostech a dovednostech v oblastech týkajících se jazyka, čtenářské pregramotnosti a komunikace. Dění a jednotlivé činnosti budou popisovány strukturovaně dle režimu dne.

Během ranních her se děti sledované v rámci akčního výzkumu, které měly o tuto činnost zájem, věnovaly uspořádávání geometrických tvarů podle vzoru. Jejich úkolem bylo zapamatovat si vzor a uspořádat plastové barevné geometrické tvary na vlastní kartičku s namalovanou mřížkou (3x3 pole).

Stejně jako každý další den následovaly rituály k úklidu hraček, při němž hudba hraje roli signálu k přechodové činnosti, to znamená, že pedagog hraje na klavír melodii lidové písně *Travička zelená* a zpívá, ovšem obsah písně je upraven (naše potěšení je úklid, je to naše hra, hračky dáme tam, kam patří, aby to bylo ve třídě opět hezké) – a děti vědí, že mají začít uklízet. Během přivítání v komunitním kruhu všichni sedí v kroužku a recitují říkanku, v jejímž průběhu děti hladí po ručičce souseda, mohou i vstát a pohládít někoho jiného: „*Kamarád, kamarád, to je ten, kdo Tě má rád. Pomůže Ti, poradí, po ručičce pohladí. Kamarád, kamarád, to je ten, koho máš rád. Pomůžeš mu, poradíš, po vláskách ho pohladíš.*“ Tento den jsem se s dětmi také seznámila – představila jsem se, řekla jsem jim, jak dlouho s nimi ve třídě budu, a co společně budeme dělat – tj. pracovat s pohádkami, hrát si, zpívat, tančit a tvořit.

Během ranní rozcvičky měly děti za úkol při poslechu hry na klavír předvádět pohyby zvířat dle verbálně zadaných pokynů (běhat jako liška, skákat jako srnka, létat jako ptáci – jako malá sýkorka i velký orel). Následovala Hra *Na sochy*, při níž učitelka při hře na klavír střídala předchozí melodie, a když klavír přestal hrát, tak děti musely podle pokynu předvést jeden ze tří atributů (kámen, strom, pařez), přičemž polohy jsme si ukázali předem.

V rámci řízené činnosti byla zařazena práce s kumulativní pohádkou *O Kohoutkovi a slepičce* (k práci využité obrázky viz *Příloha č. 4 (Obrazový materiál k pretestu)*). Děti měly za úkol naslouchat pohádce a spolupracovat podle zadaných instrukcí. Činnost probíhala vsedě, v kroužku na koberci, přičemž většina dětí pohádku neznala, někdo jen nepřesně. Bylo pracováno v rámci modelu E-U-R a většina dětí se díky této aktivitě seznámila s prací s příběhy. Před četbou jsme zároveň dětem vysvětlila některé jim neznámé výrazy (mláto, sladovník), během přerušení četby probíhala kontrola porozumění a popisování obrázků a po četbě jsme reflektovali, co se v příběhu odehrálo a společně jsme se pokusili děj převyprávět (většinou s pomocí obrázků).

V následujících odstavcích jsou v odpovědích na výzkumné otázky k cíli č. 1 shrnuty projevy šesti sledovaných dětí. V určitých oblastech bylo možno v pretestu sledovat pouze některé skutečnosti, další zjištění byla učiněna v průběhu následujících dvou týdnů a bylo na ně reagováno pružně dle aktuální situace. Pro přehlednost a návaznost jsou ale uvedeny zde.

Ve vztahu k první výzkumné otázce týkající se řeči a komunikace se děti projevovaly následujícím způsobem (jsou využívána smyšlená jména dětí).

Johanka je schopná rozdělit slovo na slabiky, respektuje gramatická pravidla, užívá všechny slovní druhy a má přiměřenou slovní zásobu. Přestože její projev splní svoji základní komunikační úlohu, je u ní třeba se zaměřit na problémy s výslovností (což souvisí i s úrovní fonemického uvědomování) a učit ji formulovat obsáhlejší věty a souvětí. Současně je třeba ji vést k tomu, aby dokázala ještě obstojněji vyjádřit své myšlenky – to v jejím případě ovlivňuje také schopnost vyprávět příběh. Dokáže se řídit podle pokynů, ve větším kolektivu dětí je stydlivá, ale ráda si povídá individuálně s druhým člověkem.

Teodor je schopný sluchově rozlišovat slabiky a hlásky ve slovech, ovšem ještě u něj není zcela napraven rotacismus. Dokázal by se vyjádřit v celých větách, ale problémem je jeho neklid – má tendenci neřízeně vykřikovat jednoslovné odpovědi a je u něj znatelné, že má problémy s udržení pozornosti. Celkově jeho verbální i neverbální projev bez problému splní svoji základní komunikační úlohu, ale převyprávět pohádku má problém, potřebuje k tomu pomoc. Podle pokynů se řídit dokáže, pokud instrukci v dané chvíli dostatečně vnímá. Má živější povahu, v kolektivu chlapců je někdy třeba ho usměrňovat.

Tadeáš dobře ovládá svoji řeč, vč. bezproblémové výslovnosti, dokáže sluchově rozlišovat slabiky a hlásky ve slovech. V kolektivu dětí se dokáže dobře domluvit, ale na otázky, které k němu směřovaly z mé strany, odpovídal jednoslovně a útržkovitě. Tomu odpovídalo i jeho převyprávování příběhu – spíše se jednalo o doplňování vět, které jsem začala – informace někdy doplnit dokázal, jindy nikoli. Instrukcemi se řídit dokázal. Je třeba se u něj zaměřit na to, aby k verbálním projevům využíval obsáhlejší a rozvitější věty, a nekomunikoval úsečně.

Tamara má správnou výslovnost, jejímu sdělení je rozumět bez problémů, sluchově rozliší slabiky a hlásky ve slovech, ale její odpovědi na mé otázky byly jednoslovné. Při převyprávění příběhu potřebovala velkou oporu z mé strany. Má problém verbalizovat vlastní pocity a myšlenky, což bývá občas asi i problém v kolektivu dívek – bývá v interakci s druhými dětmi lítostivá (je to samozřejmě dáno i její povahou). Neverbální cestou ovšem dokáže své pocity vyjádřit hezky.

Hubert má problémy téměř ve všech oblastech řeči a komunikace a potřebuje v nich podporu. Sice respektuje gramatická pravidla a využívá všechny slovní druhy, ale je u něj znatelná dyslalická výslovnost hlásek „r“ a „ř“, dělá mu problém fonemické uvědomování

i dělení slov na slabiky, nedokáže se příliš vyjadřovat v celých větách. Částečně je schopen řeč využívat ke komunikačním účelům, ale v interakci s ostatními dětmi má v určitých situacích i sklony k agresivitě. Vyprávět pohádku nedokázal, vyjadřoval se útržkovitě, instrukci bylo obvykle třeba mu několikrát opakovat, než ji vykonal.

Nela vyslovuje správně, sluchově-diferenciační schopnosti má v pořádku, dokáže se domluvit jak verbálně, tak nonverbálně. Na otázky v pretestu ale odpovídala jednoslovně, někdy přehazovala slovosled. Při vyprávění příběhu potřebovala silnou oporu z její strany. Zpočátku se mnou moc nechtěla komunikovat, musela si na mě zvyknout. Postupovat podle pokynu dokáže, ve společnosti ostatních dětí (zejm. dívek) je komunikativní, celkově působí vstřícně, klidně.

Ve vztahu k druhé výzkumné otázce týkající se předpokladů pro čtení a psaní se děti projevovaly následujícím způsobem.

Johanka má dobře rozvinuté následující předpoklady pro čtení a psaní: Chápe koncept písma i význam symbolů, dokáže sledovat očima zleva doprava apod.), podepíše se a napodobí písmo podle vzoru, akorát přitom někdy zrcadlově převrací písmena. Přestože většinu percepčně-motorických funkcí má vyspělou na úrovni odpovídající věku (orientaci v prostoru a rovině, pohybovou koordinaci, hrubou a jemnou motoriku a vizuomotoriku), sluchově-diferenciační funkce je u ní ještě třeba rozvíjet.

Teodor je na tom v oblasti chápání konceptu písma apod. podobně jako Julinka, ale v oblasti percepčně-motorických funkcí je u něj znatelná horší orientace v prostoru i v rovině a někdy mu déle trvá, než zareaguje na pokyn, je u něj zejména třeba trénovat sluchovou i zrakovou pozornost. Je třeba se také zaměřit na zpřesnění v oblasti hrubé a jemné motoriky a na upevnění pravolevé orientace.

Tamara má dobře vyvinuté všechny předpoklady pro čtení a psaní.

Nela má vcelku dobře vyvinuté všechny předpoklady pro čtení a psaní, akorát napodobování písma podle vzoru jí zabere delší čas. V grafomotorice a její kresbě je také znatelná určitá nepřesnost.

Tadeáš má dobře rozvinuté všechny předpoklady pro čtení a psaní, pouze má v oblasti smyslového vnímání při delších činnostech problém s udržením sluchové pozornosti a tím i s následným vybavením informací.

Hubert dokáže sledovat očima zleva doprava, ale musí na to být upozorňován, význam symbolů nechápal, stejně tak ani souvislost mezi grafémy a fonémy – nedokázal se sám podepsat, a k tomu, aby poznal své jméno napsané často potřeboval podporu ze strany pedagoga. Napodobit písmo podle vzoru mu jde velmi pomalu a pouze za podpory dospělého, dělá mu to viditelné problémy. Také většina jeho percepčně-motorických funkcí je na nižší úrovni, než by vzhledem k věku měla být, je proto třeba se na tuto oblast také zaměřit (projevuje se to i v jeho kresbě).

Třetí výzkumná otázka se týká vztahu ke čtení. V této oblasti děti očekávané výstupy splňují, až na občasné problémy s dlouhodobějším udržením pozornosti u Tamary, Teodora a Huberta. Děti většinou mají svoji oblíbenou pohádku či téma knih, které si rády prohlížejí, s knihami a pomůckami zacházejí šetrně. Přesto se na vztah ke čtení a knihám bude integrovaný blok přirozenou cestou zaměřovat, protože vztah ke čtení je třeba u dětí podporovat neustále.

V oblasti porozumění příběhu, k níž se vztahuje čtvrtá výzkumná otázka, se děti v pretestu projevovaly následujícím způsobem:

Johanka se dokáže soustředit a udržet pozornost, i tak má ovšem problém po vyslechnutí stručně zopakovat děj příběhu ve větách. S dopomocnými otázkami dokázala popsat situaci podle obrázku. Nedokázala vymyslet nadřazený pojem a chápat homonyma. Synonyma, antonyma i rým vytvoří. Naučí se nazpaměť krátký text, vnímá, že je zajímavé se dozvídat nové věci a dokáže si osvojovat nové poznatky. Předkládat kreativně nápady k řešení problémů a využívat čtenářských strategií v pretestu nedokázala.

Teodor vzhledem ke svému neudržení pozornosti v pretestu nezachytí hlavní myšlenku děje (zaměřuje se spíše na nepodstatné detaily) ani vhodně nepopíše situaci podle obrázku. Nedokáže vymyslet nadřazená slova a chápání homonym mu dělá problém, synonyma, antonyma i rým ale utvořit dokáže. Naučí se nazpaměť krátký text, vnímá, že je zajímavé se dozvídat nové věci a dokáže si osvojovat nové poznatky. Předkládat kreativně nápady k řešení problémů a využívat čtenářských strategií v pretestu nedokázal.

Tadeáš zachytil hlavní myšlenku děje, situaci podle obrázku dokázal popsat částečně. Podle mého názoru to ale bylo v jeho případě spíše do určité míry způsobeno tím, že nedokázal své myšlenky slovně vyjádřit. Dokázal utvořit nadřazený pojem, synonymum i rým, ale nechápal význam homonym. Naučí se nazpaměť krátký text, vnímá, že je zajímavé se dozvídat nové věci a dokáže si osvojovat nové poznatky. Předkládat kreativně nápady k řešení problémů a využívat čtenářských strategií v pretestu nedokázal.

Tamara se v pretestu příliš nedokázala soustředit na sledování pohádky a nedokázala slovně vyjádřit hlavní dějovou myšlenku. K interpretaci příběhu potřebovala vizuální oporu ve formě obrázků. Dokázala ale dobře chápat a utvořit synonymum, antonymum i homonymum, utvořit rým. Dokáže se učit z paměti krátké texty, přečtené aplikovat v praxi a vnímat dozvídání se nových věcí jako přínos. Čtenářských strategií v pretestu využít nedokázala.

Hubert v pretestu nedovedl ani jednu z výše zmíněných dovedností, do aktivit zaměřených na recitaci zpěv, dramatickou výchovu se zpočátku příliš nezapojoval. Vnímá, že je zajímavé se dozvědět něco nového, ale v praxi to pak dokáže využít jak kdy. Předkládat kreativně nápady k řešení problémů a využívat čtenářských strategií v pretestu nedokázal.

Nele spíš chvíli trvalo, než pochopila princip, jakými s příběhy pracujeme, nedokázala převyprávět základní děj příběhu. Byla ale schopná utvořit synonyma a antonyma, nadřazený pojem i rým, pochopit homonymum. Dokáže se učit z paměti krátké texty, přečtené aplikovat v praxi a vnímat dozvídání se nových věcí jako přínos. Čtenářských strategií v pretestu využít nedokázala.

11.5 Integrovaný blok k rozvoji čtenářské pregramotnosti

Na základě informací zjištěných v pretestu, a také na základě znalosti potřebných schopností a dovedností ve vztahu k ČPG v jednotlivých oblastech, které byly uvedeny v teoretické části, budou nyní specifikovány záměry integrovaného bloku spolu s příslušnými očekávanými výstupy.

Ve vztahu k první výzkumné otázce k cíli č. 2, která se týká oblasti řeči a komunikace, bude integrovaný blok zaměřen na následující očekávané výstupy (dále jen „OV“):

- Upevňování správné výslovnosti dětí (OV: Správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči) a na fonematické uvědomování (OV: Sluchově rozlišovat slabiky a hlásky ve slovech)
- Zlepšení vyjadřovacích schopností dětí (OV: Formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat, projevovat to, co cítí, vyjadřovat své prožitky, fantazii a představivost)
- Zlepšení narativních dovedností dětí (OV: Vyprávět pohádku, příběh)

Ve vztahu ke druhé výzkumné otázce k cíli č. 2, která se týká oblasti rozvoje předpokladů pro čtení a psaní, bude integrovaný blok zaměřen na následující očekávané výstupy:

- Podpora percepčně-motorických funkcí a počátečních gramotnostních znalostí (OV: Orientovat se v prostoru i v rovině, vědomě napodobovat jednoduchý pohyb, vnímat a rozlišovat pomocí zraku a sluchu, zvládat koordinaci ruky a oka a jemnou motoriku, rozlišovat některé obrazné symboly – piktogramy, sledovat očima zleva doprava, napodobit písmo podle vzoru)

Ve vztahu ke třetí výzkumné otázce k cíli č. 2, která se týká oblasti podpory vztahu ke čtení bude integrovaný blok zaměřen na následující očekávané výstupy:

- Podpora kladného vztahu ke čtení (OV: Projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, vnímat umělecké a kulturní podněty a těšit se z nich, svoje zážitky hodnotit)

Ve vztahu ke čtvrté výzkumné otázce k cíli č. 2, která se týká oblasti porozumění bude integrovaný blok zaměřen na následující očekávané výstupy:

- Prodloužení schopnosti soustředit se (OV: Záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost, sledovat příběh, pohádku, postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí)
- Podpora a rozvoj porozumění (OV: Porozumět slyšenému – zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve větách; zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité, popsat situaci podle obrázku, slovně zachycovat a vyjadřovat své myšlenky, poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma, antonyma, utvořit jednoduchý rým, učit se zpaměti krátké texty, řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat nápady)

Integrovaný blok (projekt) byl pro účely této bakalářské práce autorkou nazván *Kdo se bojí, nesmí do lesa aneb učíme se příběhem*. Vychází samozřejmě z rámcových cílů formulovaných v RVP PV (2021), reflektuje je a má v dítěti vytvářet předpoklady ke všem pěti klíčovým kompetencím a rozvíjet je pomocí rozmanitých činností. V činnostech se odráží dílčí vzdělávací cíle všech pěti vzdělávacích oblastí, a činnosti tedy směřují k výše uvedeným očekávaným výstupům vycházejících z RVP PV. Integrovaný blok je samozřejmě určen pro realizaci s dětmi ve věkové skupině v posledním (případně předposledním) roce před nástupem do základní školy, tedy pro děti ve věku 5–6 let, což koresponduje se zaměřením práce a s věkem sledovaných dětí.

V rámci školního vzdělávacího programu (dále jen „ŠVP“) mateřské školy, kde byl projekt realizován, jsou činnosti zařazeny do tématu *Pohádky, knihy*, které je sice v daném ŠVP umístěno ještě jako poslední do integrovaného bloku *Zima jede na saních*, ale vzhledem k venkovnímu počasí, které již hlásalo pozvolný nástup jara, byla zvolena témata příběhů a knih již orientována na toto roční období. Integrovaný blok byl realizován v průběhu března roku 2022.

Cílem tohoto dvoutýdenního projektu je tedy souhrnem podpořit u dětí rozvoj všech oblastí a složek čtenářské pregramotnosti, a to s ohledem na principy projektu RWCT (a v něm navrženého modelu E-U-R), který byl představen v teoretické části této bakalářské práce. U dětí je podporován aktivní přístup k učení a poznávání a zaměřuje se také na rozvoj pozitivních rysů osobnosti, podporuje kritické myšlení a schopnost utvářet si, a vhodným způsobem vyjadřovat, svůj názor.

Výše zmíněné očekávané výstupy byly realizovány v rámci následujících okruhů činností, které níže uvádím.

V oblasti řeči a komunikace se v aktivní rovině jednalo o převyprávění a vyprávění příběhu, dramatizaci literární předlohy a práce s rýmy. V pasivní rovině pak byly zařazeny aktivity k rozvoji fonemického sluchu.

V oblasti předpokladů pro čtení a psaní byla zařazena tělovýchovná činnost, při které děti musí reagovat na piktogramy, jejichž význam jim byl dříve osvětlen. Při řazení děje podle obrázků docházelo k nacvičování čtecích pohybů zleva doprava. Některé nápady dětí k tématu byly v průběhu činnosti zapisovány do tabulky. K rozvoji mnoha předpokladů pro čtení a psaní došlo také při tom, když děti vyráběly vlastní knížku a k rozvoji motorických funkcí a orientace v prostoru docházelo při tělovýchovných činnostech a pohybových hrách.

V oblasti postojů ke čtení byl zařazen rozhovor s dětmi o oblíbených příbězích. V rámci něho byly zařazené otázky, ke kterým například patřilo to, zda čte dětem někdo doma, zda si děti prohlíží rády knížky nebo jakou mají oblíbenou pohádku apod. Docházelo k němu také spontánně při práci s příběhy a knihami v průběhu dne v MŠ (vč. volné hry, chvílek před spaním apod.) a při výrobě vlastní knížky. K podpoře kladného vztahu ke kultuře a ke čtení značnou měrou přispěla též návštěva divadelního představení a návštěva městské knihovny v rámci projektu *Bookstart – S knížkou do života*.

V oblasti porozumění se potom jednalo o přímou práci s dětmi s vlastním vymyšleným příběhem *O Ztraceném jelínkovi* a knihou od Petra Horáčka *O myšce, která se nebála* doplněnou

pohybovými, hudebně-pohybovými a dramatickými činnostmi prohlubujícími porozumění příběhu.

Jak již vyplývá z názvů projektu a příběhů, tematicky se integrovaný blok zaměřuje na téma strachu a odvahy a na téma přírody. Klade si za cíl prohloubit povědomí dětí o tom, co to znamená mít strach a k čemu je nám strach dobrý, a podpořit tak zároveň jejich sebepoznání. Dále také podporuje nabývání kladného vztahu k přírodnímu prostředí, které děti obklopuje.

Kromě toho je v práci s příběhy také u dětí v této věkové skupině již podněcována schopnost kauzálního uvažování, empatie (a schopnosti potlačit vlastní egocentrismus) a prosociálního chování. Přirozeně je kromě kladného vztahu ke čtení formován také dětský estetický vkus.

Nyní již budou stručně představeny činnosti a aktivity tak, jak šly v rámci integrovaného bloku za sebou po jednotlivých dnech a budou tam specifikovány dílčí cíle a očekávané výstupy z jednotlivých vzdělávacích oblastí pro konkrétní dny.

1. První den

Před započítáním samotné realizace integrovaného bloku týkajícího se práce s příběhem proběhl rozhovor s dětmi směřující ke zjištění vztahu dětí ke knihám a k příběhům. Zde uvádím některé výpovědi dětí:

Teodor na otázku, zda mu někdo čte pohádky, odpověděl: „Táta. Táta uspává skoro každý den.“ Nela na otázku, zda má nějakou oblíbenou pohádku odpověděla: „Jo, *Perníkovou chaloupku*.“ Hubert na otázku, zda má nějakou knížku, kterou si prohlíží rád odpověděl: „Dinosauři.“ Johanka na otázku, jaké má ráda příběhy odpověděla: „Příběhy se zvířátkama.“

Nyní již ale přejdeme k samotné realizaci integrovaného bloku a nejprve se zaměříme na práci s příběhem *O Ztraceném Jelínkovi*, jehož autorem je Natálie Macháčková. Záměrem práce je v průběhu pěti dní je uvést děti do práce s příběhem a rozvinout u dětí klíčové oblasti čtenářské pregramotnosti ve vztahu k práci s příběhem. V rámci tématu je záměrem práce dotknout se tématu strachu, seznámit děti s významem přátelství a prohloubit jejich vztah k přírodnímu prostředí. V tabulkách jsou uváděny takové vzdělávací oblasti, dílčí cíle z RVP PV a očekávané výstupy, které mají vztah ke čtenářské pregramotnosti a k práci s příběhem, a které jsou v rámci činností v každém jednotlivém dni rozvíjeny.

První den je věnován v rámci modelu E-U-R fázi evokace a uvědomění v rámci práce s první částí textu příběhu.

Vzdělávací oblast z RVP PV	Dílčí cíle z RVP PV aneb, co podporuje učitel	Očekávané výstupy aneb co by dítě mělo zvládnout
Dítě a jeho tělo	Rozvoj a užívání všech smyslů	Vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů
Dítě a jeho psychika Jazyk a řeč	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	Správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči Pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno Vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách Improvizovat Porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve větách) Odpovídat, slovně reagovat Sledovat a vyprávět příběh, pohádku
Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace	Rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému), rozvoj pozornosti, přechod od bezděčných forem této funkce k úmyslné Posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování apod.) Vytváření základů pro práci s informacemi Rozvoj a kultivace estetického vnímání, cítění a prožívání	Vědomě využívat všechny smysly, záměrně pozorovat, postřehovat Záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost Zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité Řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat nápady

Evokace – 1. fáze (před čtením)

Záměr: Vstup do příběhu, seznámení děti s hlavní postavou příběhu

Instrukce: Poslouchejte, děti, hádanku: Pyšný král chodí v lese, na hlavě parohy si nese.

Kdo je to? Pokud potřebujete poradit, prohlédněte si tento obrázek:

(Zdroj: <https://pixers.cz/fototapety/roztomily-jelen-kresleny-43449215#configurator>)



Obrázek 1 (Obrázek jelena pro motivační část)

Organizace: V kroužku na koberci

Výpovědi dětí: Srnka, jednorožec, jelen

A právě o takovém jednom malém jelínkovi bude dnešní příběh. Napadá vás, kde jelen žije?

Výpovědi dětí: V potoce, v moři, v lese

Náš příběh se bude jmenovat *O Ztraceném Jelínkovi*. Proč by se ten Jelínek mohl ztratit? Co se mu mohlo stát?

Výpovědi dětí: Mohl jít na houby, mohl se ztratit mamince.

To jsou zajímavé nápady – a my se to dneska dozvíme.

Uvědomění – 2. fáze – četba 1. části příběhu:

Záměr: Uvést děti do tématu příběhu

Text ke čtení:

„Bylo nebylo... Kdesi za sedmero horami a sedmero řekami se rozprostíral tajemný les plný vysokých jedlí, košatých borovic, buků s širokánskými kmeny a starobyklých dubů s rozlehlými korunami. Protékaly tudy potoky a vyvěraly prameny do malebných studánek.

V létě si u staré borovice stavěli své obydlí mravenci. Na podzim se les proměnil v pestrobarevnou malířskou paletu a zvířátka sháněla zásoby potravy na zimu, které si odnášela do svých skrýší a nor. V zimě celý les usnul a stromy se přikryly bílou peřinou.

Nejmalebnější to ale v tomto neobyčejném lese bylo zjara. To se stromy, květiny i zvířátka probouzela z dlouhého zimního spánku a celým lesem se ozýval zpěv ptáků hnízdících v korunách stromů.

Občas se do běžného pí-pí-pí-pí-pí-pí-pí-pí a cvrliky, cvrliky, cvrliky, cvrliky ozvalo i zřetelně znějící: Ku-ku, ku-ku, ku-ku, ku-ku!“

Otázka na děti: Poznáte, co to bylo za ptáka? (Děti ho poznaly.)

„To na některou z větví zrovna usedla kukačka. V noci se celým lesem ozývalo i hũũũũ, hũũũũ!“

Otázka na děti: A kdo byl tohle? (Děti to poznaly.)

„Soví houkání v noci znělo trochu strašidelně.“

Ukážeme dětem ilustrace lesa.

(Zdroj: <https://www.mddmbrandys-boleslav.cz/tabory/199-primestsky-tabor-les>)



Obrázek 2 (Obrázek lesa pro hlavní část)

Rozdělíme je na skupiny: Představte si děti, že jste v lese – jedna skupina bude pípat (ukážte jak), druhá cvrlikat (ukážte jak) a třetí bude houkat jako sova (ukážte jak). A teď si společně můžeme vyzkoušet, co v tom lese znělo za zvuky.

Strategie propojování: Co dalšího jste slyšely, když jste byly na procházce v lese?

Výpovědi dětí: Zpěv ptáků, šumění stromů a taky potoka

Instrukce: Lehněte si na chvíli na zem, zhluboka se nadechněte zavřete oči a představte si, jaké to bylo, když jste byly na procházce v lese. Představte si, jak to v lese vypadalo, vybavte si tu vůni, kterou jste cítily. Dotýkaly jste se někdy kůry stromů? Jaké to bylo? Jaké to bylo, když jste se dotkly mechu?

Následné sdílení prožitků dětí.

Výpovědi dětí: V lese byly stromy, smrk, mravenci apod. Kůra stromů byla tvrdá, mech mokrý, někdo řekl, že se mechu ani kůry ještě nikdy nedotýkal.

Text ke čtení:

„Pokud půjdete tím správným směrem dost hluboko do lesa, pak věřte, že zde naleznete studánku s tak čistou a průzračnou vodou, že její hladina ve slunečních paprscích září jako křišťál.

U ní roste Moudrý dub, který svojí vrásčitou kůrou a rozložitou korunou vstřebal již mnoho tajemství.

Jednou na jaře, když už slunce začínalo zapadat, připravoval se Moudrý dub ke spánku. Lehký vánek si pohrával s listy v jeho větvích a on pomalu... pomaloučku... usínal...

DUP! DUP, DUP! DUPY, DUPY DUP!

Moudrý dub se s leknutím probudil. Zašustil listím, a pak promluvil svým hlubokým, zvučným hlasem:

Kdo mě ruší ze spaní? Kdo mé sny hned zahání? Kdopak nedá dubu spát, to bych tedy věděl rád! a zakomíhal větvemi sem a tam. “

Strategie předvídání: Napadá vás, kdo to mohl k Moudrému dubu a ke studánce přijít?

Výpovědi dětí: Dinosaurus, Jelínek

Pojďte si zkusit, jak ten, kdo tam přišel, dupal. Myslíte si, že by vás to také probudilo?

Výpovědi dětí: Jo, mě probudí všechno. Mě zase skoro nic – táta říká, že spím jako dudek (směje se)

Navrhovali jsme, že tam přišel Jelínek, dinosaur... Tak si poslechněte, jak to bylo doopravdy.

Text ke čtení:

„Moudrý dub shlédnul na zem a uviděl tam u Křišťálové studánky stát Jelínka.

Co tu děláš, Jelínku? Zeptal se zamračeně.

Vypadalo to, že se Jelínek lekl. Několikrát poskočil před studánkou, poplašeně zadupal kopyty a bojácně se rozhlížel okolo sebe.

Ztratil jsem se, řekl nakonec roztřeseným hláskem.

Ztratil? divil se Moudrý dub.

Nechtěl jsem, aby se to stalo... Ale maminka mě teď jistě hledá a...zlobí se... pokračoval.“

Kontrola porozumění – strategie shrnování: Kde se náš příběh odehrává? Co se v našem příběhu stalo? Měli jsme pravdu, když jsme hádali, kdo ke Křišťálové studánce a Moudrému dubu přišel?

Výpovědi dětí: V lese, ztratil se tam jelínek, je tam Křišťálová studánka a taky Moudrý dub

Strategie předvídání, vizualizace (připravíme kulisu stromu – představuje Moudrý dub): Proč si myslíte, že se Jelínek ztratil? Kdo má nápad, tak se přihlásí, a až ho vyvolám, tak vstane a půjde to říct Moudrému dubu.

Výpovědi dětí: Byl na houbách a zabloudil jsem. Utekl jsem a ztratil jsem se. Trhal jsem borůvky. Tak daleko v lese už jsem to nepoznával.

Text ke čtení:

„Dneska ráno mě maminka Laň poslala k Veverce Ořešce pro pár ořechů. Maminka mě už mnohokrát varovala, abych se nikde nepotuloval, a i dneska mi řekla, abych šel přímou cestou k Veverce Ořešce a hned se zase vrátil... řekl Jelínek.

Potom vyličil Moudrému dubu, jak si umínil, že se nic nestane, když to vezme malou, docela maličkatou oklikou...

Jenomže jak jsem běhal po lese, přeskakoval pařezy, potoky a keře, tak jsem docela zapomněl, že mám jít k Veverce Ořešce... Pak se začalo stmívat, a já jsem zjistil, že vůbec nevím, kudy vede cesta domů, vyprávěl a potom se rozplakal. “

Měli jsme pravdu v tom, proč se Jelínek ztratil?

Text ke čtení:

„Moudrý dub zašustil větvemi a pravil:

Neboj se, najdeme tvoji maminku Laň... Nejdřív se ale napij. Křišťálová studánka po tvém boku dává dobrou vodu, posílí tě. A teď mi pomoz mé přátele přivolat, ať se můžeme dát do hledání tvé maminky Laně, vyzval Jelínka Moudrý dub“

A jak Jelínek s Moudrým dubem volali na své přátele, to už se dozvíme zítra.

2. Druhý den – uvědomění – 2. fáze – četba 2. části příběhu:

Vzdělávací oblast z RVP PV	Dílčí cíle z RVP PV aneb, co podporuje učitel	Očekávané výstupy aneb co by dítě mělo zvládnout
Dítě a jeho tělo	Rozvoj a užívání všech smyslů	Vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů
Dítě a jeho psychika – Jazyk a řeč	Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)	Správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči Pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno Vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách Improvizovat Porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve větách) Odpovídat, slovně reagovat Sledovat a vyprávět příběh, pohádku
– Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace	Rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému), rozvoj pozornosti, přechod od bezděčných forem této funkce k úmyslné Vytváření základů pro práci s informacemi Rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření) Posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování)	Vědomě využívat všechny smysly, záměrně pozorovat, postřehovat Záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost Zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité Řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat nápady Přemýšlet, vést jednoduché úvahy a také vyjádřit to, o čem přemýšlí a uvažuje Postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí Vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech
Dítě a ten druhý	Rozvoj kooperativních dovedností	Spolupracovat s ostatními

Strategie shrnování – záměr: Stručně připomenout děj, znovu děti vtáhnout do děje: O kom je příběh, který jsme včera začali číst? Kde se odehrává? Co se Jelínkovi stalo? Na čem se Jelínek s Moudrým dubem dohodli? – k připomenutí děje můžeme využít následující obrázek (vlastní kresba):

Děti shrnují – *výpovědi dětí*: Příběh je o jelínkovi, o Moudrém dubu, o lani. Jelínek se ztratil v lese a hledá svoji maminku. Dohodli se, že zavolají na zvířátka – myslí si, že jim pomůžou.



Obrázek 3 (Obrázek prostředí pro hlavní část)

A pomůžete, děti, Jelínkovi a Moudrému dubu přátele přivolat? Tak se postavte, dejte si ruce k ústům a opakujte po mě:

Následně učitelka po verších předříkává následující básničku, děti po ní opakují:

Text ke čtení:

„Volám, volám, kamarády,

potřebuju jejich rady.

Kdo mě slyší, přijde sem,

prozkoumáme celou zem!“

Pokud děti opakovaly potichu nebo se všichni nezapojili, namotivujeme je, že takhle by je žádná zvířátka neslyšela – zavoláme všichni ještě jednou.

Strategie předvídání: Myslíte si, že ke Křišťálové studánce někdo přijde? Kdo by to mohl být?

Výpovědi dětí: Laň, ptáci, sova, strašidlo

A jestli jsme měli pravdu, se hned dozvíme:

Text ke čtení:

„Za chvíli něco zašustilo v křoví. Na mechu u Křišťálové studánky objevil zajíc, a za ním přihopkala srnka. Přicupitala myš, a přiskákala žába. Kolébavě se došoural i jezevec a přilezl také ježek.

Jako poslední dorazila sova, s peřím nadýchaným jako obláček, a s majestátním výrazem přistála přímo na větvi Moudrého dubu.

Zdravím vás, moji milí přátelé, řekl Moudrý dub, když se všichni tvorové usadili a utišili se. Děkuji, že jste přišli, když jsem vás zavolal.

Jelínek byl takovým množstvím živočichů najednou tak zaskočen, že na chvíli zapomněl i na své trápení a jen s očima navrch hlavy poslouchal, co se bude dít dál.“

Ukážeme dětem následující obrázek (vlastní kresba) a požádáme je, aby řekly, co na obrázku vidí, a ještě jednou tak zopakovaly i zvířátka, která přišla na pomoc (to děti dokázaly výborně):



Obrázek 4 (Obrázek zvířat pro hlavní část)

Text ke čtení:

„Co potřebuješ, Moudrý dube, proč nás voláš? jako první promluvil zajíc.

Chtěl jsem vás požádat o pomoc, odpověděl Moudrý dub.

A o jakou, a o jakou? ozvala se vysokým hláskem myška.

Bude to něco dobrodružného? zajímala se hned srnka. Mám totiž strašně ráda dobrodružství. Zatetelila se.

Anebo něco strašidelného? zahoukala sova. Já totiž nemám ze tmy ani trochu strach.

Jelínek hledá svoji maminku Laň, promluvil Moudrý dub. Rád bych mu pomohl ji najít, ale protože mě moje kořeny pevně poutají k zemi, nemůžu se vydat do lesa a hledat. Proto s Jelínkem potřebujeme vaši pomoc. Promluvil Moudrý dub.

Při jeho řeči se všechna zvířátka otočila k Jelínkovi. “

Strategie předvídání, propojování: Co byste na místě zvířátek udělaly vy? Pomohly byste mu ji najít?

Organizace (názorová škála): Kdo by jelínkovi pomohl, tak se půjde postavit ke klavíru, kdo by mu nepomohl, tak se půjde postavit k oknu.

Následně se ptáme dětí na zdůvodnění. Proč si to myslíte? – *výpovědi dětí:* Pomůžou, protože jsou hodní nebo protože zvířátka chtějí, aby Jelínek maminku našel. Dvě děti si myslely, že nikoli (neuměly zdůvodnit) a tři nevěděly.

Privoláme děti zpět do kroužku. Shrňme – Většina z vás si myslí, že zvířátka Jelínkovi pomohou.

Teď se dozvíme, co na to ta zvířátka řekla:

Text ke čtení:

„Ze všech stran různými hlasy ozývají:

Rádi ti pomůžeme maminku najít!“

Strategie shrnování a hodnocení: Měli jsme pravdu? Jaká ta zvířátka byla – jaké měla vlastnosti? *Výpovědi dětí:* Byla hodná, bylo jich hodně.

Text ke čtení:

„Ale kde ji budeme hledat...? Zeptal se ježek.

A JAK ji budeme hledat, když už je skoro úplná tma...? Divila se žába.

POSLOUCHEJTE MĚ CHVÍLI! zvolal náhle někdo do všeho toho dohadování. Všichni se překvapeně obrátili k mluvčímu – k pruhovanému jezevci.

Nejdříve se musíme dohodnout, kdo, a kterým směrem půjde, jinak se nám maminku Laň nikdy nepodaří najít, řekl.“

Pojďte si zahrát na to, jak se zvířátka dohodla. Aby se jim lépe šlo, tak se rozdělila do dvojic. Rozdělte se teď také do dvojic a v té se dohodněte, co kdo bude za zvířátko. (Počkáme, až to děti udělají, jako pomůcku před ně předložíme velké obrázkové karty, aby viděly, ze kterých zvířátek mohou vybírat) a následně zadáme instrukce dál): Teď musíte každý předvést to zvířátko, které jste, a vy ostatní hádejte, co je to za zvířátko.

Reakce dětí – některé děti se dokázaly dohodnout a následně zvířátka předvést skvěle, ale některým dělalo problém už jenom vymyslet, která zvířátka by mohly předvést a neuměly se dohodnout – když jim byla zvířata zadána, některé je vcelku obstojně předvedly, jiné nikoli.

A teď se dozvíme, jak se dohodla zvířátka v příběhu.

Text ke čtení:

„Zvířátka ho poslechla a společně se dohodla, že zajíc se srnkou se vydají maminku Laň hledat k Šedé skále, ježek s jezevcem půjdou k Visutému vodopádu a myška se žábou se vypraví hledat ke Stříbrnému potoku.

Sova řekla, že zůstane tady, na mýtině u Křišťálové studánky a postará se o to, aby si Jelínek mohl v klidu odpočinout. Kdyby Moudrý dub usnul, Jelínek by se tam sám určitě bál.

Jelínek byl rád, že narazil na tak přívětivé tvory a pocítil k nim náklonnost.“

Ukážeme dětem následující obrázky, můžeme po dětech chtít, aby zopakovaly, kdo kam půjde – *reakce dětí*: Děti si správně pamatovaly názvy všech tří míst a s pomocí obrázků bez problému určily, kdo kam půjde.



Obrázek 5 (Obrázek putování zvířat pro hlavní část)



Obrázek 6 (Obrázek putování zvířat pro hlavní část)



Obrázek 7 (Obrázek putování zvířat pro hlavní část)

3. **Třetí den – uvědomění – 2. fáze – četba 3. části příběhu:**

Vzdělávací oblast z RVP PV	Dílčí cíle z RVP PV aneb, co podporuje učitel	Očekávané výstupy aneb co by dítě mělo zvládnout
Dítě a jeho tělo	Rozvoj a užívání všech smyslů Rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (pohybová koordinace)	Vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů Zvládat prostorovou orientaci
Dítě a jeho psychika – Jazyk a řeč – Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace	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 Rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému), rozvoj pozornosti, přechod od bezděčných forem této funkce k úmyslné Vytváření základů pro práci s informacemi Rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření) Posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování)	Správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči Pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno Vyjadřovat samostatně a smyslně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách Domluvit se slovy i gesty, improvizovat Porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve větách) Odpovídat, slovně reagovat Sledovat a vyprávět příběh, pohádku Vědomě využívat všechny smysly, záměrně pozorovat, postřehovat Záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost Zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité Řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat nápady Přemýšlet, vést jednoduché úvahy a také vyjádřit to, o čem přemýšlí a uvažuje Postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí Vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech dramatických a ve slovních výpovědích i nim
Dítě a ten druhý	Rozvoj kooperativních dovedností	Spolupracovat s ostatními

Strategie shrnování: O kom je příběh, který tento týden čteme? (*reakce dětí: vyjmenovaly skoro všechny postavy*) Co se Jelínkovi stalo? Kdo mu pomohl?

Reakce dětí: Většina dětí příběhu porozuměla, jen některé s tím měly trochu problém.

Strategie předvídání: Jak si myslíte, že hledání zvířátek dopadne?

Výpovědi dětí: Děti často říkaly, že dobře. Někdo řekl, že si myslí, že maminku Laň nenajdou (na otázku proč si to myslí, neodpověděl).

Text ke čtení:

„Než se všichni dohodli, na oblohu vyplul velký bílý měsíc a prosvěcoval černočernou tmou.

Vyrazili.

Žába s myškou putovaly dlouho, a když konečně dorazily ke Stříbřitému potoku, který jemně zurčel nocí, nikoho u něj nenašly. Napily se z něj, usadily se, aby si chvíli odpočinuly, ale byly tak unavené, že zanedlouho usnuly.“

Ukážeme dětem příslušný obrázek (viz. předchozí den)

Předvedeme potok (ležíme na zádech, nohy pokrčené, ruce natažené nad hlavou)

Text ke čtení:

„Mezitím se srnka se zajícem dlouhými skoky blížili k Šedé skále. U skály je čekalo nemilé překvapení – maminka Laň tam nebyla a navíc pramen, který měl vytékat ze skály – zmizel, vyschl. Znavení žízni, usadila se srnka se zajícem pod skálu a za chvíli oba usnuli.“

Ukážeme dětem příslušný obrázek (viz předchozí den)

Předvedeme skálu (v podřepu, ruce nad hlavou spojené ve střechu)

Text ke čtení:

„Ježek s jezevcem se dotrmáceli k Visutému vodopádu až nad ránem. Nikoho u něj nenašli, ale aby se ochladili, aspoň se v jeho vodě celí namočili. Pak si lehli a zanedlouho je přemohl spánek.“

Ukážeme dětem příslušný obrázek (viz. předchozí den)

Předvedeme vodopád (stojíme rovně, ruce máme předpažené, ohnuté v zápěstích dlaněmi dolů)

Vstup dětí do role – dle zájmu dětí vybereme šest dětí (v případě zájmu může být jedna scéna hrána i vícekrát) – rozdělíme je do dvojic – předvádí putování zvířat – dáme jim čepičky a připravíme kulisy dvou stromů) – ostatní děti: Jedno dělá potok a zurčí, další dělá skálu a poslední vodopád

Reakce dětí: Potřebovaly do činnosti motivovat, některé při předvádění potřebovaly malou pomoc, jiné to zvládly téměř samostatně.

Text ke čtení:

„Jelínek zatím čekal s Moudrým dubem a sovou na mýtině u Křišťálové studánky. Sova měla pravdu – Moudrý dub usnul a teď hluboce oddychoval. Jelínek ale spát nemohl – tížilo ho totiž špatné svědomí.

Když se zvířátka ráno vrátila a všem oznámila, že maminku Laň nenašla, Jelínek už věděl, co musí udělat – vydá se maminku Laň hledat sám.“

Strategie shrnování: Jak dopadlo putování zvířátek? Jak se Jelínek rozhodl, když viděl, že jeho maminku nikdo nenašel? (Děti to většinou shrnuly vhodně.)

Strategie předvídání: Jak si myslíte, že dopadne Jelínkovo hledání? Najde svoji maminku?

Výpovědi dětí: Většina si myslela, že ano.

Ale to, jak příběh dopadne se dozvíme zítra.

4. **Čtvrtý den – Uvědomění – 2. fáze – četba 4. části příběhu:**

Vzdělávací oblast z RVP PV	Dílčí cíle z RVP PV aneb, co podporuje učitel	Očekávané výstupy aneb co by dítě mělo zvládnout
Dítě a jeho tělo	Rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (pohybová koordinace)	Zvládat prostorovou orientaci
Dítě a jeho psychika – Jazyk a řeč	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	Správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči Pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno Vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách Domluvit se slovy i gesty, improvizovat Porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve větách) Odpovídat, slovně reagovat Sledovat a vyprávět příběh, pohádku
– Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace	Rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému), rozvoj pozornosti, přechod od bezděčných forem této funkce k úmyslné Vytváření základů pro práci s informacemi Rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření) Posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování)	Vědomě využívat všechny smysly, záměrně pozorovat, postřehovat Záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost Zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité Řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat nápady Přemýšlet, vést jednoduché úvahy a také vyjádřit to, o čem přemýšlí a uvažuje Postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí Vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech hudebně-pohybových a ve slovních výpovědích i nim

Text ke čtení:

„Šest dní a šest nocí bloudil jelínek lesem. Prošel křížem krážem všechna údolí, vyšplhal po nespočtu strání, překonal mnoho křoví a přeskočil mnoho potoků.“

Pojďte si zahrát na to, jak Jelínek svoji maminku hledal – za doprovodu klavíru děti předvádí, jako by skákaly přes křoví, utíkaly apod. – v lese mezi stromy (opět využijeme kulisy)

Text ke čtení:

„Jelínek byl už velmi unavený, ale svoji maminku nikde nenašel.

Za úsvitu sedmého dne ho čekalo velké překvapení. Jak se divil, když přeskočil křoví a ocitl se opět u Křišťálové studánky, kde dosud našel čekat všechny své přátele. Zvířátka hned viděla, že Jelínek svoji maminku nenašel.

Jelínek stál na mytíně u Křišťálové studánky a smutně kroutil svěšenou hlavou:

Prosím tě, maminko, kde jsi...? Kéž bych tě mohl ještě jednou aspoň na chvíli vidět... Už nikdy nebudu tak lehkomyšlný a neposlušný. Slibuju! vykřikl zoufale.“

Předvidání: Jak si, děti, myslíte, že příběh nakonec dopadne?

Výpovědi dětí: Jelínkovi zase pomůžou zvířátka. Maminka jelínka najde sama a přiběhne tam.

Text ke čtení:

„Tu se zvedl jemný vánek a do ticha zaznělo slabounké zašplouchání. Všichni se otočili směrem ke Křišťálové studánce, která promluvila k Jelínkovi:

Prošel zlou zkouškou, ozvalo se z jejích hlubin. Ale teď už do mé hladiny se podívej, uvidíš tam laň – matkou svou ji nazývej a zavolej naň.

Jelínek se pozorně zadíval do křišťálově průzračné hladiny studánky. A opravdu – uviděl v ní smutnou laň – svoji maminku!

Maminko, prosím tě, přijď si pro mě! zavolal ze všech sil.“

Děti, pojd'te Jelínkovi pomoci – společně s dětmi opakujeme předchozí větu

Text ke čtení:

„A co se nestalo. Všichni viděli ve studánce jako v zrcadle, že maminka Laň zastříhala ušima, zvedla hlavu a dala se do běhu. Za chvíli už se se svým Jelínkem zdraví u studánky.

Tak vzniklo nové přátelství – jelínek nikdy nezapomněl Moudrému dubu a zvířátkům jejich pomoc a stali se z nich dobří kamarádi a maminka Laň jim byla vděčná, že Jelínkovi pomohli.

A kouzelná Křišťálová studánka? Od té doby tam v lese nadále je, její hladina se blyští ve slunečních paprscích jako dýmáky, a jen málokdo zná její tajemství. To totiž vyjevuje jen tomu, kdo si její pomoc doopravdy zaslouží.“

Naučení básničky o Křišťálové studánce s pohybem (text: Zná křišťálovou studánku, kde nejhlubší je les. Tam roste tmavé kapradí a vůkol rudý vřes. Tam ptáci laně chodí pít pod javorový kmen. Ti ptáci za dne bílého, ty laně v noci jen.)

Reakce dětí – děti se velmi rychle naučily text básničky i pohybový doprovod, na upozornění nahlas a zřetelně recitovaly.

5. Pátý den – Reflexe

Vzdělávací oblast z RVP PV	Dílčí cíle z RVP PV aneb, co podporuje učitel	Očekávané výstupy aneb co by dítě mělo zvládnout
Dítě a jeho tělo	Rozvoj a užívání zraku a sluchu	Vnímat a rozlišovat pomocí zraku a sluchu
Dítě a jeho psychika – Jazyk a řeč	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	Správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči Pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno Vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách Improvizovat Porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve větách) Odpovídat, slovně reagovat
– Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace	Rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému), rozvoj pozornosti, přechod od bezděčných forem této funkce k úmyslné Posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování apod.) Vytváření základů pro práci s informacemi Rozvoj a kultivace estetického vnímání, citění a prožívání	Vědomě využívat všechny smysly, záměrně pozorovat, postřehovat Záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost Zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité Řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat nápady

Strategie shrnování: Převyprávění příběhu podle obrázků (vlastnoručně namalované, viz Příloha č. 5: *Obrázky k příběhu O Ztraceném Jelínkovi*)

Výpovědi dětí: Děti společně zvládly příběh podle obrázků převyprávět obstojně, doplňovaly se a navazovaly na sebe: „Jelínek plakal, protože se ztratil mamince. Ale mohl za to on sám, protože se toulal. Nakonec mu pomohl Moudrý dub a zvířátka. Zvířátka maminku hledala a nenašla ji. A jelínek pak taky skákal přes křoví a hledal ji, ale nenašel ji. Pomohla mu až Křišťálová studánka, ze které Jelínkova maminka vyskočila.“ (poznámka: Děti měly

problém pochopit, jak to s příchodem maminky Laně bylo. Pomohlo jim, když jsem jim řekla, že ta studánka byla kouzelná. Vyložily si to však tak, že maminka Laň opravdu vystoupila ze studánky, což ale na výsledné porozumění příběhu nemá žádný vliv.)

Záměr: Propojení s reálným životem: Už se Vám někdy stalo, že jste se ztratily? Měly jste někdy strach? Kdy to bylo? Kdo vám v takové chvíli pomohl?

Výpovědi dětí: Děti se ještě nikdy neztratily, strach měly, když musely spát potmě nebo musely přejít po lávce.

Druhý týden byl věnován práci s příběhem *O Myšce, která se nebála*. Autorem knihy je Petr Horáček. Záměrem práce je v průběhu čtyř dnů rozvinout u dětí ještě některé další klíčové oblasti čtenářské pregramotnosti ve vztahu k práci s příběhem, a podpořit ještě dalším rozvojem i oblasti rozvíjené již v předchozím týdnu. Téma je hlouběji zaměřeno opět na strach, ale opět je zde reflektováno i téma přírody. V tabulkách jsou uváděny takové vzdělávací oblasti, dílčí cíle z RVP PV a očekávané výstupy, které mají vztah ke čtenářské pregramotnosti a k práci s příběhem, a které jsou v rámci činností v každém jednotlivém dni rozvíjeny.

1. **První den – Evokace – 1. fáze a uvědomění– četba 1. části příběhu:**

Evokace (1. fáze – před čtením)

Vzdělávací oblast z RVP PV	Dílčí cíle z RVP PV aneb, co podporuje učitel	Očekávané výstupy aneb co by dítě mělo zvládnout
Dítě a jeho tělo	Rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (pohybová koordinace, koordinace ruky a oka) Rozvoj a užívání zraku	Zvládat prostorovou orientaci Vědomě napodobovat jednoduchý pohyb podle vzoru a přizpůsobit jej podle pokynu
Dítě a jeho psychika – Jazyk a řeč	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	Správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči Pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno Vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách Improvizovat Porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve větách) Odpovídat, slovně reagovat Sledovat a vyprávět příběh, pohádku Vědomě využívat všechny smysly, záměrně pozorovat, postřehovat Záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost Zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité
– Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace	Rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému), rozvoj pozornosti, přechod od bezděčných forem této funkce k úmyslné Posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování apod.)	Řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat nápady

	Vytváření základů pro práci s informacemi	
	Rozvoj a kultivace estetického vnímání, citění a prožívání	

Záměr: Vstup do příběhu, seznámení dětí s tématem příběhu

Organizace: Práce s obrazovým ztvárněním obálky knihy (přední strany), sedíme v kroužku na koberci, učitelka předloží knížku a ukáže dětem její obálku (vlastní fotografie):



Obrázek 7 (Obrázek obálky knihy pro motivační část)

Použité strategie: Usuzování, propojování, předvídání

Instrukce: Každý si prohlédněte obálku knihy a zkuste říct, co na ní vidíme. Kdo bude chtít mluvit, zvedne ruku, abychom se tady navzájem nepřekřikovali.

Výpovědi dětí: Myšička, houba, listí, studánka

Doplňující otázka učitelky: Pod čím to ta myška sedí? (děti odpověděly správně, že strom)

Správně jste, děti, řekly, že tam vidíme také myš. Kde si myslíte, že to ta myška je, podle těch dalších věcí, které jsme vyjmenovali?

Výpovědi dětí: Na houbě. Na návodné otázky (tak když tam jsou houby, stromy, listí studánka, tak kde ta myška asi je?) jedna dívka řekla, že v lese.

Instrukce (knížku na chvíli schováme, strategie propojování, záměr: rozvoj předpokladů pro čtení a psaní – chápání konceptu písma, práce se schématy a tabulkami): Zkusme si teď

společně říct, co víme o myši. Kdo ví, tak se přihlásí, a až ho vyvolám, tak nám to řekne a já to napíšu sem do té tabulky (učitelka píše červenou pastelkou, viz níže)

Následně děti říkají, co vědí o lese (učitelka zapisuje modrou pastelkou, viz níže)

Výpovědi dětí: Myš sedí na houbě v lese, je šedivá a má pruhované ponožky, píská, hýbá ocáskem, má dlouhý ocásek, je malá, má fousky, jí sýr, chleba, ale jenom měkký, žije na půdě, v kotelně, kočka jí myši, jí je ale i liška a orel. V lese rostou stromy, je hluboký, rostou v něm borůvky a jahody, houby, smrk, bříza, travička, v lese je studánka, žije tam jelen, zajíc, liška, veverka, sova, kuna, divoké prase, ježek, mravenec, pavouk, klíště, zvoneček a konvalinky, dub.

Děti nejprve začaly popisovat myš na obrázku, ale na další otázku říkaly i co o ní už vědí. V jejich výpovědích o lese bylo znatelné ovlivnění příběhem *O Ztraceném Jelínkovi* z minulého týdne, což ale vypovídá o tom, že děti jsou schopné získané informace využít i v dalších situacích, ve kterých se to hodí (složka ČPG: Aplikace), věděly o lese ale i další věci. – Reflexe: Příště bych to udělala naopak – nejprve by děti říkaly, co o myši a lese ví, a až následně bych jim ukázala obálku knížky.

MYŠ	LES
sedí na houbě v lese	stromy, je hluboký
šedivá, pruhované ponožky	borůvky, jahody
píská	houby, smrk, bříza
hýbá ocáskem - dlouhý	travička
malá	studánka
fousky	jelen, zajíc, liška, veverka
jí sýr i chleba - měkký	sova, kuna, divoké prase
na půdě, v kotelně, na půdě	ježek, mravenec, pavouk
kočka jí myši i liška, orel	klíště, zvoneček, konvalinky
	dub

Obrázek 8 (Ukázka výpovědí dětí ve fázi evokace)

Učitelka ve větách zopakuje, co všechno víme o myši a o lese.

Strategie předvídání:

Instrukce: Ted', když už jsme si prohlédli, co je namalovaného na obálce knihy, a řekli jsme si, co víme o myšce a co víme o lese, tak si pojd'me říct, o čem by mohl ten příběh být, co by se v něm mohlo stát?

Výpovědi dětí: Myška by mohla v tom lese zabloudit, mohla by mohla jít na procházku do lesa a sbírat houby

Tohle všechno by se mohlo stát – ale teď vám řeknu, jak se ta knížka jmenuje doopravdy. Její název zní: *O myšce, která se nebála.*

Uvědomění – 2. fáze – během četby – práce s první částí příběhu

Vzdělávací oblast z RVP PV	Dílčí cíle z RVP PV aneb, co podporuje učitel	Očekávané výstupy aneb co by dítě mělo zvládnout
Dítě a jeho tělo	Rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (pohybová koordinace)	Zvládat prostorovou orientaci
Dítě a jeho psychika – Jazyk a řeč	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	Správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči Vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodné zformulovaných větách Porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve větách) Odpovídat, slovně reagovat
– Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace	Rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému), rozvoj pozornosti, přechod od bezděčných forem této funkce k úmyslné Vytváření základů pro práci s informacemi Rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření) Posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování)	Záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost Zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité Řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat nápady Přemýšlet, vést jednoduché úvahy a také vyjádřit to, o čem přemýšlí a uvažuje Postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí Vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech hudebně-pohybových a ve slovních výpovědích i nim

Použité strategie: Propojování, usuzování, předvídání

Text ke čtení:

„Jednou ráno se myška rozhodla, že se půjde projít. Ne abys chodila do lesa, varoval ji králík. Les je strašidelný a plný velkých, strašlivých zvířat.“

Usuzování (v návaznosti na název knihy): Co myslíte, že po varování králíka udělá myška, co králíkovi odpoví?

Výpovědi dětí: Všechny děti se shodly, že myška ho neposlechne a půjde do lesa

Text ke čtení:

„Já se nebojím, volala myška. Nebojím se ani velkých, strašlivých zvířat. Možná jsem malá, ale nebojím se ničeho!“

Hodnocení: Jak hodnotíte chování myšky? Jaké by mohly být její vlastnosti?

Výpovědi dětí: Byla hloupá, neposlušná, myslela si, že se jí nemůže nic stát. Děti nenapadlo, že byla i nebojácná

Proč si to myslíte? – *výpovědi dětí:* Protože neposlechla králíka a říkala, že se nebojí ani velkých, strašlivých zvířat

Prohlédnutí ilustrací na dvojstraně (vlastní fotografie) – Jak to na louce vypadá? Co na obrázku vidíme? (*Výpovědi dětí:* Děti dokázaly ilustrace vhodně popsat, velmi dobře si všímaly i detailů a popisovaly je, v rámci strategie propojování jsme si povídali také o tom, zda se jim líbí procházet se po louce, kdy naposledy byly na louce a s kým – organizace: Učitelka chodí po kruhu, koho pohladí zelenou látkou, tak ten zodpoví uvedené otázky – *výpovědi dětí:* Většině dětí až na výjimky se procházky po louce líbí, naposledy tam byly s maminkou, s babičkou a s dědou, někdo byl také na výletě na Kozákově (hora v Českém Ráji), mají rády, jak to na louce voní apod.)



Obrázek č. 9 (Ilustrace v knize pro hlavní část)

Text ke čtení:

„Hluboko v lese myška skákala z houby na houbu a moc ji to bavilo. Náhle si ale všimla něčeho schouleného pod větví.“

Strategie propojování: Máte rádi vůni, lesa, hub? Jíte houby – krátké povídání o houbách jedlých a nejedlých (jedovatých) – výpovědi dětí: Mnoho dětí řeklo, že chodí rády houby sbírat, ale nejí je, některé děti je ale i jedí.

Strategie předvídání: Co myslíte, že by myška mohla pod větví vidět? (*Výpovědi dětí:* Hada, houbu, velké strašlivé zvíře)

Strategie hodnocení: Jak se myška v té chvíli, kdy něco uviděla pod větví asi cítila? (*Výpovědi dětí:* Mohla mít strach, ale mohla mít i radost, protože byla ráda, že někoho potkala.)

Ukážeme dětem ilustrace – co to tam leží? (*Výpovědi dětí:* Hodně dětí vlka poznalo, jeden chlapec řekl, že je to vlkodlak a jedna dívka, že je to pes).

Text ke čtení:

„Byl to vlk! *VELKÝ, STRAŠLIVÝ VLK!*“

Strategie propojování: Jak byste se cítily vy, kdybyste uviděli vlka? Co byste udělaly? (*Výpovědi dětí* byly různé, jeden chlapec řekl, že by se nebál, ale další dívka řekla, že by se strašně lekla, další, že by utekla, jiný chlapec řekl, že by se schoval za strom).

Podívejte se, děti, jak to v tom lese vypadá, a jak vypadá ten vlk – ukázání ilustrací – (*výpovědi dětí:* vlk je strašný, les je strašidelný, šedý, hluboký). Dokázaly byste porovnat vzhled vlka se vzhledem myšky (*výpovědi dětí:* velký vlk, malá myška, na návodné otázky dokázaly i vyjmenovat některé jejich společné znaky – mají srst a drápy – vlk velké, myška malé).

Strategie předvídání: Jak myslíte, že se teď myška zachová? (*výpovědi dětí:* Uteče, schová se)

Vstup dětí do role: Strategie vizualizace

Dramatická výchova:

Instrukce: Pojd'te děti, každý z vás si teď pojd'te zkusit zahrát, co ta myška v lese dělala, a jak uviděla vlka. Rozmístěte se do prostoru, poslouchajte, co hrají na klavír a zkuste se pohybovat podle zadání:

- Myška jde radostně lesem, poskakuje si (veselá, rychlá melodie, vyšší poloha, dur)
- Myška radostně skáče z houby na houby (střední poloha, polkový rytmus, dur)
- Myška si všimne něčeho schouleného pod větví, a tak se z ničeho nic zastaví (během mluvení stále hrajeme na klavír ve střední poloze polkový rytmus a na „zastaví“ zahrajeme dlouhý mollový akord) – děti se také zastaví
- Chvilí čeká, a pak se rychle schová za strom a opatrně zpoza něj vykukuje. – Zkuste to předvést. (na klavír již nehrajeme)
- Chvilí čeká, a pak uteče.
- Chvilí čeká, a pak se schoulí na zem a zakryje si oči pacičkami.
- Opět se postaví, chvíli čeká, a pak se pomalu blíží k vlkovi.
- Chvilí čeká, a pak jde odhodlaně k němu.

Reakce dětí: Aktivita se docela vydařila, i když některé děti se zapojovaly aktivněji než jiné.

Text ke čtení:

„Já se tě nebojím, zapištěla myška. Chceš si se mnou hrát? Vlk ale neřekl nic.“

Měli jsme pravdu?

A co myška ještě dalšího zažije, a co se bude dít dál, to už se dozvíme zítra.

2. Druhý den – Uvědomění – 2. fáze – četba druhé části příběhu:

Vzdělávací oblast z RVP PV	Dílčí cíle z RVP PV aneb, co podporuje učitel	Očekávané výstupy aneb co by dítě mělo zvládnout
Dítě a jeho tělo	Rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (pohybová koordinace)	Zvládat prostorovou orientaci
Dítě a jeho psychika – Jazyk a řeč	Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)	Správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči Vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodně zformulovaných větách
– Rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu	Rozvoj komunikačních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu	Porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve větách) Odpovídat, slovně reagovat Vyprávět příběh, pohádku
– Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace	Rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému), rozvoj pozornosti, přechod od bezděčných forem této funkce k úmyslné	Záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost Zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité Řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat nápady
	Vytváření základů pro práci s informacemi	Přemýšlet, vést jednoduché úvahy a také vyjádřit to, o čem přemýšlí a uvažuje
	Rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření)	Postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí
	Posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování)	Vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech hudebně-pohybových a ve slovních výpovědích i nim
	Osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkci (abeceda, čísla)	

Strategie shrnování: Opakování toho, co se v příběhu stalo minule (*Výpovědi dětí*: Děti to dokázaly společně shrnout skvěle).

Text ke čtení:

„Potom si myška hrála na schovávanou ve stínech stromů, když tu uviděla něco sedět za stromem.“

Co to znamená, že si myška hrála na schovávanou ve stínech stromů? Zkuste slovně popsat, jak si to představujete. (*Výpovědi dětí*: Na tuto otázku děti nedokázaly odpovědět – vysvětlili jsme si, že to nejspíš znamená, že běhala od stromu ke stromu a za každý se na chvíličku schovala)

Strategie předvídání – Jaké další zvíře myslíte, že by to mohla myška potkat?

Výpovědi dětí: srnku, divoké prase

Ukážeme dětem ilustrace – poznáte, o jaké zvíře se jedná? (*Výpovědi dětí*: Medvěda děti poznaly bez problémů).

Otočíme stránku – kdo to je? Měli jsme pravdu?

Strategie předvídání/usuzování – Jak myslíte, že se myška zachová? (*Výpovědi dětí*: Zhruba polovina dětí si myslela, že myška uteče nebo se schová a druhá polovina pochopila, že se ho bát nebude).

Text ke čtení:

„Byl to medvěd! OBROVSKÝ, STRAŠLIVÝ MEDVĚD! Já se tě nebojím! zapištěla myška. Chceš si se mnou hrát? Medvěd ale neřekl nic.“

Chápání konceptu písma – *instrukce*: Děti, teď se zaměřte na tuto dvojstránku a zkuste si tam každý pro sebe očima najít, kde je napsaný text. Kdo ho vidí, zvedne ruku. – následně vyzveme jedno dítě, ať nám jde to místo, kde je text ukázat. Vyzveme ho (i všechny děti), ať si text dobře prohlédne, a zkusí říct, kde si myslí, že je napsán text: OBROVSKÝ, STRAŠLIVÝ MEDVĚD! – *reakce dětí*: Toto děti vůbec nechápaly, bylo to na ně příliš těžké.

Text ke čtení:

„Myška poskakovala na kládě, když uviděla, jak na ni ze křoví něco kouká.“

Strategie propojování: Ukážeme dětem ilustraci – co to na ní kouká? Poznáte to zvíře?
– *výpovědi dětí*: Jelen, má parohy (děti byly ovlivněné příběhem *O Ztraceném Jelínkovi*)

Text ke čtení:

„Byl to los! OBROVITÁNSKÝ, STRAŠLIVÝ LOS! Já se tě nebojím, zapištěla myška. Chceš si se mnou hrát? Los ale jen koukal“.

Následně jsme si povídali o tom, v čem je los jelenovi podobný (je hnědý, má srst a parohy), ale ty parohy jsou jiné – oproti malému Jelínkovi jsou větší

Shrnování – jak to teda teď v příběhu vypadá? O čem jsme zatím četli, co se v příběhu stalo? (*Výpovědi dětí*: Děti shrnovaly vhodně)

Strategie předvídání: Jak si myslíte, že bude příběh pokračovat, jak si myslíte, že dopadne? – diskuse – *výpovědi dětí*: Děti v tuto chvíli nic nenapadalo. Snažila jsem se je aktivizovat, ale nevyjádřily se.

Strategie propojování: Myslíte si, že vlk, medvěd a los jí mohli ublížit, proč? (*výpovědi dětí*: Děti řekly, že mohli, protože jsou obrovští, a jeden chlapec řekl, že los by ji mohl kopnout kopytem a někdo jiný zase, že vlk by ji mohl sežrat – k tomu další dívka dodala, že by to bylo podobné jako v pohádce *O Červené karkulce*)

Strategie vizualizace – překážková dráha

- Lavička (myška na kládě) – překonávání různými způsoby: přejítí, přeplazení po břiše, přeskakování snožmo s oporou o ruce (dětem to šlo krásně, i přesto, že to prý nikdy dřív nedělaly)
- Slalom mezi 2 kulisami stromů (myška si hraje na schovávanou ve stínech stromů) – překonávání různými způsoby: proběhnout, prolézt po všech čtyřech, proskákat jako žába (některým dětem to šlo lépe, jiným hůře)
- Přeskakování molitanových kvádrů (myška skáče z houby na houbu) – překonávání různými způsoby: střídáme nohy, skáčíme snožmo, po jedné noze (přeskoky snožmo a po jedné noze některým dětem dělaly určité problémy)

Text ke čtení:

„V lese je krásně pomyslela si myška. Králík se plete, když říká, že je les strašidelný, jen si tu nikdo nechce hrát. Hele, támhle je domeček! Kdopak v něm asi bydlí?“

Ukazujeme dětem obrázek. Jak domeček vypadá? Z čeho je postavený? (*Výpovědi dětí:* Je hnědý, je postavený ze dřeva, někdo řekl, že je z hlíny)

Strategie vizualizace: Myslíte, že bychom si ve školce mohli také postavit nějaký domeček – z čeho? – společné vytváření domečku ze židlí a látky (*Reakce dětí:* Tato činnost děti velmi zaujala, především chlapce, většina dětí projevovala velkou iniciativu a vymýšlela, jak domeček postavit)

Předvídání: Kdo by mohl bydlet? Proč si to myslíte? Co myška asi udělá? (*Výpovědi dětí:* Děti nenapadlo, kdo by v něm mohl bydlet, myslely si buď, že myška k němu půjde, nebo že ho obejde, některé odpovědi byly ještě kreativnější, neboť jeden chlapec řekl, že myška se nejdříve oknem podívá, kdo v něm bydlí).

Text ke čtení:

„Myška se potichoučku připlížila k domečku. Co je to slyšet za dveřmi?“

Vstup dětí do role: Pojd'te se zkusit plížit (dětem to šlo hezky, některé to zvládly přímo bravurně)

Text ke čtení (Čteme také potichu, ukazujeme dětem ilustrace – a obrázkem otočeným k nim otáčíme stránku, která je zkrácená – dvojstránka opravdu vypadá, jako by myška byla u dveří dřevěné chaloupky. Pomalu otáčíme stránku.):

„Bylo to koťátko. MALÉ, CHLUPATÉ KOŤÁTKO! Mňau! udělalo koťátko. Chceš si se mnou hrát? Myška ale neřekla nic.“

Stále držíme knihu obrázky čelem k dětem, aby děti dobře viděly. Ptáme se až po chvíli.

Usuzování: Proč myška nic neříkala? Co udělá? (*výpovědi dětí:* Protože se kočky bála. Vezme nohy na ramena.)

Text ke čtení:

„Vyběhla z domečku... Minula losa... Oběhla medvěda... Proběhla kolem vlka...“

Ukážeme ilustrace, otočíme stránku, ukazujeme ilustrace.

Text ke čtení:

„...a už byla z lesa venku.

Copak se stalo, myško? volal králík. Vylekalo tě velké, strašlivé zvíře?

Ne! vypískla myška. Velkého, strašlivého zvířete se nebojím. Ale z toho malého, chlupatého mám strach!

Necháme příběh doznít.

3. Třetí den – Reflexe – 3. fáze – po četbě

Vzdělávací oblast z RVP PV	Dílčí cíle z RVP PV aneb, co podporuje učitel	Očekávané výstupy aneb co by dítě mělo zvládnout
Dítě a jeho tělo	Rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (pohybová koordinace)	Zvládat prostorovou orientaci
Dítě a jeho psychika – Jazyk a řeč	Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)	Porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve větách) Odpovídat, slovně reagovat Utvořit jednoduchý rým
– Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace	Rozvoj komunikačních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu Rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému), rozvoj pozornosti, přechod od bezděčných forem této funkce k úmyslné Vytváření základů pro práci s informacemi Rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření) Posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování) Osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkci (abeceda, čísla)	Poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma Záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost Zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité Řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat nápady Přemýšlet, vést jednoduché úvahy a také vyjádřit to, o čem přemýšlí a uvažuje Postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí Vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech hudebně-pohybových a ve slovních výpovědích i nim

Zkusíme si příběh shrnout za pomoci básničky (strategie shrnování): Děti doplňují vhodná rýmující se slova (básnička: Byla jedna myš, srst měla jak *plyš*. Na procházce lesem, potkala se s *losem*. Vlk přiblížil se, než se nadála, ale ona se vůbec *nebála*. Smála se jak nezbeda, když potkala *medvěda*. Přeskočila hříbeček, pak uviděla *domeček*. Ve stínech stromů schovala se, a pak k němu *vydala se*. Jak zjistila za krátko, bydlelo v něm *koťátko*. Myška se tak ulekla, že strnula, pak *utekla*. Nebojácnost je kladná vlastnost, avšak vychloubat se, to není *přednost*. Tak stejných chyb se vyvarujme, to ponaučení si *zapamatujme!*). *Reakce dětí*: Děti dokázaly krásně doplňovat rýmy, slovo plyš jim sice dělalo problém, ale jedna dívka na něj úplně samostatně přišla – následně jsme si s dětmi ukázali a vysvětlili, co je to plyš. Další rýmy už zvládali doplňovat všichni, akorát u slova zapamatujme chvíli přemýšleli, nakonec na něj jeden chlapec přišel.)

Dramatizace příběhu (využití kulis stromů a kostýmů – čepiček – děti se stanou myškou, vlkem...):

Děti rozděleny do dvojic – ztvárňování jednotlivých úseků děje (scén):

- Myška se na louce loučí s králíkem, vychloubá se, že se nebojí.
- Myška skáče z houby na houby, když v tom si všimne něčeho schouleného pod větví – na scénu přichází vlk – myška se ho ptá, zda si s ní nechce hrát, vlk ale neřekne nic, jen zavrčí a odejde.
- Myška si hraje na schovávanou ve stínech stromů, když v tom uvidí za stromem sedět medvěda – zeptá se ho na to samé jako vlka, ale medvěd jen vstane, zabručí a odkolébá se pryč.
- Myška poskakuje na kládě, když v tom zpoza křoví vykoukne los. Myška se ho opět zeptá, zda si s ní nechce hrát, ale los jen zadupe kopyty, otočí se a odejde.
- Myška jde lesem, říká, že v lese je krásně, že králík se plete, když říká, že les je plný velkých, strašlivých zvířat. Vtom si všimne domečku (domeček dělají dvě děti – v něm je koťátko. Koťátko se zeptá, zda si s ním chce myška hrát. Myška ale neřekne nic, jak je vyděšená a uteče zase zpátky dona louku do bezpečí ke králíkovi – je ponaučena.

Projevy dětí: Některé dokázaly svoji scénku sehrát naprosto samostatně, některé potřebovaly různou míru opory (často to byla rada v tom, co mají říkat – ale zopakovat a zahrát to pak většina dětí až na výjimky dokázala).

Strategie shrnování (děti dokázaly doplňovat moje věty, něco řekly samostatně):
Poselství – myška se nebála velkých, na první pohled strašlivých, zvířat, ale vyděsila se docela malého koťátka, protože vycítila (věděla), že to pro ni znamená opravdové nebezpečí a vzala nohy na ramena. Byla ponaučená (nevyplatí se vychloubat).

Aktivita na rozvoj fonemického sluchu s tématy vztahujícími se k příběhu:

- Organizace: Sedíme v kroužku na koberci, mluví vždy jedno dítě a ostatní poslouchají, kontrolují správnost
- Pomůcky: 1 zelená a 1 červená karta (čtvrtka) pro každé dítě
- Zadání: Pozorně poslouchej – řeknu ti dvojici slov a tvým úkolem je určit, zda zní tato dvě slova stejně nebo rozdílně. Když budou stejná, tak zvedneš zelenou kartu, když budou rozdílná, tak zvedneš červenou kartu.
- Dvojice slov: myška-liška; myška-šiška; les-pes, vlez-les, strom-stroj, vlka-vlna, liška-linka, med-led, hra-kra, kláda-vláda, los-kos, los-lis, louka-mouka, plést-vlézt, kotě-botě (+ průběžně zařazujeme také stejně znějící dvojice slov)

Dělení slov na slabiky (vytleskávání) vztahujících se k příběhu.

Poznávání a vymýšlení synonym, homonym, antonym – za pomoci obrázků v knížce.

Němá rozcvička – práce se symboly vázanými k příběhu *O myšce, která se nebála* (rozvoj předpokladů pro čtení a psaní – schopnost pracovat se symboly a piktogramy – viz *Příloha č. 6 (Kartičky se symboly a piktogramy)* – děti se pohybují ve dvojicích po prostoru do rytmu bubínku dle zadání, v momentě, kdy hra utichne, ukáží dětem kartičku s namalovanými symboly (např. symbol myši pod symbolem stromu) a dvojice dětí musí toto předvést pomocí změn poloh těla, se kterými jsme se seznámili předem (*Reakce dětí* – mnoha dětem se to dařilo výborně, některé potřebovaly podporu).

11.6 Posttest

Poslední dva dny přímo v mateřské škole byly pojaty jako posttest k realizovanému akčnímu výzkumu. V něm bylo cílem vysledovat, v jakých schopnostech a dovednostech a jakou měrou se děti ve stanovených oblastech rozvinuly.

Byly do něj zařazeny následující aktivity: Výroba vlastní knížky (vymýšlení vlastního příběhu a jeho zakreslování do knížečky vyrobené ze dvou přeložených a následně svázaných papírů A4, podepsání obálky knížky podle předepsaného vzoru – např. *Moje knížka – Pepa* – viz *Příloha č. 7 (Výroba vlastní knížky)*). Následovalo převyprávění vlastních vymyšlených příběhů v kroužku, ukazování vlastnoručně namalovaných obrázků.

Druhou aktivitou pak bylo řazení děje klasických pohádek i příběhů dětem neznámých podle obrázků, převyprávění děje (př. využitých obrázků – následně rozstříhaných – viz *Příloha č. 8 (Posttest – obrázky k řazení dějové posloupnosti)*). Děti se buď hlásily samy, nebo byly vyvolávány, různě na sebe i ve vyprávění navazovaly.

V rámci posttestu byly sledovány za prvé dětské pokroky, které se udály od doby pretestu, a dále také bylo na jeho základě zjištěno, v jakých oblastech (resp. schopnostech a dovednostech) jednotlivé děti potřebují ještě podporu během další práce. Zde jsou zjištění popsána v odpovědích na výzkumné otázky k cíli č. 3. Shrnutí vývoje, dosažené úrovně, a i nadále přetrvávajících nedostatků je obsaženo v *Příloze č. 3 (Tabulka č. 3: Akční výzkum)*.

Ve vztahu k první výzkumné otázce k cíli č. 3 vztahující se k oblasti řeči a komunikace bylo zjištěno následující:

Johanka se v průběhu integrovaného bloku zlepšila ve formulaci svých vět a otázek a ve svých slovních odpovědích. K výraznému posunu došlo zejména v její schopnosti vyprávět příběh, což v posttestu dokázala s malou dopomocí. Také ztratila alespoň část ostychu ve verbálním i nonverbálním vyjadřování svých prožitků. Potřebuje ale ještě i nadále podporu v rozvoji správné výslovnosti a schopnosti fonemického uvědomování.

U Teodora se v průběhu integrovaného bloku zlepšila jeho schopnost zaměřit se na podstatné informace, a přestože je ještě třeba s ním v tomto ohledu pracovat i nadále, tak dokázal víceméně samostatně převyprávět příběh, byl-li vyvolán. Při trpělivém vedení se částečně zmírnila jeho roztěkanost, která poznamenává i oblast jeho vyjadřování, ale je zajisté třeba, aby se na jeho schopnosti udržet pozornost před vstupem do školy ještě zapracovalo. Také je ještě u něj třeba zaměřit se na nápravu rotacismu.

Tadeáš se rozvinul zejména ve schopnosti vyjadřovat se v bohatších větách a ve schopnosti formulovat otázku. Když získal potřebnou jistotu, dokázal téměř samostatně převyprávět příběh.

Tamara se začala v průběhu integrovaného bloku vyjadřovat o něco obsáhleji, dokázala už hovořit v celých větách. Příběh převyprávěla s malou oporou. I tak potřebuje ještě další podporu ve schopnosti verbalizovat své myšlenky a také potřebuje nabýt zjištění, že z malých neshod není třeba být smutná.

Hubertův pokrok v průběhu realizace integrovaného bloku byl pro mě vlastně velkým překvapením. Přibližně v polovině IB začal více spolupracovat a odpovídat na otázky při práci s příběhem, bylo vidět, že ho asi činnost nakonec přece jen zaujala. Zlepšil se ve svém vyjadřování, a i když je třeba se na rozvoj soustředit i dále, tak v posttestu dokonce s dopomocí dokázal seřadit dějovou posloupnost a vcelku obstojně příběh podle obrázků převyprávět. Vymyslet a zakreslit vlastní příběh se mu sice příliš nedařilo a potřeboval k tomu velkou podporu, avšak nakonec jednoduchý příběh také převyprávěl. Je však v jeho případě třeba zaměřovat se i nadále na celkový rozvoj myšlení.

Nela se v průběhu integrovaného bloku výrazně zlepšila. Když si zvykla, a pochopila princip práce s příběhy, tak bylo zjištěno, že dokáže srozumitelně komunikovat (ptát se i odpovídat) a dokáže verbální i nonverbální cestou vcelku srozumitelně vyjádřit své prožitky a popsat vztahy a události. Vlastní vymyšlený příběh dokázala hezky zakreslit a převyprávět, a také dějovou posloupnost zvládla obstojně sestavit a děj vyprávět.

Ve vztahu ke druhé výzkumné otázce k cíli č. 3 vztahující se k oblasti předpokladů pro čtení a psaní došlo u dětí k následujícím posunům:

Johanka i přesto, že se ve svých sluchově-percepčních i diferenciačních funkcích zlepšila, tak je třeba se rozvoji těchto schopností u ní i nadále soustavněji věnovat, zejm. fonematickému uvědomování (ve spojitosti s upravením výslovnosti).

Teodor i přesto, že se částečně zlepšil ve sluchové a zrakové pozornosti, je třeba se u něj i nadále zaměřit na tuto oblast, a dále na zpřesnění motorických funkcí a na upevnění pravolevé orientace.

U Tadeáše došlo k rozvoji sluchové pozornosti, jinak jsou jeho dovednosti v této oblasti na dobré úrovni, samozřejmě je třeba u něj (stejně jako u všech ostatních dětí) upevňovat správné čtecí a psací návyky.

U Tamary je třeba se i nadále věnovat zkvalitňování sluchové pozornosti, jinak jsou její předpoklady pro čtení a psaní také na dobré úrovni.

U Huberta se v průběhu integrovaného bloku se u něj zlepšily percepčně-diferenční funkce zrakové i sluchové, ale i tak potřebuje v tomto ohledu další podporu, stejně jako v orientaci v prostoru i rovině, motorických a grafomotorických dovednostech a pochopení konceptu písma a alfabetického principu.

U Nely je ještě i nadále třeba pracovat na zpřesnění v oblasti jemných motorických operací, kresbě a grafomotorice.

Oblast vztahu ke čtení, která je reflektována ve třetí výzkumné otázce k cíli č. 3, byla přirozeně rozvíjena již samotnou prací s příběhy a knihou, dále výrobou vlastní knížky a případným vymyšlením vlastního příběhu. K velké podpoře čtenářství došlo návštěvou městské knihovny v rámci projektu *Bookstart – s knížkou do života* a návštěvou divadelního představení v dalších dnech a týdnech.

V oblasti porozumění, k němuž se vztahuje čtvrtá výzkumná otázka k cíli č. 3, došlo u dětí k rozvoji zejména v pochopení a ve schopnosti užívat čtenářské strategie. I tak by ale bylo třeba tuto schopnost u dětí i nadále rozvíjet a podporovat. Děti se rozvinuly ve schopnosti porozumět slyšenému a zaměřit se při tom na podstatné informace. Konkrétní změny byly již zmíněny v oblastech výše (týkají se např. zachycení hlavní myšlenky příběhu a jeho opakování ve větách). Johanka také již lépe z textu vyvozovat informace řečené nepřímou a, stejně jako Tadeáš a Tamara se zlepšila ve schopnosti popsat situaci podle obrázku. U Tamary je také při převyprávění příběhu znatelné větší lpění na vizuální opoře než u jiných dětí.

11.7 Doplnující informace

V následujících dnech a týdnech jsem se společně s učiteli a s dětmi z mateřské školy, kde akční výzkum probíhal, měla možnost zúčastnit divadelního představení a návštěvy městské knihovny, kde byl pro děti připraven program v rámci mezinárodního projektu *Bookstart*, do něhož je zapojeno přes 270 knihoven po celé České republice (údaj z roku 2021). Podle mého názoru se obě akce velmi vydařily a děti zaujaly. Významně tak byl podpořen jejich vztah ke čtení a ke kultuře.

12 Shrnutí výsledků praktické části

Ke strukturalizaci sledovaných oblastí, očekávaných výstupů a celkové rozvojové cesty v průběhu akčního výzkumu každého konkrétního dítěte ze šesti sledovaných byla vytvořena *Příloha č. 3: (Tabulka č. 3: Akční výzkum)*, na kterou bylo v textu již odkazováno.

Pro ucelenost budou nyní obecně shrnuty všechny nedostatky zjištěné u dětí a to, zda byl v jejich zlepšení po realizaci integrovaného bloku znatelný nějaký progres, případně, na které oblasti je třeba se i nadále zaměřit.

U dětí byly v rámci pretestu zjištěny v oblasti řeči a komunikace nedostatky ve výslovnosti, snížená schopnost formulovat vlastní myšlenky a pocity do vhodných vět a souvětí, a u některých vzhledem k věku nedostatečná schopnost udržet pozornost.

V oblasti předpokladů pro čtení a psaní se jednalo zejména o obtíže v napodobování písma podle vzoru, některých dovednostech potřebných pro další výuku čtení a psaní, ve sluchově-percepčních a diferenciačních funkcích vč. fonematického uvědomování, v orientaci v prostoru a rovině, hrubé a jemné motorice, grafomotorice a pravolevé orientaci.

V oblasti porozumění se pak jednalo zejména o rozvoj myšlení a schopnost utvářet nadřazené pojmy, homonyma, antonyma, příp. i synonyma, schopnost kreativně řešit problémy a využívat čtenářských strategií či vyprávět příběh se sníženou mírou potřeby vizuální opory.

Integrovaný blok se zaměřil na korespondující očekávané výstupy a přirozeně pak docházelo k podpoře pozitivních postojů dětí ke čtení. V posttestu bylo zjištěno, že některé problémy se podařilo zlepšit, zatímco v jiných oblastech děti potřebují ještě další podporu:

Ke zlepšení došlo u dětí zejména ve schopnosti formulovat bohatší věty, otázky, slovní odpovědi a srozumitelněji a s menším ostychem verbálně i nonverbálně vyjadřovat své prožitky, popisovat vztahy a události. Spolu s tím došlo k rozvoji schopnosti vyprávět příběh, porozumět slyšenému a zaměřovat se na podstatné informace i vyvozovat informace v textu řečené nepřímou (metakognice) a popsat situaci podle obrázku, i když u některých dětí je i nadále třeba se zaměřovat na celkový rozvoj myšlení. Došlo ke zlepšení sluchové a zrakové pozornosti i pozornosti obecně, i když u někoho je potřeba v tomto ohledu ještě zlepšení. Ve schopnosti využívat čtenářské strategie došlo rovněž k vývoji, i tak je ale třeba tuto schopnost rozvíjet i nadále, u některých dětí se snížila potřeba lpět při vyprávění příběhu na vizuální opoře, děti získaly větší sebejistotu.

Je ovšem třeba se u některých dětí zaměřit ještě na zlepšení výslovnosti, sluchově percepčních a diferenciačních schopností a fonematického uvědomování, na zpřesnění motorických funkcí, orientaci v prostoru a rovině a upevnění pravolevé orientace a na stálé upevňování čtecích a psacích návyků. Na pokrok v těchto oblastech je však potřeba delší doba, dlouhodobější intervence.

13 Diskuse

Oproti informacím uvedeným v teoretické části bylo v průběhu vlastního realizovaného akčního výzkumu v mateřské škole zjištěno, že většině dětí činila větší problém čtenářská strategie předvídání než usuzování, ačkoli je, jak uvádí Rybářová (2017, in Laufková, Goldmannová, 2020), z mentálního hlediska ze dvou zmiňovaných strategií méně náročná.

Pozastavme se také u čtenářské strategie kladení otázek, k jejímuž aktivnímu využívání je podle Koželuhová (2022) nejprve děti třeba podněcovat. To sice koresponduje se situací ve vlastním výzkumu zjištěnou na počátku, ale spolu s postupným vyšším zaujetím dětí pro činnost v další práci se podle mého zjištění zvyšovala i jejich samostatná aktivita v pokládání otázek. I ve vlastním výzkumu se ale potvrdilo to, že pro děti náročnou čtenářskou strategií je strategie shrnování (avšak jak vyplývá z vlastního zkoumání – nikoli nedosažitelnou).

Ve vztahu k vývojovým specifikům a projevům chování pětiletého až šestiletého dítěte byl ve vlastním akčním výzkumu potvrzen názor Piageta (1969, in Trávníček, 2007) pojednávající o tom, že děti ve věku pěti až šesti let jsou již částečně schopné potlačit svůj egocentrismus a dokážou se vcelku dobře vžít i do pocitů literární postavy.

Ve svém akčním výzkumu jsem pozorovala i schopnost empatie dětí, se kterou souvisí také prohlubování vztahu dítěte k blízkým osobám, jak o tom hovoří Kořátková (2014). Jako příklad uvedu případ chlapce ze třídy, kam jsem docházela, který se běžně hezky a starostlivě zajímal o svoji sestru, která chodila do oddělení k mladším dětem. O otevřenosti dětí v tomto věku vzhledem k rozšiřování sociálních vztahů vypovídá například skutečnost, že mnohé z nich se mnou již během krátké doby mého pobytu v mateřské škole dokázaly navázat blízký vztah.

Ve výpovědích dětí v posledním roce předškolní docházky, se kterými jsem měla možnost se během svého akčního výzkumu setkat, byla již do jisté míry znatelná zaměřenost na blízkou budoucnost – zejména na takovou, která pro ně měla určitý emoční význam (nejčastěji to byly příjemné pocity spojené s vyhlídkou víkendu stráveného u prarodičů, případně s nástupem do základní školy) a, také se obvykle projevovalo dobré naladění dětí.

V mém výzkumu bylo také ověřeno, že děti v tomto věku mají výbornou mechanickou paměť a s chutí a rychle se učí různým básním a písním.

V závislosti na formování genderové identity bylo též pozorovatelné, že ve třídě se utváří především genderově homogenní skupiny kamarádů.

Zjištění v akčním výzkumu také korespondují s názorem Koťátkové (2014), která hovoří o velké iniciativě dítěte v poznávání světa a o potřebě uznání a spolupráce v dětském kolektivu.

Na základě pozorování ve vlastním akčním výzkumu jsem měla též možnost potvrdit si poznatek Bednářové a Šmardové (2007), že úroveň hrubé a jemné motoriky má u dítěte vliv na to, které činnosti preferuje. Dále jsem mohla pozorovat i to, že děti v pěti až šesti letech s ohledem na výše uvedené nachází často oblibu např. ve stavění mozaik a navlékání menších korálků, že se v jejich kresbě začínají objevovat detaily, a že děti jsou schopné již celé řady koordináčně náročnějších úkonů, mezi něž patří např. přejít po lavičce či skákání snožmo.

Měla jsem také možnost se v praxi seznámit s bohatou dětskou fantazií tak, jak o tom hovoří Laufková a Goldmannová (2020).

Vágnerová (2005) uvádí, že u dětí ve věku pěti až šesti let by již mělo být započato chápání mnohovýznamovosti slov (homonym), což se v průběhu mého akčního výzkumu potvrdilo jen částečně.

Na závěr bych ještě ráda uvedla polemiku s názorem Bettelheima (2017), který hovoří o moralizování při práci s příběhem. Podle mého názoru je to něco, co by se v práci s příběhy s předškolními dětmi sice nemělo dělat v přehnané míře, neboť vše určitě není nutné explicitně verbalizovat, ale zároveň si myslím, že zejména při strategiích shrnování či hodnocení se často mluví o poselství příběhu či o ponaučení vyplývajícího z děje.

Učiním také poznámku o názoru Černouška (2019) a dalších autorů o roli ilustrací jako doplňujícím atributu – tj. o tom, že by ilustrace měla být co nejjednodušší. S tímto názorem s ohledem na podporu tvořivé imaginace dětí souhlasím, ale zároveň si myslím, že zejména pro práci s knihou s dítětem v předškolním věku, které dosud neumí číst, může mít kvalitní (i názorněji zpracovaná) ilustrace velký význam při samostatné práci s knihou.

V praxi jsem si také ověřila názor Dolákové (2015) a dalších autorů o tom, že příběh oplývá opravdu vhodným a silným integrujícím a motivačním potenciálem, a také že, jak uvádí Koželuhová a Wildová (2021), propojení četby s estetickými výchovami a s pohybovou výchovou usnadňuje porozumění textu. Zároveň bych dodala, že takovéto integrující pojetí dle mé zkušenosti také napomáhá trvaleji udržovat dětskou pozornost. K tomuto účelu podle mě dobře slouží také změna mluvního projevu při předčítání (vyprávění) v závislosti na dění v příběhu, což koresponduje s názorem Gebhartové (2011).

14 Závěr

V předškolním věku dítě po psychické stránce výrazně vyspívá a ve věku pět až šest let se jeho rozvíjející osobnost již plně projevuje v jeho chování. Tento věk je základem pro následující rozvoj, a proto je třeba vhodnými stimuly komplexně rozvíjet a kultivovat celou osobnost dítěte. (Laufková a Goldmannová, 2020) A právě k tomu, jak se shoduje řada autorů (Doláková, 2015, Gebhartová, 2011), může významnou měrou přispět práce s příběhy a knihami.

V předškolním věku je cílem výchovy a vzdělávání zejména děti literární tvorbou oslovit a inspirovat je k dalšímu zájmu o četbu a knihy, a tak zároveň obohatit jejich znalosti, utvářet jejich morálku či je učit zpracovávat za pomoci všech smyslů estetický prožitek z četby. (Goldmannová, Laufková, 2020) Podle názoru psychologů nám příběhy za využití fantazie, kterou zároveň podle Bettelheima (2017) rozvíjejí, umožňují propojovat si vlastní minulost s přítomností a zároveň se tak připravovat na budoucnost. (Trávníček, 2007) Nejvhodnějším žánrem pro práci s příběhem u dětí ve stanovené věkové skupině je pohádka, díky které si děti mohou spolu s hrdiny prožít nejrůznější životní situace a poznat, jak je možné řešit problémy s humorem a nadsázkou. (Doláková, 2015)

Práce s příběhy je vhodným prostředkem k rozvoji čtenářské pregramotnosti v mateřské škole, přispívá k rozvoji všech klíčových kompetencí a k dosahování mnoha očekávaných výstupů formulovaných v RVP PV (2021). Nejefektivnější způsob práce s příběhy zajišťuje vycházení z projektu RWCT a využívání v jeho rámci navrženého třífázového modelu E–U–R. Aby však bylo dosaženo požadovaných výsledků, je nutné znát postupy a metody práce, které jsou pro práci ve vztahu k práci s příběhem s předškolním dítětem ve věku pěti až šesti let vhodné.

Příběhy se samy o sobě výrazně dotýkají každého člověka a pro děti ve stanovené věkové skupině mají i proto vysoký motivační potenciál, navíc se u dětí rozvíjí nejen schopnost příběhy vnímat, ale také je samostatně vytvářet.

Z akčního výzkumu realizovaného v praktické části vyplývá zjištění, že děti na počátku potřebovaly v různé míře individuální podporu v klíčových oblastech týkajících se čtenářské pregramotnosti. V oblasti řeči a komunikace sem patřila podpora správné výslovnosti, vhodné formulace vět a zlepšení schopnosti udržet sluchovou pozornost. V oblasti rozvoje předpokladů pro čtení a psaní se jednalo hlavně o podporu percepčně-motorických funkcí a dalších předpokladů potřebných pro následnou výuku čtení a psaní a v oblasti porozumění sem patřila

schopnost kreativně řešit problémy a využívat čtenářské strategie, schopnost vyprávět příběh a dále také např. schopnost chápat a utvářet nadřazené pojmy, homonyma, antonyma a synonyma. Prostřednictvím realizace integrovaného bloku, který se zaměřil na korespondující očekávané výstupy se děti různou měrou ve svých schopnostech a dovednostech rozvinuly a v posttestu bylo zjištěno, že se děti celkově zlepšily především ve svém verbálním i nonverbálním vyjadřování, k čemuž některým dopomohlo i to, že se aspoň částečně zbavily svého ostychu. Děti se rozvinuly v oblasti porozumění příběhu a zlepšily se ve schopnosti příběh vyprávět. Prodloužila se také jejich schopnost udržet pozornost, využívat čtenářské strategie a u některých dětí se také snížila potřeba vizuální opory při vyprávění. Je třeba se i nadále dlouhodoběji zaměřovat na podporu správné výslovnosti, zlepšení perцепčně-motorických a diferenciacních funkcí včetně fonematického uvědomování, na zpřesnění motorických funkcí některých dětí i na orientaci v rovině i prostoru a pravolevou orientaci. Některé oblasti je třeba upevňovat kontinuálně, sem patří podpora čtecích a psacích návyků a postojoyé složky ČPG. Jako doporučení pro další rozvoj je možné uvést pravidelné realizování logopedických chvil a individuálně také návštěvu klinického logopeda, zařazování pohybových aktivit a činností zaměřených na rozvoj jemné motoriky, u kterých je třeba využívat také schopnosti vizuomotorické koordinace do výchovně vzdělávacího procesu, na zařazování pohybových aktivit, které zároveň podporují schopnost orientace v prostoru a rovině, zařazování grafomotorických cvičení a také podle aktuálních možností připravovat a navštěvovat nejrůznější kulturní akce.

Souhrnem je možné uvést, že kvalitní základy čtenářské pregramotnosti jsou významným předpokladem pro budoucí úspěšnost dítěte v životě a ovlivňují jeho další učení a poznání. Z akčního výzkumu realizovaného v praktické části vyplývá zjištění, že mezi dětmi existují v předškolním věku velké individuální rozdíly, ale jeho výsledky zároveň dávají naději, že při trpělivém přístupu je možné dosáhnout velkého osobního pokroku. Jak apeluje Černoušek (2019), nezapomínejme na narativní potenciál pohádky – vždyť ta byla k vyprávění prapůvodně stvořena – a najděme si každý den čas vyprávět si s dětmi příběhy, a nezapomínejme si s nimi popovídat také o každodenních záležitostech, jak upozorňuje Tomášková (2015). Vždyť kontakt dospělého s dítětem je základní psychologickou vazbou, při níž vzniká vzájemnost a důvěra, ze kterých pramení pocit bezpečí, který je pro dítě v předškolním věku nepostradatelný. (Černoušek, 2019, Trávníček, 2007)

Seznam použité literatury

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Přeložila Lucie LUCKÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1172-3.

ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek: kouzlo vyprávěného slova*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1434-2.

DOLÁKOVÁ, Sylvie. *Umíte to s pohádkou?: práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0933-1.

GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-854-8.

HOUŠKOVÁ, Zlata a Veronika LAUFKOVÁ. *Jak na projekt S knížkou do života (Bookstart): metodická příručka [online]*. Vyd. 1. Praha: Národní knihovna České republiky – Knihovnický institut, 2018. [cit. 2022-03-20]. Dostupné z: <https://ipk.nkp.cz/docs/ctenarstvi/jak-na-projekt-s-knizkou-do-zivota>

JANÍK, T. Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In: Maňák, J., Švec, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. 978-80-731-5078-5.

JANOTOVÁ, Zuzana a kol. *PISA: Inspirace pro rozvoj gramotností – úlohy ze čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti*. ČŠI, Praha, 2020. ISBN 978-80-88087-44-1.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka [online]*. Praha: Česká školní inspekce. [cit. 2022-04-25]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78120>

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

KOŽELUHOVÁ, Eva. *Čtenářské strategie u předškolních dětí a nečtenářů*. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1858-6.

KOŽELUHOVÁ, Eva a Radka WILDOVÁ. *Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7603-287-3.

KROPÁČKOVÁ, Jana, Radka WILDOVÁ a Anna KUCHARSKÁ. *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období [online]*. Pedagogická orientace, ročník 24, číslo 4, první strana: 488, rok: 2014. [cit. 2022-06-05] Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896/1509>

LAUFKOVÁ, Veronika a Adéla GOLDMANNOVÁ. *Rozvoj čtenářské pregramotnosti v praxi mateřské školy [online]*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7050-708-7 [cit. 2022-04-27]. Dostupné z: <https://vydavatelstvi.pedf.cuni.cz/index.php/2020/11/08/rozvoj-ctenarske-pregramotnosti-v-praxi-materske-skoly-2/>

MOCNÁ, Dagmar a Josef PETERKA. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-X.

NÁDVORNÍKOVÁ, Hana a kol. *Čteme si, hrajeme si, poznáváme... Metodika čtenářské pregramotnosti [online]*. Vyd. 1. České Budějovice: OP VVV Podpora vzájemného učení pedagogů MŠ, 2019 [cit. 2022-29-06]. Dostupné z http://www.pf.jcu.cz/misc/pvupms/doc/Metodika_ctenarske_pregramotnosti.pdf

PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 2., přeprac. vyd. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-244-X.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2021.

SUSMAN, G., I. *Action Research: A Sociotechnical Systems Perspective*. London: Sage Publications, 1983, 153 s.

TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.

TRÁVNÍČEK, Jiří. *Vyprávěj mi něco: jak si děti osvojují příběhy*. Příbram: Pistorius & Olšanská, 2007. Scholares. ISBN 978-80-87053-07-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

WEST, Silke Rose a Joseph SAROSY. *Jak vyprávět příběhy dětem*. Přeložila Lenka ADAMCOVÁ. Brno: Kazda, 2021. ISBN 978-80-7670-049-9.

WILDOVÁ, Radka, a kol. *Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií: metodická příručka pro učitele mateřských škol pro práci s pohádkou a pověstí.* [online]. Praha: MŠMT, 2019 [cit. 2022-18-06]. ISBN 978-80-7603-123-4. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2020/01/Publikace-ctenarske-strategie_print.pdf

Seznam studované literatury

HORÁČEK, Petr. *O myšce, která se nebála.* Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1469-4.

MÍČKOVÁ, Jitka. *Cesta do pohádky: literárně-dramatické projekty pro MŠ.* Ilustrovala Zdeňka VOŠTOVÁ. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1432-8.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

VÁCHOVÁ, Alena, Zuzana KUPCOVÁ a Michaela KUKAČKOVÁ. *Rozvíjíme jazyk a řeč dětí: dítě a jeho psychika – jazyk a řeč.* Praha: Raabe, c2015. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-173-1.

Seznam příloh

Příloha č. 1 (Tabulka č. 1: ČPG v klíčových kompetencích RVP PV)

Příloha č. 2 (Tabulka č. 2: ČPG ve vzdělávacích oblastech RVP PV)

Příloha č. 3 (Tabulka č. 3: Akční výzkum)

Příloha č. 4 (Obrazový materiál k pretestu)

Příloha č. 5 (Obrázky k příběhu *O Ztraceném Jelínkovi*)

Příloha č. 6 (Kartičky se symboly a piktogramy)

Příloha č. 7 (Výroba vlastní knížky)

Příloha č. 8 (Posttest – obrázky k řazení dějové posloupnosti)

Příloha č. 1 (Tabulka č. 1: ČPG v klíčových kompetencích RVP PV)

KOMPETENCE	POPIS
Kompetence k učení	Dítě: Soustředěně pozoruje, objevuje, všímá si souvislostí – (složka ČPG: Metakognice), používá jednoduché pojmy, znaky a symboly Klade otázky a hledá na ně odpovědi – (složka ČPG: Metakognice) Poznává, že se může mnohému naučit Soustředí se na činnost a záměrně si zapamatovává, dobírá se k výsledkům Učí se s chutí a nadšením – (složka ČPG: Vztah ke čtení)
Kompetence k řešení problémů	Dítě: Všímá si dění a problémů v blízkém okolí Využívá svých dosavadních zkušeností Zapojuje fantazii a představivost k řešení problémů a situací Objevuje nové možnosti a varianty řešení – (složka ČPG: Metakognice) Rozlišuje řešení, která vedou k cíli Nebojí se udělat chybu

KOMPETENCE	POPIS
Kompetence komunikativní	Dítě: Ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní – (složka ČPG: Aplikace) Zná pohádky, stručně převypráví děj, je schopné odpovídat na otázky, které se vztahují k textu z knihy Naslouchá čtenému nebo vyprávěnému příběhu Ovládá řeč, dorozumívá se ve větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi – (složka ČPG: Sdílení) Rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný rozhovor – (složka ČPG: Získávání a zpracovávání informací (porozumění) a sdílení) Vyjádří své prožitky, pocity a nápady – (složka ČPG: Sdílení) Domluví se gesty i slovy; komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i dospělými – (složka ČPG: Sdílení) Průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji využívá k dokonalejší komunikaci se svým okolím – (složka ČPG: Získávání a zpracovávání informací (porozumění) a sdílení) Dokáže se vyjadřovat a sdílet své prožitky různými prostředky – (složka ČPG: Sdílení)
Kompetence sociální a personální	Dítě: Samostatně rozhoduje o svých činnostech a aktivitách, Napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů Chápe odlišnosti mezi lidmi a je k nim tolerantní, je schopné si vytvořit vlastní názor a vyjádřit ho, má poznatky o rozmanitosti světa, lidí, kultury (složka ČPG: Aplikace)

KOMPETENCE	POPIS
Kompetence činnostní a občanské	Dítě: Své činnosti a hry plánuje, organizuje, řídí a vyhodnocuje Chápe svou povinnost ve hře Chápe, že zájem o to, co se kolem děje, činnost a pracovitost jsou přínosem, a naopak, že nezám a nízká aktivita a lhostejnost jsou nepříznivé – (složka ČPG: Vztah ke čtení) K úkolům a činnostem přistupuje odpovědně Váží si práce a úsilí druhých Má zájem o druhé a o to, co se kolem děje Má elementární představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami Spoluvytváří pravidla společného soužití v mateřské škole mezi svými vrstevníky Chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu, a že bychom se měli navzájem respektovat Uvědomuje si, že jeho chování ovlivňuje prostředí, ve kterém žije

VZDĚLÁVACÍ OBLAST	DÍLČÍ VZDĚLÁVACÍ CÍLE	VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY
Dítě a jeho tělo	Rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (pohybová koordinace, koordinace ruky a oka) Rozvoj a užívání všech smyslů – (složka ČPG: Získávání a zpracovávání informací (porozumění)) Osvojení si věku přiměřených praktických dovedností	Manipulační činnosti Smyslové a psychomotorické hry Grafické činnosti Hudební a hudebně-pohybové hry a činnosti Činnosti relaxační a odpočinkové, zajišťující zdravou atmosféru a pohodu prostředí	Zvládat prostorovou orientaci Vědomě napodobovat jednoduchý pohyb podle vzoru a přizpůsobit jej podle pokynu Vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů Ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku (zacházet s drobnými pomůckami, s grafickým a výtvarným materiálem apod.)

VZDĚLÁVACÍ OBLAST	DÍLČÍ VZDĚLÁVACÍ CÍLE	VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY
Dítě a jeho psychika – Jazyk a řeč	Rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) – (složka ČPG: Získávání a zpracovávání informací (porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování) – (složka ČPG: Sdílení) Rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu – (složka ČPG: Sdílení) Osvojení si poznatků a dovedností předcházejících čtení a psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické) – (složka ČPG: Aplikace)	Artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti Společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace (vyprávění zážitků, příběhů, podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie apod.) Komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv Samostatný slovní projev na určité téma Poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů Vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo co zhlédlo	Správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči Pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno Vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity, mínění a úsudky ve vhodné zformulovaných větech Vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku...) Domluvit se slovy i gesty, improvizovat Porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve větech) Formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat

VZDĚLÁVACÍ OBLAST	DÍLČÍ VZDĚLÁVACÍ CÍLE	VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY
Dítě a jeho psychika – Jazyk a řeč		Přednes, recitace, dramatizace, zpěv Grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen Prohlížení a „čtení“ knížek Hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest Činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky	Učit se nová slova a aktivně je používat (píát se na slova, kterým nerozumí) Učit se z paměti krátké texty (řikanky, písničky, pohádky, zvládnout jednoduchou dramatickou úlohu apod.) Sledovat a vyprávět příběh, pohádku Popsat situaci (skutečnou, podle obrázku) Chápat slovní vtip a humor Sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech Utvorit jednoduchý rým Poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma a antonyma Rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy, orientační a dopravní značky apod.) a porozumět jejich významu i jejich komunikativní funkci Sledovat očima zleva doprava Poznat některá písmena a číslice, popř. slova Poznat napsané své jméno Projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film

VZDĚLÁVACÍ OBLAST	DÍLČÍ VZDĚLÁVACÍ CÍLE	VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY
Dítě a jeho psychika – Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace	Rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému), rozvoj paměti a pozornosti, přechod od bezděčných forem těchto funkcí k úmyslným – (složka ČPG: Získávání a zpracovávání informací (porozumění)), rozvoj a kultivace představivosti a fantazie – (složka ČPG: Vysuzování) Rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření) – (složka ČPG: Sdílení) Posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování apod.) – (složka ČPG: Vztah ke čtení) Vytváření pozitivního vztahu k intelektuálnímu činnosti a k učení, podpora a rozvoj zájmu o učení – (složka ČPG: Vztah ke čtení)	Smyslové hry, nejruznější činnosti zaměřené na rozvoj postřehu a vnímání, zrakové a sluchové paměti, koncentrace pozornosti apod. Námětové hry a činnosti Hy nejruznějšího zaměření podporující tvořivost, představivost a fantazii (kognitivní, imaginativní, výtvarné, konstruktivní, hudební, taneční či dramatické aktivity) Řešení myšlenkových i praktických problémů, hledání různých možností a variant Hry a činnosti zaměřené ke cvičení různých forem paměti (mechanické a logické, obrazné a pojmové)	Vědomě využívat všechny smysly, záměrně pozorovat, postřehovat, všimnat si (nového, změněného, chybějícího) Záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost Poznat a pojmenovat věšinu toho, čím je obklopeno Přemýšlet, vést jednoduché úvahy a také vyjádřit to, o čem přemýšlí a uvažuje Zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité (odhalovat podstatné znaky, podobu a rozdíl...) Vnímát, že je zajímavé dozvídat se nové věci, využívat zkušenosti k učení Postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí

VZDĚLÁVACÍ OBLAST	DÍLČÍ VZDĚLÁVACÍ CÍLE	VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY
Dítě a jeho psychika – Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace	Osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkci (abeceda, čísla) Vytváření základů pro práci s informacemi – (složka ČPG: Vysuzování, sdílení a aplikace)	Činnosti zaměřené na vytváření (chápaní) pojmů a osvojování poznatků (vysvětlování, odpovědi na otázky, práce s knihou, s obrazovým materiálem...) Činnosti zaměřené na poznávání jednoduchých obrazně znakových systémů (písmena, číslice, piktoqramy, symboly...) Hry a praktické úkony procvičující orientaci v prostoru i v rovině Činnosti zasvěcující dítě do časových pojmů a vztahů souvisejících s denním řádem apod. a s běžnými proměnami a vývojem, přibližující dítěti přirozené časové i logické posloupnosti dějů, příběhů...	Chápat elementární prostorové (vpravo, vlevo, nahore, dole...) a časové pojmy (teď, dnes, včera, zítra, ráno, večer, jaro, léto, podzim, zima, rok) Orientovat se v prostoru i v rovině, částečně se orientovat v čase Učit se nazpaměť krátké texty, vědomě si je zapamatovat a vybavit Řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat nápady Nalézat nová řešení nebo alternativní k běžným Vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (hudebních, dramatických...) i ve slovních výpovědích k nim

VZDĚLÁVACÍ OBLAST	DÍLČÍ VZDĚLÁVACÍ CÍLE	VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY
Dítě a jeho psychika – Sebepojetí, city, vůle	Poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě (uvědomění si vlastní identity, získání sebevědomí, sebevědomí, osobní spokojenosti) – složka ČPG: Aplikace) Rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit – (složka ČPG: Sdílení) Rozvoj schopnosti sebeovládání – (složka ČPG: Vztah ke čtení) Rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, citění a prožívání (složka ČPG: vztah ke čtení)	Činnosti zajišťující spokojenost a radost, činnosti vyvolávající veselí a pohodu Příležitosti a hry pro rozvoj vůle, vytrvalosti a sebeovládání Estetické a tvůrčí aktivity (slovesné, výtvarné, dramatické, literární, hudební, pohybové a další) Dramatické činnosti (předvádění a napodobování různých typů chování člověka v různých situacích), mimické vyjadřování nálad (úsměv, pláč, hněv, zloba, údiv, vážnost apod.) A další...	Uvědomovat si svou samostatnost, zaujmout vlastní názory a postoje a vyjadřovat je Ovládat svoje city a přizpůsobovat jim své chování Prožívat radost ze zvládnutého a poznání Vyvíjet volní úsilí, soustředit se na činnost a její dokončení Prožívat a dětským způsobem projevoval, co cítí Těšit se z hezkých a příjemných zážitků, z přírodních i kulturních krás i setkávání se s uměním Zachycovat a vyjadřovat své prožitky (slovně, výtvarně, pomocí hudby, hudebně pohybovou či dramatickou improvizací apod.)

VZDĚLÁVACÍ OBLAST	DÍLČÍ VZDĚLÁVACÍ CÍLE	VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY
Dítě a ten druhý	Posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem (v rodině, v mateřské škole, v dětské herní skupině apod.) Vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, přizpůsobivosti apod.) Rozvoj interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních (složka ČPG: Sdílení) Rozvoj kooperativních dovedností	Běžné verbální i neverbální komunikační aktivity dítěte s druhým dítětem i s dospělým Sociální a interaktivní hry, hraní rolí, dramatické činnosti, hudební a hudebně pohybové hry, výtvarné hry a etudy Společná setkávání, povídání, sdílení a aktivní naslouchání druhému Četba, vyprávění a poslech pohádek a příběhů s etickým obsahem a poučením	Porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad Spolupracovat s ostatními A další...

VZDĚLÁVACÍ OBLAST	DÍLČÍ VZDĚLÁVACÍ CÍLE	VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY
Dítě a společnost	Rozvoj základních kulturně společenských postojů (projevovat se autenticky a prosociálně) – (složka ČPG: Sdílení) Vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách – (složka ČPG: Aplikace) Seznamování se světem lidí, kultury a umění – (složka ČPG: Aplikace) Vytváření povědomí o existenci ostatních kultur a národností Vytváření pozitivních vztahů a aktivních postojů ke kultuře a umění, rozvoj dovedností umožňujících tyto vztahy a postoje vyjadřovat a projevovat – (složka ČPG: Vztah ke čtení) Rozvoj společenského i estetického vkusu – (složka ČPG: Vztah ke čtení)	Různorodé společné hry a skupinové aktivity (námětové hry, dramatizace, projekty...) umožňující dětem spolupodílet se na jejich průběhu i výsledcích Přípravy a realizace společných zábav a slavností (oslavy výročí, slavnosti v rámci zvyků a tradic...) Tvůrčí činnosti slovesné, literární, dramatické, výtvarné, hudební, hudebně pohybové, dramatické apod. podněcující tvořivost a nápaditost dítěte, estetické vnímání i vyjadřování a tříbení vkusu Receptivní slovesné, literární, výtvarné či dramatické činnosti (poslech pohádek, příběhů, hudebních skladeb, sledování divadelních scének...)	Zacházet šetrně s vlastními i cizími pomůckami, hračkami, věcmi denní potřeby, s knížkami, s penězi apod. Vnímat umělecké a kulturní podněty, pozorně poslouchat, sledovat se zájmem literární, dramatické či hudební představení a hodnotit svoje zážitky (říct, co bylo zajímavé, co je zaujalo)

VZDĚLÁVACÍ OBLAST	DÍLČ VZDĚLÁVACÍ CÍLE	VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY
Dítě a společnost		Setkávání se s uměním mimo mateřskou školu, návštěvy kulturních a uměleckých míst Aktivity přibližující dětem svět kultury a umění a umožňující mu poznat rozmanitost kultur	
Dítě a svět	Poznávání jiných kultur	Práce s literárními texty, s obrazovým materiálem, využívání encyklopedií a dalších médií – (složka ČPG: Vztah ke čtení) Kognitivní činnosti (diskuse nad problémem, vyprávění, poslech, objevování apod.) Vytváření povědomí o širším společenském, přírodním, kulturně-technickém prostředí – (složka ČPG: Aplikace)	Osvojovat si praktické poznatky o okolním prostředí Mít povědomí o širším společenském, přírodním, kulturně-technickém prostředí, Vnímát, že svět má svůj řád, že je rozmanitý, pestrý) apod.

OBLAST	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	JOHANKA	TEODOR	TADĚAŠ
Řeč a komunikace				
– <i>Foneticko-fonologická r.</i> (výslovnost, fonematické uvědomování)	Správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči Sluchově rozlišovat slabiky a hlásky ve slovech	Dyslalická výslovnost hlásek „r“ a „ř“ Problémy ve fonematickém uvědomování na úrovni jednotlivých hlásek, ale slovo na slabiky rozdělí	Dyslalická výslovnost „r“ Ve fonematickém uvědomování problémy nezjištěny, spíš problém s udržení pozornosti, slovo na slabiky rozdělí	Správná výslovnost Ve fonematickém uvědomování problémy nezjištěny, slovo na slabiky rozdělí
– <i>Lexikálně-sémantická r.</i> (expresivní složka – vyjadřování) (perceptivní složka – porozumění viz. porozumění)	Schopnost vést rozhovor, domluvit se slovy i gesty, improvizovat Formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat Pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno	Dokáže Pretest: Většinou jednoslovně odpovídi a kratší vyjádření, ale na upozornění v průběhu realizace IB dokáže správně formulovat větu i otázku, respektuje gramatická pravidla (tvarosloví) a užívá všechny slovní druhy, má přiměřenou slovní zásobu	Dokáže Dokáže mluvit v celých větách, ale vzhledem k jeho neklidu při řízených aktivitách často vykřikuje jednoslovné odpovědi, motorické projevy při mluvení, otázku většinou formulovat dokáže, respektuje gramatická pravidla (tvarosloví) a užívá všechny slovní druhy, má přiměřenou slovní zásobu	Dokáže Pretest: Jednoslovně odpovídi, ale na upozornění v průběhu IB velmi rychle zlepšení. Posttest: Většinou mluví v celých větách, dokáže správně formulovat větu i otázku, využívá všechny slovní druhy a respektuje gramatická pravidla (tvarosloví), má přiměřenou slovní zásobu
– <i>Morfologicko-syntaktická r.</i> (užívání slovních druhů, tvarosloví, větosloví)				
– <i>Pragmatická r.</i> (přijímání a sdělování informací, vyjádření prožitků, schopnost ovlivňovat sociální interakce)	Vyprávět pohádku, příběh	Pretest: Nedokáže, ale v průběhu IB došlo k výraznému pokroku a v posttestu to již dokázala s malou pomocí	Pretest: S dopomocí ano, samostatně pouze část příběhu, v průběhu IB došlo k pokroku. Posttest: Více méně samostatně vypráví celý příběh	Pretest: S dopomocí, potřeboval získat jistotu, v posttestu to dokázal již téměř samostatně

OBLAST	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	JOHANKA	TEODOR	TADEÁŠ
Řeč a komunikace – <i>Pragmatická r.</i> (přijímání a sdělování informací, vyjádření prožitků, schopnost ovlivňovat sociální interakce, dokázat sdílet prožitky z četby)	Prožívat radost z poznání, prožívat a projevovat, co cítí, vyjadřovat své prožitky, fantazii a představivost slovně, výtvarně, hudebně-pohybovou a dramatickou improvizací Postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí, spolupracovat s ostatními	Pretest: Nebyla moc sdílná, ale v průběhu IB se ukázalo, že vše dokáže, a dokáže se již také dobře vžít do pocitu literárních postav, má rozvinutou fantazii a představivost, je tvořivá, i když v oblasti přijímání a sdělování informací by ještě potřebovala dále motivovat Dokáže	Většinou to dokáže, ale je třeba udržovat s ním aktivní komunikační vztah, aby neztratil pozornost a dopověděl myšlenku, v průběhu IB se to trochu zlepšilo, má přiměřenou fantazii a představivost Když se soustředí, tak to dokáže	Většinou si dokáže vyžádat či sdělit informaci, vyjádří prožitky, vztahy, události, ale někdy má tendenci mluvit úsečně, na upozornění se v průběhu IB zlepšil, dával si na to pozor Dokáže
– <i>Projev</i>		V kolektivu dětí stydlivá, kamarádí hlavně s Dominičkem (povahová podobnost), utvoří si vztah k pedagogům a s těmi komunikuje	Živější, je třeba ho spíš klidnit, s chlapci komunikuje, jeho kamarádem je hlavně Toník, někdy mají tendenci společně postrkovat jiného chlapce	Jeho projev působí inteligentně, problémem nastává, když se nechá ovlivnit Tondou

OBLAST	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	JOHANKA	TEODOR	TADĚÁŠ
Předpoklady pro čtení a psaní				
– Fonologické schopnosti (viz. fonematické uvědomování)				
– Časné gramotnostní znalosti (znalost písmen, chápání konceptu písma, čtecí pohyby očí)	Rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy)	Koncept písma chápe, chápe význam symbolů	Koncept písma chápe, chápe význam symbolů	Koncept písma chápe, Chápe význam symbolů
	Sledovat očima zleva doprava	Dokáže	Dokáže	Dokáže
– Pochopení alfabetickeho principu	Podpsat se, chápat souvislost mezi grafémy a fonémy	Dokáže	Dokáže	Dokáže
	Poznat napsané své jméno	Dokáže	Dokáže	Dokáže
	Napodobit písmo podle vzoru	Někdy zrcadlově převrací písmena	Někdy zrcadlově převrací písmena	Dokáže

OBLAST	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	JOHANKA	TEODOR	TADEÁŠ
Předpoklady pro čtení a psaní – Percepčně-motorické funkce (hrubá, jemná motorika, grafomotorika, vizuomotorika, pravolevá orientace, zrakové a sluchové vnímání)	Orientovat se v prostoru i v rovině	Dokáže to dobře v úrovni odpovídající věku	Je ještě třeba se na tuto oblast zaměřit	Dokáže to dobře v úrovni odpovídající věku
	Vědomě napodobovat jednoduchý pohyb a přizpůsobovat jej podle pokynu	Dokáže to pružně	Dokáže to, ale občas má trochu delší reakční rychlost, je někdy nesoustředěný	Dokáže to pružně
	Vnímát a rozlišovat pomocí zraku a sluchu	Přestože v průběhu IB došlo ke zlepšení, je u ní třeba trénovat sluchově percepční i diferenciacní funkce vě. fonematického uvědomování), zrakové vnímání a rozlišování je na znatelně lepší úrovni	Přestože v průběhu IB došlo ke zlepšení, je u něj třeba trénovat zejména sluchovou a zrakovou pozornost	Někdy problém s udržením sluchové pozornosti a následným vybavením informací, ale jinak je jeho vnímání na dobré úrovni
	Ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku (zacházet s drobnými pomůckami, s grafickým a výtvarným materiálem apod.)	Oblast hrubé a jemné motoriky v pořádku, pohybová koordinace také, grafomotorika přesná, pravolevá orientace na ploše v pořádku	Znatelná určitá nepřesnost v hrubé motorice, pohybové koordinaci, jemné motorice i grafomotorice (př. při vybarvování přetahuje, barví nepečlivě), pravolevá orientace na ploše dosud neupevněna	Vše na dobré úrovni

OBLAST	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	JOHANKA	TEODOR	TADEÁŠ
Postoje ke čtení – Vnitřní potěšení z četby a vlastní potřeba číst – Postoje ke kultuře	Projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, vnímat umělecké a kulturní podněty a těšit se z nich, svoje zážitky hodnotit Zacházet šetrně s knížkami a pomůckami	Při odpoledním odpočinku si prohlížela knihy, dokáže pozorně sledovat četbu i představení Doma jí čte před spaním maminka, nejradši má příběhy o zvířátkách a také pohádku <i>O Červené Karaulce</i>, v MŠ si ráda prohlíží knížky i před spaním Ano	V MŠ si někdy prohlíží knihy před spaním. Čte mu doma tatínek skoro každý den, má rád pohádky, O Krtečkovi, O Pejskovi a kočička, v MŠ si knihy prohlíží někdy před spaním, ale má problém soustředěně sledovat četbu i představení Ano	V MŠ si někdy prohlíží knihy před spaním, na otázky ohledně oblíbených pohádek a toho, zda si doma prohlíží knížky či mu někdo čte neodpověděl Ano

OBLAST	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	JOHANKA	TEODOR	TADÉÁŠ
Porozumění				
– Porozumí slovnímu sdělení, dokáže z přečteného vyvodit závěry v textu řečené přímo i nepřímo	Záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost, sledovat příběh, pohádku	Ano	Mívá problémy s udržením pozornosti	Ano
– Sestaví dějovou posloupnost a popíše ji	Porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve větách) Zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité	Pretest: Moc se nedařilo, ale v průběhu IB zlepšení (nejprve dokázala najít obrázek, ale nepopsala posun v ději, posttest: S doplňujícími otázkami ze strany pedagoga to dokázala. Postupně se zlepšila i schopnost vyvodit závěry řečené nepřímo Pretest: Částečně, postupně se zlepšila, a v posttestu to dokázala	Pretest: S ohledem na nepozornost nikoli, v průběhu se to trochu zlepšilo, v posttestu: Dokázal se více soustředit, a tak u to šlo lépe. Závěry řečené nepřímo někdy vyvodí, jindy nikoli – má tendenci zaměřovat se i na dějově nepodstatné informace Pretest: Nikoli, ale v průběhu IB se zlepšil a v posttestu to dokázal	Pretest: V tomto byly znatelné problémy, ale v průběhu IB se to zlepšilo (velký vliv na to mělo nejspíš to, že pochopil, jak s příběhy pracujeme), a v posttestu to dokázal celkem obstojně, s příp. malou dopomocí Pretest: Částečně, postupně se zlepšil, a v posttestu to dokázal
– Dokáže interpretovat pohádky a příběhy bez doprovodu obrázků	Zachycovat a vyjadřovat své myšlenky slovně	Nedokáže, většinou potřebuje vizuální oporu	Pretest – nikoli, ale průběžně se zlepšilo, v posttestu to dokázal částečně	Pretest: Nedokáže, ale v průběhu IB došlo ke zlepšení, posttest: Dokáže to částečně
– Tvoří nadřazené pojmy, synonyma, homonyma, antonyma, utvoří rým	Poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma, antonyma, utvořit jednoduchý rým	Nadřazená slova poznat a vymyslet nedokáže, homonyma jí také dělají problém, ale synonyma a antonyma i rým utvořit dokáže	Nadřazená slova poznat a vymyslet nedokáže, homonyma mu někdy dělají problém, ale synonyma a antonyma i rým utvořit dokáže	Dokázal utvořit nadřazený pojem, synonymum i rým, ale chápání homonym mu dělá problém

OBLAST	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	JOHANKA	TEODOR	TADĚAŠ
Porozumění				
– Umí z paměti kratší texty	Učit se z paměti krátké texty (písničky, pohádky, DV, vědomě si je zapamatovat a vybavit	Ano	Ano	Ano
– Dokáže přečtené aplikovat v praxi	Osvojit si praktické poznatky o okolním prostředí a vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pestrý Vnímat, že je zajímavé dozvídat se nové věci, využívat zkušenosti k učení	Ano, dokáže	Ano, dokáže.	Ano, dokáže
– Dokáže využít čtenářských strategií (propojování, vizualizace, předvidání, usuzování, hodnocení, kladení otázek a shrnování)	Řešit problémy, úkoly a situace, myslet kreativně, předkládat nápady	Ano	Ano	Ano
		Pretest: Nikoli, ale v průběhu se to postupně učila, v posttestu to již dokázala lépe, ale je třeba, aby se její schopnost využívat čtenářské strategie ještě rozvíjela	Pretest: Nikoli, ale brzy je dokázal pochopit a v posttestu je již dokázal docela dobře využívat. Přesto doporučuji jejich upevňování ještě v další práci	Pretest: Nikoli, ale v průběhu se to naučil a v posttestu je již dokázal obstojně využívat. Přesto doporučuji jejich upevňování ještě v další práci

OBLAST	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	TAMARA	HUBERT	NELA
Řeč a komunikace				
– <i>Foneticko-fonologická r.</i> (výslovnost, fonemické uvědomování)	Správně vyslovovat, ovládat dech, tempo i intonaci řeči Sluchově rozlišovat slabiky a hlásky ve slovech	Správná výslovnost Problémy ve fonemickém uvědomování nezjištěny, slovo na slabiky rozdělí	Dyslalická výslovnost „r“ a „ř“ Problémy ve fonemickém uvědomování, nerozdělí slovo na slabiky	Správná výslovnost Problémy ve fonemickém uvědomování nezjištěny, slovo na slabiky rozdělí
– <i>Lexikálně-sémantická r.</i> (expresivní složka – – vyjadřování) (perceptivní složka – – porozumění viz. porozumění)	Schopnost vést rozhovor, domluvit se slovy i gesty, improvizovat	Stydlivá, ale v kolektivu dívek (s jejich oporou) se projeví hezky	Záleží na situaci – na jeho zaujetí činností	Dokáže
– <i>Morfologicko-syntaktická r.</i> (užívání slovních druhů, tvarosloví, větosloví)	Formulovat otázky, odpovídat, hodnotit slovní výkony, slovně reagovat Pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno	Pretest: Nejprve nechtěla moc komunikovat, její odpovědi byly jednoslovné. Později se při trpělivém přístupu ve vyjadřování zlepšila, v posttestu už někdy odpovídala i v celých větách, užívá všechny slovní druhy, slovosled většinou staví správně, respektuje gramatická pravidla (tvarosloví), má přiměřenou slovní zásobu	Pretest: Nedokáže mluvit v celých větách ani na upozornění. V průběhu se při trpělivém vedení dokázal trochu zlepšit, ale je třeba další intervence. Gramatická pravidla většinou respektuje (tvarosloví) a využívá všechny slovní druhy, ale někdy přehazuje slovosled.	Pretest: Jednoslovné odpovědi, ale bylo to spíš dáno tím, že si na mě musela zvyknout, neboť v průběhu IB již komunikuje ve správně utvořených větách, užívá všechny slovní druhy, gramatická pravidla respektuje (tvarosloví), pouze někdy přehazuje slovosled.
– <i>Pragmatická r.</i> (přijímání a sdělování informací, vyjádření prožitků, schopnost ovlivňovat sociální interakce)	Vyprávět pohádku, příběh	Pretest – potřebovala velkou oporu ze strany pedagoga, ale v průběhu IB se zlepšila a v posttestu to již s malou oporou dokázala	Pretest: Nedokázal, ale v druhé polovině IB došlo ke zlepšení a v posttestu to oproti pretestu dokázal s podporou obstojně	Pretest – moc ne, ale v průběhu IB se výrazně zlepšila a v posttestu to již dokázala pěkně

OBLAST	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	TAMARA	HUBERT	NELA
Řeč a komunikace – Pragmatická r. (přijímání a sdělování informací, vyjádření prožitků, schopnost ovlivňovat sociální interakce)	Prožívat radost z poznání, prožívat a projevoval to, co cítí, vyjadřovat své prožitky, fantazii a představivost slovně, výtvarně, hudebně-pohybovou a dramatickou improvizací	Porozumět jejímu sdělení je možné bez problémů, ale dělá jí problém verbalizovat vlastní pocity, myšlenky, neverbálně je dokáže vyjádřit pěkně	Jeho vyjádření i sdělení informace je často útržkovité a je třeba se doptávat, aby bylo možno jeho sdělení porozumět. Při trpělivém a klidném přístupu dokázal v průběhu IB svůj projev zlepšit, ale je v tomto ohledu potřebná dále s ním pracovat.	Pretest – nevyjadřuje se (stydlivost), ale v průběhu IB si zvykla, pochopila princip práce, v posttestu – znatelné zlepšení – dokáže vyžádat informaci i ji sdělit, vcelku srozumitelně vyjádří své prožitky i popíše vztahy a události
	Postupovat a učit se podle pokynů a instrukcí, spolupracovat s ostatními	Většinou dokáže, ve spolupráci s ostatními se ale projevuje lhostivě, pokud dojde k řešení nějakého problému	Obvykle je třeba mu několikrát instrukci opakovat, pokud dojde k neshodám s ostatními dětmi, tak má někdy tendenci být i agresivní	Dokáže to dobře
– Projev		Její projev je ovlivněn její povahou. Ve volné hře se občas stávalo, že kvůli malé neshodě odcházela ze hry s ostatními děvčaty a byla z toho smutná.	Jeho projev odpovídá výše uvedenému, v určitých situacích jsou u něj znatelné sklony k agresivitě. Je třeba k němu při práci přistupovat trpělivě.	Její projev je většinou klidný, vstřícný, je komunikativní ve společnosti dívek i dospělých

OBLAST	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	TAMARA	HUBERT	NELA
Předpoklady pro čtení a psaní – Fonologické schopnosti (viz. fonematické uvědomování) – Časné gramotnostní znalosti (znalost písmen, chápání konceptu písma, čtecí pohyby očí) – Pochopení alfabetského principu				
	Rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy)	Koncept písma chápe, chápe význam symbolů	V pochopení konceptu písma se zřejmě odráží níže uvedené skutečnosti, význam symbolů nechápe	Koncept písma chápe, chápe význam symbolů
	Sledovat očima zleva doprava	Dokáže	Dokáže, ale musí na to být upozorňován	Dokáže
	Podepsat se, chápat souvislost mezi grafémy a fonémy	Dokáže	Sám podepsat se nedokáže, souvislost mezi grafémy a fonémy příliš nechápe	Dokáže
	Poznat napsané své jméno	Dokáže	Potřebuje k tomu podporu ze strany pedagoga	Dokáže
	Napodobit písmo podle vzoru	Dokáže	Jde mu to pomalu a dělá mu to viditelné problémy, potřebuje podporu ze strany pedagoga	Napodobovat písmo podle vzoru jí jde pomaleji, ale zvládne to, někdy zrcadlově převrací písmena

OBLAST	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	TAMARA	HUBERT	NELA
Předpoklady pro čtení a psaní – Percepčně-motorické funkce (hrubá, jemná motorika, grafomotorika, vizuomotorika, pravolevá orientace, zrakové a sluchové vnímání)	Orientovat se v prostoru i v rovině	Dokáže to dobře, na úrovni odpovídající věku	Je ještě třeba se na tuto oblast zaměřit	Dokáže to vcelku dobře, na úrovni odpovídající věku
	Vědomě napodobovat jednoduchý pohyb a přizpůsobovat jej podle pokynu	Dokáže	Někdy ano, někdy nikoli, má delší reakční čas	Dokáže
	Vnímát a rozlišovat pomocí zraku a sluchu	Dokáže na dobré úrovni	Na nižší úrovni, je třeba podpora sluchově percepčních i diferenciacních funkcí vč. fonematického uvědomování i podpora zrakového vnímání	Dokáže na dobré úrovni
	Ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku (zacházet s drobnými pomůckami, s grafickým a výtvarným materiálem apod.)	Na dobré úrovni	Hrubá motorika na nižší úrovni, jemná motorika také – nepřesnost, kresba jednoduchá, pravolevá orientace na papíře není dosud vůbec upevněna	Oblast hrubé motoriky je v pořádku, ale v grafomotorice a kresbě je znatelná určitá míra nepřesnosti, pravolevá orientace na papíře je na dobré úrovni

OBLAST	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	TAMARA	HUBERT	NELA
Postoje ke čtení – Vnitřní potěšení z četby a vlastní potřeba číst – Postoje ke kultuře	Projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, vnímat umělecké a kulturní podněty a těšit se z nich, svoje zážitky hodnotit Zacházet šetrně s knížkami a pomůckami	Při odpoledním odpočinku si s dívkami prohlížela knížky, někdy ztráčí pozornost u četby, představení sledovat dokázala. Na otázky ohledně oblíbených pohádek a toho, zda si doma prohlíží knížky či mu někdo čte neodpověděla Ano	S rodiči si doma nečtou, ale prohlíží si rád obrázkové knížky, nejradši má ty o dinosaurech Ano	Ráda si samostatně prohlíží knížky, doma si s maminkou čtou před spaním, nejradši má pohádku <i>O Perníkové chaloupce</i> Ano

OBLAST	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	TAMARA	HUBERT	NELA
Porozumění				
- Porozumí slovnímu sdělení, dokáže z přečteného vyvodit závěry v textu řečené přímo i nepřímo - Sestaví dějovou posloupnost a popíše ji	Záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost Sledovat příběh, pohádku	Pretest – příliš to nedokázala, ale když v průběhu vstřebala styl práce s příběhy a měla inspiraci v ostatních dětech, tak občas překvapila svoji znalostí. Pretest – nedokázala, v průběhu realizace integrovaného bloku někdy nevěděla, někdy překvapila a v posttestu ji dokázala sestavit již lépe, i když často s pomocí.	Pretest – příliš to nedovedl, ale v průběhu realizace integrovaného bloku se zvýšila jeho pozornost a začalo se mu to dařit. Při realizaci posttestu mě až překvapil, jak moc se dokázal zlepšit. Pretest – nedovedl to, ale opět v průběhu realizace integrovaného bloku došlo k viditelnému pokroku a na konci se mu to dařilo již lépe, a i když potřeboval podporu a pomoc, tak bylo vidět, že se snaží.	Na začátku ji chvíli trvalo, než pochopila, na jakém principu s příběhy pracujeme. Ale když se jí to podařilo, začalo ji to více zajímat a postupně se zlepšovala a během realizace posttestu to již dokázala na velmi dobré úrovni. Pretest – příliš asi nevěděla, co má dělat, ale v průběhu došlo k výraznému zlepšení a při realizaci posttestu se jí to dařilo hezky.
	Zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité Popsat situaci podle obrázku			
Dokáže interpretovat pohádky a příběhy bez doprovodu obrázků	Zachycovat a vyjadřovat své prožitky slovně	Nedokáže, potřebuje vizuální oporu.	Nedokáže, potřebuje vizuální oporu.	Pretest – nedokázala, ale v průběhu došlo k progresu a v posttestu se jí to dařilo již o něco lépe
Tvoří nadřazené pojmy, synonyma, homonyma, antonyma, utvoří rým	Poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma, antonyma Utvořit jednoduchý rým	Ano, chápe, jak se tvoří, dokáže je samostatně vytvořit	Tato schopnost u něj ještě není vyvinuta, nedokázal to.	Ano, chápe, jak se tvoří, dokáže je samostatně vytvořit

OBLAST	OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	TAMARA	HUBERT	NELA
Porozumění				
- Porozumí slovnímu sdělení, dokáže z přečteného vyvodit závěry v textu řečené přímo i nepřímě - Sestaví dějovou posloupnost a popíše ji	Záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost Sledovat příběh, pohádku	Pretest – příliš to nedokázala, ale když v příběhu vstřebala styl práce s příběhy a měla inspiraci v ostatních dětech, tak občas překvapila svoji znalostí.	Pretest – příliš to nedovedl, ale v průběhu realizace integrovaného bloku se zvýšila jeho pozornost a začalo se mu to dařit. Při realizaci posttestu mě až překvapil, jak moc se dokázal zlepšit.	Na začátku ji chvíli trvalo, než pochopila, na jakém principu s příběhy pracujeme. Ale když se jí to podařilo, začalo jí to více zajímat a postupně se zlepšovala a během realizace posttestu to již dokázala na velmi dobré úrovni.
	Zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a zopakovat jej ve větách)	Pretest – nedokázala, v průběhu realizace integrovaného bloku někdy nevěděla, někdy překvapila a v posttestu ji dokázala sestavit již lépe, i když často s pomocí.	Pretest – nedovedl to, ale opět v průběhu realizace integrovaného bloku došlo k viditelnému pokroku a na konci se mu to dařilo již lépe, a i když potřeboval podporu a pomoc, tak bylo vidět, že se snaží.	Pretest – příliš asi nevěděla, co má dělat, ale v průběhu došlo k výraznému zlepšení a při realizaci posttestu se jí to dařilo hezky.
	Zaměřovat se na to, co je z poznávacího hlediska důležité Popsat situaci podle obrázku			
Dokáže interpretovat pohádky a příběhy bez doprovodu obrázků	Zachycovat a vyjadřovat své prožitky slovně	Nedokáže, potřebuje vizuální oporu.	Nedokáže, potřebuje vizuální oporu.	Pretest – nedokázala, ale v průběhu došlo k progresu a v posttestu se jí to dařilo již o něco lépe
Tvoří nadřazené pojmy, synonyma, homonyma, antonyma, utvoří rým	Poznat a vymyslet jednoduchá synonyma, homonyma, antonyma Utvořit jednoduchý rým	Ano, chápe, jak se tvoří, dokáže je samostatně vytvořit	Tato schopnost u něj ještě není vyvinuta, nedokázal to.	Ano, chápe, jak se tvoří, dokáže je samostatně vytvořit

Příloha č. 4 (Obrazový materiál k pretestu)

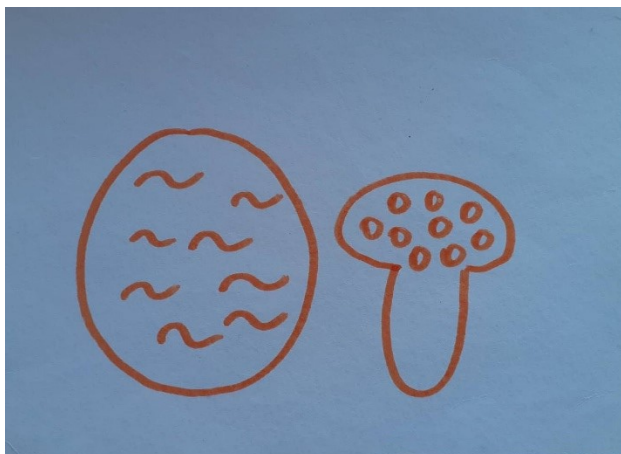
(zdroj: <https://www.hrajeme-si.cz/vyukove-tematicke-obrazy-a1/308-tematicky-obraz-vypravej-pohadku-o-kohoutkovi-a-slepicce.html>)

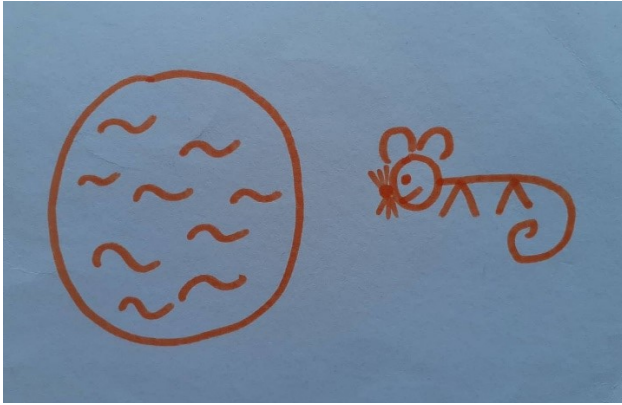


Příloha č. 5 (Obrázky k příběhu O Ztraceném Jelínkovi)

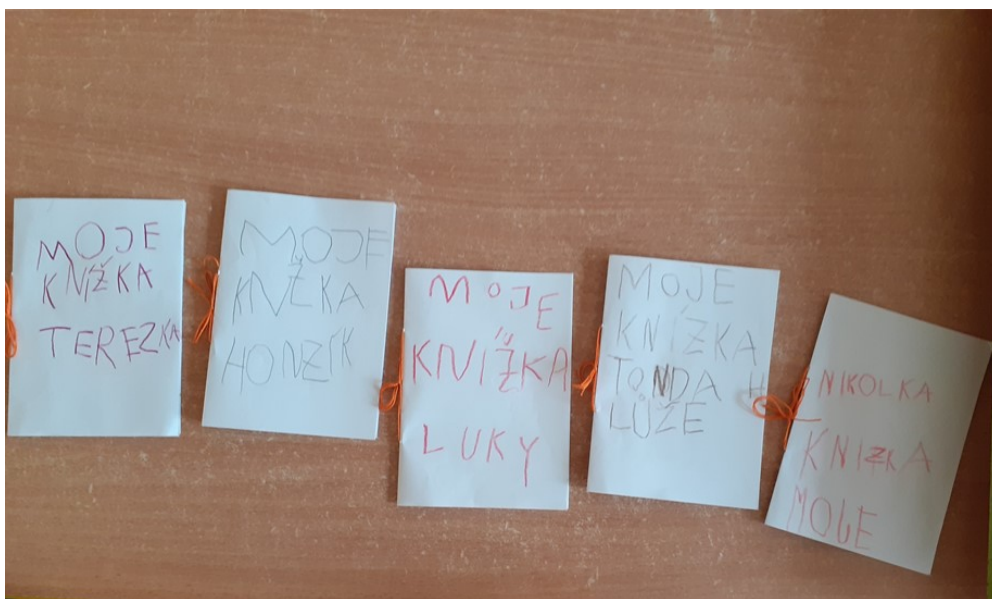


Příloha č. 6 (Kartičky se symboly a piktogramy)





Příloha č. 7 (Výroba vlastní knížky)



Příloha č. 8 (Posttest – obrázky k řazení dějové posloupnosti)

(zdroj: <https://www.hrajeme-si.cz/vyukove-tematicke-obrazy-a1/26-tematicky-obraz-vypravej-pohadku-o-pernikove-chaloupce.html>)

