

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2016

Dominika Dudková

Univerzita Karlova v Praze  
Pedagogická fakulta  
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Podpora a rozvoj čtenářské gramotnosti v mateřské škole prostřednictvím  
moderních autorských pohádek

The support and the development of pre-reading literacy by way of modern  
authorial fairy tales

Bc. Dominika Dudková

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Podpora a rozvoj čtenářské gramotnosti v mateřské škole prostřednictvím moderních autorských pohádek vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 15.4.2016

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Veronice Laufkové za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce.

## **ABSTRAKT:**

Diplomová práce je věnována podpoře a rozvoji čtenářské pregramotnosti v mateřské škole prostřednictvím moderních autorských pohádek.

Teoretická část práce je zaměřena na vývoj dítěte předškolního věku v různých aspektech souvisejících s rozvojem čtenářských a jazykových dovedností – z hlediska psychologie, předškolního vzdělávání i Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Vzhledem k tématu diplomové práce je součástí teorie také vymezení pojmů čtenářská gramotnost a čtenářská pregramotnost a její obsah v souvislosti s vybranými postupy rozvoje čtení v mateřské škole. Také jsou zde rozepsány některé metody RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking), jež se využívají k rozvoji čtenářské gramotnosti. Teoreticky jsou uchopeny také oblasti literární a dramatické výchovy v mateřské škole, specifika moderní autorské pohádky a role projektivní metody v mateřské škole.

V praktické části jsou představeny projekty: *Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr* a *Lichožrouti*. Projekty byly vytvářeny na základě knihy Daisy Mrázkové (*Co by stalo kdyby...*) a Pavla Šruta (*Lichožrouti*). Oba projekty byly vytvářeny v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a doporučeními České školní inspekce, na základě cílů vycházejících z Bloomovy taxonomie a ve spojitosti s některými metodami RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking). Diplomová práce v závěru zhodnocuje oba projekty a pokroky jednotlivých dětí. Dále jsou v práci předkládány návrhy pro další práci. Děti se nejvíce posunuly v naslouchání, opakování a diskutování. Také došlo k posunu řečových dovedností.

## **KLÍČOVÁ SLOVA:**

čtenářská gramotnost, čtenářská pregramotnost, mateřská škola, literárně-dramatický kroužek, autorská pohádka, moderní pohádka.

**ABSTRACT:**

The thesis is devoted to the promotion and development of reading pre-literacy in kindergarten through modern authorial fairy tales.

The theoretical part is focused on the development of preschool age children in various aspects related to the development of reading and language skills - in terms of psychology, early childhood education and Framework educational program for preschool education. With respect to the theme of the thesis is part of the theory also definitions of reading literacy and reading pre-literacy and its content in the context of selected procedures for development of reading in kindergarten. There are also itemized some of the methods RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking), which are used in order to develop literacy skills.

Theoretically, they are also gripped the literary and drama education in kindergarten, the specifics of the modern fairy tale and the role of projective methods in kindergarten. In the practical part there are present projects: What would happen, if there were walking around Brno giant and Lichožrouti. Projects were developed based on the book Daisy Mrázková (What would happen, if ...) and Paul Šrut (Lichožrouti). Both projects were developed in accordance with the Framework educational program for preschool education and the recommendations of the Czech School Inspectorate on the basis of targets based on Bloom's taxonomy and in conjunction with some methods RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking). Diploma thesis evaluates both projects at the end and also the progress of individual children. It presents suggestions for further work. Children are most enhanced in listening, repeating and discussing. The improvement of speaking skills happened as well.

**KEYWORDS:**

reading literacy, pre-reading literacy, nursery school, literary and drama club, authorial fairy tales, modern fairy tales.

# Obsah

1 Úvod.....	8
2 Vývoj dítěte předškolního věku .....	10
2.1 Motorický vývoj.....	10
2.2 Vývoj poznávacích procesů .....	11
2.3 Emoční a sociální vývoj.....	15
2.4 Vývoj řeči a jazyka.....	17
3 Předškolní vzdělávání .....	19
3.1 Organizace předškolního vzdělávání - mateřská škola.....	19
3.2 Osobnostně zaměřená předškolní výchova .....	21
3.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání .....	21
3.4 RVP PV a rozvíjení dovedností přecházející čtení a psaní.....	24
4 Čtenářská gramotnost a pregramotnost.....	26
4.1 Vybrané postupy rozvoje čtení pro mateřskou školu .....	28
4.1.1 Některé metody RWCT využívané k rozvoji čtenářské gramotnosti.....	29
4.2 Vývojové etapy dětského čtenářství.....	36
4.3 Literárně-dramatická výchova a čtenářství .....	38
4.3.1 Literární výchova v mateřské škole .....	39
4.3.1.1 Moderní autorská pohádka .....	40
4.3.1.2 Jakými způsoby lze předkládat pohádku dětem předškolního věku.....	42
4.3.2 Dramatická výchova v mateřské škole .....	43
5 Projektová metoda v mateřské škole.....	46
5.1 Typy projektů .....	48
5.2 Příprava projektu .....	49
6 Projekty realizované v literárně-dramatickém kroužku .....	51
6.2 Místo realizace a cílová skupina .....	51
6.3 Použité metody při realizaci projektů .....	51
6.4 Hlavní záměr projektů .....	51
6.5 Hlavní a dílčí cíle projektů.....	52
6.6 Projekt 1. Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr .....	54
6.6.1 Východisko k projektu .....	54
6.6.2 Cíle projektu (záměry pedagoga).....	55
6.6.3 Týdenní bloky projektů .....	55

6.6.3.1 První týden: Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr .....	55
6.6.3.2 Druhý týden: Procházení obra Brnem .....	58
6.6.3.3 Třetí týden: Tvorba vlastní knihy .....	59
6.6.3.4 Čtvrtý týden: Příprava na animaci – Jak obr chodil po Brně .....	61
6.6.3.5 Pátý týden: Animace, Reflexe projektu z pohledu dětí .....	61
6.6.4 Zhodnocení projektu Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr .....	63
6.7 Projekt 2. Lichožrouti .....	67
6.7.1 Východisko k projektu .....	68
6.7.2 Cíle projektu (pedagogické záměry) .....	68
6.7.3 Týdenní bloky projektu .....	69
6.7.3.1 První týden: Lichožrouti, Co vše začíná na písmeno H.....	69
6.7.3.2 Druhý týden: Čtení s otázkami, Tabulka tvrzení (ano/ne) .....	72
6.7.3.3 Třetí týden: Řízené čtení, Hledání ztracených ponožek .....	74
6.7.3.3 Čtvrtý týden: Řízené čtení, Námětová hra na obchod .....	76
6.7.3.5 Pátý týden: Čtení s předvídáním, Protáhnout se šterbinou .....	79
6.7.3.6 Šestý týden: Čtení s otázkami, Výroba lichožroutů-loutek.....	81
6.7.3.7 Sedmý týden: Čtení s předvídáním, T-graf .....	83
6.7.3.8 Osmý týden: Čtení s otázkami, Lichožroutí zákony.....	85
6.7.3.9 Devátý týden: Řízené čtení, Myšlenková mapa .....	88
6.7.3.10 Desátý týden: Řízené čtení, Lichožrout .....	90
6.7.3.11 Jedenáctý týden: Čtení s předvídáním, Příprava a realizace animace. ....	92
6.7.3.12 Dvanáctý týden: Čtení s předvídáním, Dopis lichožroutům .....	94
6.7.4 Zhodnocení projektu Lichožrouti.....	96
6.8 Zhodnocení obou projektů na základě hlavních a dílčích cílů .....	100
7 Závěr .....	105
8 Seznam použitých zdrojů .....	106
9 Seznam příloh .....	110



# 1 Úvod

Svět se stává čím dál složitější, od toho se odvíjí i požadavky na obsahy vzdělávání. Vyspělé země začaly operovat s klíčovými kompetencemi (znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a zkušenosti) a gramotnostmi (čtenářská, matematická, přírodovědná, finanční, ITC či mediální), které mají zásadní vliv na celoživotní učení. Čtenářská gramotnost je chápána jako gramotnost nejdůležitější, protože se prolíná do všech oblastí vzdělávání. Zároveň ukazuje, že rozvoj čtenářské gramotnosti lze pěstovat již od velmi útlého věku.

Prostředkem pro budování čtenářské gramotnosti (pregramotnosti) v předškolním věku je pohádková kniha. Pro tento věk by měla být součástí zájmu dítěte. Bohužel je v dnešní době kniha často nahrazována elektronickými mediemi, jako je televize, herní konzole, počítač a chytré telefony, u kterých se dítě stává pouze pasivním příjemcem. Dle mého názoru je tento způsob ne zcela vhodný. Ve svém okolí často slyším, že rodiče doma svým dětem nepředčítají, přitom právě knížky, ať již četba nebo prohlížení dětem otevírají prostor pro fantazii a napomáhají budování řečových dovedností. Děti, zejména v předškolním věku jsou velice zvědavé a touží po nových informacích. Toto mě motivovalo k zamyšlení se nad tím, jakým způsobem u dětí budovat kladný vztah ke knihám jako takovým.

Na základě dvou moderních autorských pohádek jsem vytvořila projekty, jež budou podporovat a rozvíjet již zmiňovanou čtenářskou gramotnost. Rovněž podporovat zájem o knihy. Oba projekty obsahují aktivity, jež byly vypracovány na základě vývojových dispozic dětí předškolního věku v oblasti poznávacích procesů, motorického, emočního a sociálního, jazykového a řečového vývoje. Dále na základě RVP PV (Rámcového vzdělávacího vývoje) v souvislosti s rozvojem dovedností předcházející čtení, psaní a doporučení tematické zprávy České školní inspekce. Při přípravách aktivit jsem se inspirovala metodami RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking), které jsem upravila pro děti předškolního věku. V potaz jsem brala i vývojové etapy dětského čtenářství. Všechny tyto aspekty jsou obsaženy v teoretické části práce, která s praktickou koresponduje. Realizace obou projektů byla prováděna v literárně-dramatickém kroužku s malou skupinou dětí.

Hlavním cílem diplomové práce bylo na základě nastudované literatury navrhnout a v praxi ověřit metodický materiál – projekty inspirované moderními autorskými

pohádkami zaměřené na rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím literárně-dramatické výchovy. Dále bylo cílem ověřit, zda jsou navržené a realizované projekty a jednotlivé lekce vhodné pro děti předškolního věku, rozvíjejí jejich čtenářskou pregramotnost a vedou k vytváření kladného vztahu ke knihám.

## 2 Vývoj dítěte předškolního věku

Předškolní období se všeobecně označuje přibližně od třetího roku dítěte a končí šestým rokem. Toto časové hledisko je ovšem pouze orientační, závisí nejen na fyzické schopnosti dítěte, ale i té sociální. Předškolní věk končí nástupem povinné školní docházky. (Vágnerová, 2000) V rozporu jsou někteří autoři vývojové psychologie jako Wedlichová a Heřmanová (2008) nebo Langmeier a Krejčířová (2006), kteří uvažují o označení tohoto období již od narození, někdy dokonce od prenatálního období.

Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že toto období bývá zpravidla označováno jako „věk mateřské školy“, rovněž ale hovoří o spekulativnosti tohoto termínu, protože i v dnešní době se objevují děti, které tento ho pouze v rodinném prostředí. Podle autorů zůstává rodinná výchova stále základem, na kterém by měla mateřská škola dále účelně stavět.

Dle Vágnerové (2000) je charakteristickým rysem tohoto věku postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která není jen samoúčelná, umožňuje dítěti, aby se například prosadilo ve vrstevnické skupině. *„K uvolnění této závislosti přispívá osvojení běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace. Na druhé straně je dětské myšlení stále prelogické a egocentrické, je vázané na subjektivní dojem a aktuální situační kontext.“* (Vágnerová, 2000, s. 102) Překonání této bariéry je jedním z významných úkolů dítěte předškolního věku a je předpokladem k nástupu školní docházky, který je označován jako významným vývojovým mezníkem. (Vágnerová, 2000)

### 2.1 Motorický vývoj

V závislosti na rozvoji mozkové kůry, který podmiňuje celý psychický vývoj, se mění pohybové funkce dítěte. Zdokonaluje se hrubá motorika. Zpočátku jsou pohyby končetin ještě málo koordinované, ale v jeho průběhu se chůze zautomatizuje. Rovněž se zdokonalují přemísťovací pohyby, jako je běh, chůze, skoky, poskoky, lezení, pohyb po nerovném terénu, ale i například chůze po schodech. Koncem tohoto období je dítě schopné zvládat již složitější koordinované pohyby, jako je například lyžování, nebo jízda na kolečkových bruslích. (Čížková, a kol. 2010)

Kromě hrubé motoriky se zdokonaluje také jemná motorika. Ta umožňuje dětem manipulovat s tužkou, nůžkami, nebo jíst příborem. Pomocí procvičování jemné motoriky se rozvíjí manuální zručnost. Po čtvrtém roce se vyhraňuje převaha jedné ruky a snižuje se počet dětí používající střídavě obě ruce. „*Dominance jedné ruky je podmíněna převahou jedné mozkové hemisféry nad druhou, pokud je činnost obou hemisfér stejná, mluvíme o ambidextrii – nevyhraněná lateralita.*“ (Čížková a kol. 2010, s. 75)

Podle Čížkové (2010) bychom mohli motorický vývoj v předškolním věku označit jako neustálé zdokonalování a zlepšování pohybové koordinace a elegance. Pohyb v tomto věku zůstává neustále nejpřirozenější potřebou dítěte.

## 2.2 Vývoj poznávacích procesů

Poznávací procesy se v tomto věku rozvíjí velmi intenzivně. Dle Vágnerové (2000) se v tomto věku projevují především v zaměřenosti na nejbližší pravidla a svět, která v něm platí. Piaget (in Vágnerová, 2000) nazval typický způsob uvažování předškolních dětí jako názorné, intuitivní myšlení. Takové myšlení je málo flexibilní, nepřesné a prelogické. Piaget (in Vágnerová, 2000), uvádí typické znaky:

1. Egocentrismus – dítě ulpívá na subjektivním pohledu a má tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí.
2. Fenomenismus – dítě klade důraz na určitou, zjevnou podobu světa. Je fixováno na nějaký obraz reality, který není schopno ve svých úvahách odbourat.
3. Magičnost – dítě má tendence si pomáhat interpretaci dění v reálném světě fantazií, a tak jeho poznání zkreslovat.
4. Absolutivnost – dítě je přesvědčené, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost.

„*Zjevná podoba světa má pro dítě natolik dominantní význam, že pro ně jakákoliv zásadnější proměna vzezření nějakého objektu či situace představuje ztrátu jejich původní totožnosti. Dítě sice již pochopilo trvalost existence objektů vnějšího světa, ale dosud si neuvědomuje, že jde o trvalost jejich podstatných znaků, které nezávisí na proměnách vnější podoby.*“ (Vágnerová, 2012, s. 103) Mladší předškolní dítě ještě nerozumí závislosti a vztahům mezi jednotlivými formami existence různého objektu. (Vágnerová, 2012)

Vývoj poznávacích procesů můžeme diferencovat na několik oddílů: vnímání, paměť, fantazie, myšlení.

## **Vnímání**

Převládá synkretické (celistvé) vnímání, dítě nevyčleňuje podstatné části předmětů, ale vnímá je jako celek. Prozatím nerozezná základní vztahy mezi nimi. Vnímá zejména nápadné předměty, které upoutají jeho pozornost, jedná se o velké věci, barevné, aj. Dále pak ty předměty, které mají vztah k činnosti. V předškolním věku dítě začíná rozlišovat kromě základních barev také ty doplňkové. Sluchově je schopné analyzovat zvuky různých zdrojů, rovněž se zpřesňuje čichové a chuťové vnímání. Významným zdrojem zážitků přetrvává hmat, dítě má tendence předmět zkoumat nejčastěji uchopováním do rukou. (Čížková a kol. 2010)

Pro vnímání je podle Čížkové (2010) typické neanalytické vnímání. Vjemy jsou stále ovládnuty egocentričností a jsou subjektivně zabarvené. Wedlichová a Heřmanová (2008) ale uvádí, že vnímání nabývá na analytičnosti, zejména již zmiňovaném vnímání věci jako celek. Podle autorek si dítě již detailů všímá.

Při vnímání prostoru má dítě tendence přeceňovat. Prostor se mu zdá mnohem větší, než dospělému člověku. Zatím ale nedokáže vnímat hloubku. Pozvolna dospívá ke zjišťování pojmů jako blízkost-vzdálenost, vně-uvnitř, uzavřený-otevřený, ale zatím se mu nedaří myslet v geometrických a prostorových rozměrech. Egocentrická perspektiva je typická ve vnímání prostoru. (Wedlichová a Heřmanová 2008) Vnímání času působí v tomto věku potíže. Předškolní dítě nevnímá časové úseky reálně, má sklon je přeceňovat. Časové pojmy, jako je budoucnost nebo minulost, nemají v tomto věku přesnější obsah. Pro tento věk je typické vnímání času prostřednictvím určitých událostí a opakujících se jevů. Typické je, že dítě nespěchá, přítomnost je pro něj důležitější, než budoucnost.

Předškolní dítě vnímá počty v souvislosti s klasifikační řadou. Již na počátku znají názvy čísel, ale chybí jim porozumění podstatě číselného pojmu. *„Nejdříve si osvojují obecný pojem změny množství, respektive počtu. Vědí, že když něco přidáme, počet se zvyšuje a pokud ubereme je naopak vyšší. Pochopení významu jednotlivých čísel nějakou dobu trvá. Schopnost využívat tuto znalost v řešení různých úkolů je po celý předškolní věk dost omezená.“* (Wedlichová a Heřmanová, 2008)

## **Paměť**

Pro paměť dítěte předškolního věku je typická obraznost a živelnost. Nejlépe si pamatuje materiály působící citově, podněty které vyvolávají radost, obdiv, nadšení, nebo podněty vyvolávající negativní citové zážitky. Na počátku předškolního období je paměť výrazně mimovolná, dítě si pamatuje věci živelně bez předem stanoveného úmyslu a bez toho, aby si jej zapamatovalo. Ovládá přitom mnoho veršů, pamatuje si děje pohádek, někdy dokonce zcela podrobně a trvá na přesné reprodukci. V druhé polovině tohoto období si dítě pamatuje již úmyslně. Pamatuje si i podněty spojené s negativními citovými zážitky. (Wedlichová a Heřmanová, 2008)

Vágnerová (2005) ve své knize uvádí pojem explicitní epizodická paměť. Lze ji chápat jako individuálně specifickou, protože uchovává a zpracovává osobně prožité události. První a trvalejší vzpomínky se uchovávají již před čtvrtým rokem, ale do šesti let bývají útržkovité a je jich málo. Rozvoj epizodické paměti je spojen s vývojem jazykových schopností. Rodiče učí své děti používat jazyk jako prostředek zformování svých zážitků, ale i z předcházejících zkušeností.

Dítě v předškolním věku si osvojuje velké množství materiálů, ale zatím neúmyslně, převážně díky velké organické plastičnosti mozku. Učí se zejména to, co je upoutalo, a to formou hry. (Hradecká a kol., 1984). Hra je v předškolním věku pro dítě nejtýpější činností. Lze o ní hovořit, jako o fyzické a psychické činnosti, která se vykonává jen proto, že je libá a přináší dětem uspokojení. (Langmeier a Krejčířová, 2008)

## **Fantazie**

V předškolním věku dítě ještě veškerému dění kolem sebe nerozumí, a proto jej nedovede správně interpretovat. Pokud je pro něj realita jakýmkoli způsobem nesrozumitelná, vysvětlí si ji po svém. Zpravidla si nepřipouští, že by to mohlo být jinak. Potřebuje dosáhnout jistoty, že svět, ve kterém žije, je pro něj poznatelný a dokáže se v něm orientovat. (Vágnerová, 2005)

V tomto věku je fantazie velice živá. Projevuje se především ve hrách, v zálibě v pohádkách a v celkovém vnímání světa. Jak bylo již zmíněno výše, dítě interpretuje realitu tak, aby pro něj byla srozumitelná. *„Tento přístup se u předškoláků projevuje i formou nepravých lží, tzv. konfabulací, kdy dítě kombinuje reálné vzpomínky*

*i s fantazijními představami. Které jsou ovlivňovány jak nezralostí, tak aktuálními potřebami a citovým laděním..*, (Wedlichová, Heřmanová, 2008, s. 23)

I přes velké pokroky v poznání zůstává předškolní dítě v okolním světě hodně nevysvětlitelného. Vidí následky, ale nezná příčiny, nebo mu je dospělí nedokážou vysvětlit. Jejich přirozený sklon k personifikaci přivádí dítě k tomu, že za takovými jevy vidí jako příčinu působení nadpřirozených a tajemných bytostí. Díky tomu se o tomto věku hovoří v souvislosti s magickým myšlením. Přibližně okolo čtvrtého roku života dítě dává jevům převážně magické vysvětlení a oživuje si neživý svět. Dítě pak světu lépe rozumí, když mu přiřítá vlastnosti živých bytostí, popřípadě dokonce lidské. (Wedlichová a Heřmanová, 2008). Vágnerová (2012) uvádí, že magičnost je tendence pomáhat si při interpretaci dění ve světě fantazií, které zkresluje poznávání. Z toho vyplývá, že předškolní děti nedělají velké rozdíly mezi skutečností a fantazijní produkcí.

*„Dětské fantazie se projevují i animismem a antropoforemismem. Mezi pátým a sedmým rokem ustupuje magicko-animistické pojetí více a více reálnému.“* (Wedlichová a Heřmanová, 2008, s. 23) Čačka (1997) říká, že magičnost spočívá ve více či méně vědomém přesvědčení, vlastním slovem či představou lze ovlivnit dění kolem sebe, například soustředěním přivolat tramvaj. S magickým myšlením se můžeme setkat i v dospělém věku, kdy lidé věří v různé talismany, magické praktiky jako chytání se za knoflíky nebo zaklepání na dřevo.

## **Myšlení**

*„Myšlení je nejvyšší stupeň poznávacích procesů člověka, díky němu dochází k vyššímu pochopení a ovládnutí reality.“* (Hradecká a kol., 1984, s. 59)

Čížková a kol., (2010) uvádí, že u myšlení dochází v předškolním období k velmi výrazné vývojové změně. Dítě opouští fázi předpojmového myšlení a přechází na úroveň myšlení, které Piaget nazývá názorné, intuitivní. To znamená, že dítě uvažuje v celostních pojmech, ty vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Neustále se zaměřuje na to, co vidělo a co u toho prožilo.

Myšlení je stále egocentrické, dítě má problémy s uvědomováním názoru druhého. (Čížková a kol. 2010) Wedlichová a Heřmanová (2008) v souvislosti s egocentrismem

hovoří o tom, že dítě má tendenci si upravovat realitu podle sebe, tak aby pro něj byla srozumitelná a pochopitelná.

Dítě třídí předměty podle nějaké kategorie, například podle barvy nezávisle na jejich tvaru. Umí již vyvozovat závěry, čeho je více či méně. Tyto úsudky jsou závislé na názornosti. Piaget (in Čížková a kol., 2010) nazývá období od dvou do sedmi let předoperačním stádiem, protože dítě tohoto věku zatím nechápe určitá pravidla, operace. Klíčovým rysem tohoto stádia je, že děti nejsou schopny zaměřit svojí pozornost na více než jeden aspekt situace současně. Rovněž poukazuje na to, že stále dominují zrakové vjemy. Rozvíjí se rovněž pojmové myšlení. Dítě začíná používat prvky myšlenkových operací, například analýzu, syntézu a srovnávání. Nejdříve se pojmy tvoří převážně spojováním náhodných znaků, zejména jen podle tvaru, barvy. Zpočátku období dítě dokáže identifikovat jednotlivé druhy věcí jako je třešeň, míč, panenka. Prozatím ovšem nedokáže pochopit souvislost mezi nimi, které je spojuje do všeobecnější skupiny, tedy že se jedná o ovoce a hračky. Prudký rozvoj uvědomování si těchto souvislostí nastává až mezi 4 – 6 rokem. V tomto věku již dítě chápe nadřazené pojmy.

Poznávací aktivity se odrážejí i ve slovní zásobě (Čížková a kol., 2010), ale o té se bude hovořit podrobněji v kapitole týkající se rozvoje řeči a jazyka.

## **2.3 Emoční a sociální vývoj**

Emoční prožívání dětí je charakteristické větší stabilitou a vyrovnaností, než jaká byla typická pro batolecí věk. Citové prožitky předškolních dětí bývají velmi intenzivní, stále přechází z jedné kvality do druhé, často se střídá smích a pláč. (Vágnerová, 2005) V tomto období se rozvíjí smysl pro humor, radost se projevuje zejména při spontánních činnostech. Vztek je v tomto věku spíše ojedinělý, projevuje se zejména při neúspěšné činnosti. (Čížková a kol., 2010). Většina emočních zážitků je vázána na aktuální situaci a je spojena s aktuálním uspokojením či neuspokojením. (Vágnerová, 2005)

Vágnerová (2005), uvádí typické způsoby emočního prožívání předškolních dětí:

- Vztek a zlost. Ty, jak je zmiňováno již výše, nebývají pro toto období tolik typické, ale objevují se i nadále. Zlostné situace se objevují zejména v kontaktu se stejně starými dětmi nebo při vydávání příkazů a zákazů dospělých osob.



- Některé projevy bývají způsobené strachem, ty bývají v předškolním období vázány na rozvoj dětské představivosti. Tato tendence strachu může být někdy velmi silná a dítě se může nezdravě upnout na dospělou osobu. Strach může také navodit negativní zkušenost.
- Pozitivním emočním stavem je v předškolním věku veselost a rozvíjející se smysl pro humor.
- Předškolní dítě se již dokáže na něco těšit. Chápe dimenzi nejbližší budoucnosti. Ovšem dítě se může i nejbližší budoucnosti obávat a pociťovat strach.

Čížková a kol., (2010) uvádí, že čtyřleté dítě má strach z neznámého prostředí, z nereálných situací a z cizích lidí. Naopak starší předškoláci mají strach z nereálných fantastických bytostí.

Z vyšších citů se začínají rozvíjet sociální, intelektuální, etické a estetické. Sociální city se vyvíjejí ve dvou směrech, ve vztahu k dospělým a vrstevníkům. Zpočátku dominují vztahy k dospělým, později spíše k vrstevníkům. Dítě má potřebu mít partnera pro hru, což se oproti předchozímu období mění. Vytváří si cit k sobě samému, tzv. sebecit, ten je v předškolním období spojován s egocentrismem. Intelektuální city vyvolávají emoce kladné, projevují se radostí z nové hry, činnosti nebo zkušenosti. Estetické city umožňují vnímat krásno, rozvíjí se zejména při vnímání hudby, při pracovních a výtvarných činnostech. (Čížková a kol, 2010)

*„Emoce a city mají v dětském věku velmi důležitou úlohu zejména v motivaci a regulaci psychických procesů a chování a zabarvují celkový vývoj osobnosti.“* (Hradecká a kol., 1984, s. 91)

Socializace dítěte probíhá mimo rodinu, respektive nejbližšího prostředí příbuzných a známých, lze tedy o ní hovořit jako o přesahu rodiny. Toto období můžeme chápat jako přípravu na život ve společnosti z širšího hlediska. Na druhou stranu si základní způsoby sociálního chování dítě osvojuje v rodině. Naučí se zde komunikovat, vnímat projevy druhých lidí a chápat je. Rovněž se naučí chápat své emoce. Dítě se učí uplatňovat svoje názory a na druhou stranu si vyslechnout názory ostatních. Tyto naučené sociální vzorce pak použije v kontaktu s cizími osobami a vrstevníky. Postupně rodina není jedinou součástí života dítěte, přidává se vrstevnická skupina. (Vágnerová, 2005)

Vývoj dětské osobnosti se usměrňuje dětskou hrou. Čížková a kol., (2010) uvádí, že je to hlavní činnost, ve které probíhá socializace. Prostřednictvím hry se dítě seznamuje s okolím, zkoumá různé věci, se kterými experimentuje. Langmeier a Krejčířová (2006) i Čížková a kol., (2010) označují hru jako základní a nejpřirozenější činnost dítěte předškolního věku. Také je označována jako základní výchovný prostředek, díky kterému se usměrňuje vývoj dětské osobnosti. Předškolní dítě se učí u jakékoli činnosti vnímat, co je dobré a co špatné, tím se rozvíjí etické myšlení. „*Na rozvoj vyšších citů má vliv především vzor dospělého, jsou výsledkem sociálního učení.*“ (Čížková a kol., 2010, s. 79)

## 2.4 Vývoj řeči a jazyka

Řeč se během předškolního věku zdokonaluje. Výslovnost tříletého dítěte je prozatím gramaticky nesprávná, mnohé hlásky nahrazuje jinými nebo je nevyslovuje přesně. (Langmeier a Krejčířová, 2008). „*Může být příčinou nezralost v oblasti motoriky mluvidel, proto dítě při výslovnosti některých hlásek ještě nedokáže jejich pohyby správně koordinovat. Rovněž může jít o nezralost fonologické diference, dítě jemnější rozdíly neslyší, proto nemá zpětnou vazbu, v tomto případě ani neví, že je jeho výslovnost nepřesná. Jako další příčina může být nedostatečná jazyková zkušenost, také chybějící korekce ze strany dospělých osob.*“ (Vágnerová, 2005, s. 225). Langmeier a Krejčířová (2008) či Vágnerová (2005) se shodují, že postupně během čtvrtého a pátého roku se většina dětí tak zdokonalí, že dětská „patlavost“ téměř zmizí ještě před vstupem do první třídy základní školy.

V předškolním období narůstá slovní zásoba v souvislosti s řečí. Děti zajímá příčina, proto často kladnou otázku typu „proč“. V tomto věku si osvojí dva tisíce až tři tisíce nových výrazů, jejich slovní zásoba je tedy v šesti letech asi tři tisíce až šest tisíc slov. Někteří autoři dokonce uvádí až patnáct tisíc slov. Kromě slovní zásoby se zlepšuje také skloňování a časování. Řeč je pro předškolní dítě základním dorozumívajícím prostředkem. (Čížková a kol., 2010)

Z hlediska rozvoje poznávacích procesů je velmi významnou složkou egocentrická řeč, jež není primárně určena pro jinou osobu, bývá spojena s myšlením. Egocentrická řeč je řečí sama pro sebe, nehledá tedy a nepotřebuje posluchače. Dítě si hovoří pro sebe bez ohledu na jiné. (Vágnerová, 2005)

Pokroky jsou nejen ve výslovnosti, ale také ve větné stavbě. U dvouletých dětí byly většinou tříslové. Rozsah i složitosti větných promluv předškolních dětí je vyšší. U dětí tříletých se kromě souřadných souvětí objevují také souvětí podřadná, ale ty až ke konci. V tomto věku také roste zájem o mluvenou řeč, tříleté i čtyřleté dítě rádo naslouchá krátkým pohádkám a povídkám, a to i v malých dětských skupinkách. Tříletí dítě má zájem o říkanky, ale ty jak již je zmíněno výše jsou spíše na úrovni mechanické paměti. (Langmeier a Krejčířová, 2008)

Předškolní děti mají velký zájem o pohádky, které rády poslouchají, některé dokonce zvládnou i převyprávět. „*Dítě tohoto věku dokáže sledovat dosti dlouhý děj, vžívá se do něj, považuje ho zprvu za realitu, teprve postupně poznává, že jde o totéž „jakoby“ jako ve hře. Prostřednictvím pohádek dítě přejímá nejstarší dědictví své kultury a to i s temnými prvky*“. (Říčan, 2004, s. 132)

Na konci předškolního období je úroveň jazykového vývoje důležitá. Dítě totiž musí nejen rozumět řeči učitele, ale mělo by být schopné srozumitelně vyjadřovat svá přání, city i poznatky. Předpokladem je tedy ovládnutí dostatečného množství slov a správná výslovnost. Dítě, které je zralé na školu by mělo být schopno hovořit v jednoduchých souvětích, gramaticky správně a vypovídat o okolním světě. (Wedlichová a Heřmanová, 2008)

Dle Wedlichové a Heřmanové (2008) je úroveň verbální komunikace významná především pro adaptaci na školu. Řeč je důležitá i z hlediska správné výslovnosti a jakýkoli nedostatek nebo porucha řeči zhoršuje pozici dítěte mezi spolužáky ve škole. Proto je tedy důležité zabývat se těmito poruchami ještě před nástupem povinné školní docházky, tedy v mateřské škole.

## 3 Předškolní vzdělávání

Oborovým základem předškolního vzdělání je **pedagogika předškolního věku**. „Je jednou z oblastí teorie a výzkumu obecné pedagogiky a má svůj vědecký základ vymezený výchovou a vzdělávacími procesy, jejichž středem je dítě předškolního věku.“ (Průcha a Koťátková, 2013, s. 49) V dnešní době se častěji používá termín **předškolní pedagogika**, protože se zabývá věkem před nástupem do školy.

Důležitou složkou je vymezení věku, kdy předškolní vzdělávání probíhá. Jak je již zmíněno výše, názory od kdy tento věk datovat se různí. Podle Průchy a Koťátkové (2013) lze tento věk rozdělit do dvou skupin:

- Mladší předškolní věk (nebo také raný) je tedy od narození do tří let věku dítěte. Toto období se dále dělí na kojenecké (do jednoho roku) a batolecí období (od jednoho roku do tří let věku dítěte).
- Starší předškolní věk (od tří do šesti let). V mateřských školách ještě toto období bývá děleno na mladší děti a předškoláky. Předškoláci jsou děti, které v mateřské škole tráví poslední rok před zahájením povinné školní docházky. Do této skupiny ještě mohou patřit děti s odkladem školní docházky.

Vzdělávací procesy, ať již spontánní nebo záměrně navozené, mají v předškolním věku souvislost s naplněním fyziologických potřeb a dalších psychosociálních potřeby, jako je bezpečí, sounáležitost a uznání. Souvisí s individualizací dítěte. Velice důležitou podmínkou kvality vzdělávacích procesů je profesní kvalita učitele. Pedagogika předškolního věku je realizovaná v institucích předškolního vzdělávání, jež se na této proces zaměřuje. (Průcha a Koťátková, 2013)

### 3.1 Organizace předškolního vzdělávání - mateřská škola

V České republice se můžeme setkat se Zákonem o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školským zákonem), ten se stává rovnocennou součástí vzdělávacího systému. Roku 2001 byla v Národním programu rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha) formulována nová koncepce celoživotního vzdělávání, která mimo jiné zaváděla nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků a dětí od 3 do 19 let. Nazývaly se Rámcové vzdělávací programy (RVP) a Školní vzdělávací

programy (ŠVP). RVP vymezuje závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy (předškolní, základní, střední a vyšší odborné), ŠVP jsou konkrétní programy jednotlivých škol podle zásad stanovených v příslušných RVP. (Průcha, 2013)

Předškolní vzdělávání bylo doposud nepovinné. V září 2015 byl ale navržen zákon o povinném předškolním vzdělávání. Tento zákon se týká dětí, které dosáhnou v září 2017 pěti let. Tento krok ve školství byl nazván současnou ministryní školství Kateřinou Valachovou povinnou desetiletou docházkou. Důvodem zavedení povinného posledního roku předškolního vzdělávání má být snížení nerovností ve vzdělávání, zejména u sociálně znevýhodněných dětí. (Hronová, 2015)

Výchova a vzdělávání předškolních dětí, probíhá v mateřské škole nebo v rodinách. Mateřská škola zabezpečuje uspokojování přirozených potřeb dítěte a rozvoj jeho osobnosti. Podporuje zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj. Tím vytváří předpoklady pro jejich pozdější vzdělávání. Velmi významným účelem předškolního vzdělávání je vyrovnání rozdílů mezi jednotlivými dětmi, zejména mezi sociokulturního prostředí. (Průcha, 2013) V mateřských školách děti získávají širší sociální zkušenosti než doma a mohou dobře navázat vztahy s vrstevníky, což je v dnešních málo početných rodinách potřeba.

Kromě výchovné práce je mateřské škole přiznán i vzdělávací charakter. Je nedílnou součástí vzdělávacího systému České republiky a stává se nedílnou součástí celoživotního vzdělávání. (Horká a Syslová, 2011) Mateřské školy jsou přínosem jak pro děti a rodiny tak pro pedagogiku předškolního věku v různých ohledech. Jsou pracovištěm, kde se soustřeďuje předškolní vzdělávání, poskytují odborníkům v oblasti pedagogiky předškolního věku možnost zkoumat a analyzovat vzdělávací procesy a dovolují sledovat styly učitelovy práce. Umožňují i sledovat a zkoumat problematiku vědních disciplín, které se v rodinách nedají zkoumat. Zkoumají potřebné dovednosti pro výkon profese učitele mateřské školy a podporují vzdělávací strategie pro studijní plány k jejich přípravě. Vědecko-výzkumná činnost v oblasti pedagogiky předškolního věku a konkrétní vzdělávací procesy jsou vzájemně velmi úzce provázány. (Průcha a Kořátková, 2013)

## 3.2 Osobnostně zaměřená předškolní výchova

*„Osobnostně rozvíjející model spočívá v aktivním a tvůrčím procesu kultivace člověka, ten směřuje k nalézání lidské identity, kde ti, kteří se učí, vnášejí svůj podíl do vzdělávacího procesu. Ten spočívá v demokratických principech a právech všech zúčastněných.“* (Kořátková, 2014, s. 157)

Základem je rozvíjet osobnost každého dítěte, vychází z vrozených dispozic a potřeb dítěte. Osobnostní orientace má základ v individualizovaném výchovně-vzdělávacím působení dítěte. Toto poslání nemá mít jen rodič, ale i učitel, který by měl být komplexní, měl by odborně fungovat a dále být lidským přesvědčivým nositelem této ideje. Učitel je jejich realizátorem ve vyučování i jejich mluvčím v působení dalších lidí, které přicházejí s dítětem do styku. (Helus, 2004) Důležitá je pedagogická diagnostika zjišťující, co dítě zná a umí. S tím je spojena nabídka, která vzbuzuje zájem a chuť dítěte pro práci a učení. Rovněž je v této souvislosti kladen důraz na kultivaci dětského soužití ve skupině, jež je přínosem pro sociální dovednost. Dítě se přirozeně učí jak žít a komunikovat s ostatními, jak prosazovat své nápady a jak se uplatnit v kolektivu. Pedagogické záměry směřují k vytváření dobrého klimatu ve třídě. (Kořátková, 2013)

Tento způsob práce se začal uplatňovat v mateřských školách jako směr, který reagoval na čtyřicetiletý pevný model jednotné mateřské školy, charakterizovaný jako výchova socialistických principů života, kam náleželo zabezpečení života v rodinách, kdy pracovalo 100% žen. Objevila se snaha proniknout do rodin a působit na ně socialistickou ideologií, využívat kolektivní výchovu, která se blížila školní práci. Cíle předškolní výchovy byly více propojeny se zájmy společnosti a ne dítěte. (Kořátková, 2013)

## 3.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) vymezuje požadavky, podmínky a pravidla pro předškolní vzdělávání, a to ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení, který je závazný pro tyto zařízení i pro zřizovatele.

Hlavní principy RVP PV:

- akceptovat přirozená *vývojová specifika dětí předškolního věku* a důsledně je promítat do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání,
- umožňovat rozvoj a vzdělání *každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb,*
- zaměřovat se na vytváření *základů klíčových kompetencí* dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání
- definovat *kvalitu předškolního vzdělávání* z hlediska cílů vzdělávání, podmínek, obsahu i výsledků, které má přinášet,
- zajišťovat *srovnatelnou pedagogickou činnost* vzdělávacích programů vytvářených a poskytovaných jednotlivými mateřskými školami,
- vytvářet prostor pro *rozvoj různých programů a koncepcí* i pro individuální profilaci každé mateřské školy,
- umožňovat mateřským školám využívat *různých forem i metod* vzdělávání a *přizpůsobovat vzdělávání konkrétním regionálním i místním podmínkám, možnostem a potřebám,*
- poskytovat rámcová kritéria využitelná pro vnitřní i vnější evaluaci mateřské školy i poskytovaného vzdělávání. (RVP PV, 2004, s. 4)

RVP PV zejména vymezuje metody a formy práce, které se maximálně přizpůsobují vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám. V souvislosti s předškolním dítětem se dbá na vývojová specifika při vzdělávání a jsou v plné míře respektována.

Dále pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi. Stanovuje cíle v podobě záměrů a v podobě výstupů, ty nejdříve v úrovni obecné a posléze v úrovni oblastní. Jedná se o tyto kategorie:

- na úrovni rámcové (rámcové cíle, klíčové kompetence),
- na dílčí úrovni (dílčí cíle, dílčí výstupy),

Rámcové cíle (záměry) směřují k:

1. Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání.
2. Osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost.

3. Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Klíčové kompetence pak představují očekávaný přínos předškolního vzdělávání (výstupy). „*V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.*“ (RVP PV, 2004, s. 9) Pro předškolní vzdělávání jsou stanoveny tyto kompetence:

1. Kompetence k učení.
2. Kompetence k řešení problémů.
3. Kompetence komunikativní.
4. Kompetence sociální a personální.
5. Kompetence činnostní a občanské.

RVP PV dále vymezuje vzdělávací obsah, ten představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte v mateřské škole. Je vymezen tak, aby složil k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů. Vzdělávací obsah je stanoven pro celou dobu vzdělávání v mateřské škole, tedy od 3 do 6 (7) let. Vzdělávací obsah je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Tyto oblasti jsou nazvány

6. Dítě a jeho tělo.
7. Dítě a jeho psychika.
8. Dítě a ten druhý.
9. Dítě a společnost.
10. Dítě a svět.

Součástí RVP PV jsou i podmínky předškolního vzdělávání. Do nich se řadí věcné (materiální) podmínky, životospráva dětí, psychosociální podmínky, organizace, řízení mateřské školy, personální a pedagogické zajištění a spoluúčast rodičů. V RVP PV nechybí ani kapitola vztahující se k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a dětem mimořádně nadaným. Další součástí programu jsou požadavky na autoevaluaci mateřské školy a hodnocení dětí v souvislosti s naplňováním cílů, výsledkům vzdělávání, podmínkám vzdělávání, zpracováním a realizací integrovaných bloků. Zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu jsou v následující kapitole. Poslední část RVP



PV se vztahuje přímo na pedagoga v mateřské škole a to konkrétně na jeho povinnosti. Součástí povinností je například za co pedagog odpovídá, jak má vést vzdělávání nebo jaký má budovat vztah k rodičům. (RVP PV, 2004)

### **3.4 RVP PV a rozvíjení dovedností přecházející čtení a psaní**

Dílejší cíle, které souvisí s rozvojem předčtenářských dovedností jsou obsaženy v oblasti „Dítě a jeho psychika“ (5.2) v podoblasti „Jazyk a řeč“ (5.2.1), která se zaměřuje se na rozvoj řečových a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu). Dále na rozvoj komunikativních dovedností a projevu. Osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení a psaní, rozvoj zájmu o psaný jazyk. Ve vzdělávací nabídce nalezneme například společné diskuse a rozhovory jako je vyprávění zážitků nebo příběh pomocí obrázků. Také artikulační, řečové a sluchové hry, slovní hádanky a různé hry se slovy. Poslech čtených a vyprávěných pohádek a příběhů, také sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů. Různé dramatizace pohádek, recitace a přednesy. Také činnosti zaměřené k poznání různých sdělovacích prostředků. V souvislosti s předčtenářskými dovednostmi například prohlížení „čtení“ knížek. Grafické napodobování písmen a symbolů. Díky těmto cílům a nabídce bychom měli předškolní děti vést zejména ke správné výslovnosti, aby dokázalo pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno. Také vést k rozhovorům, a aby se dítě dokázalo sdělovat své myšlenky, pocity a nápady ve správně formulovaných větách. Dále by mělo dítě zvládnout zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj a ve správně formulovaných větách ho převyprávět. Dokázat se naučit zpaměti krátké texty. Projevovat zájem o knihy a rozpoznat některá písmena a číslice. (RVP PV, 2004)

Ve stejné oblasti „Dítě a jeho psychika“ (5.2) se v podoblasti „Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace“ (5.2.2.) zmiňuje o osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkcích, jako je abeceda nebo čísla. Ve vzdělávací nabídce jsou to například různé hry zaměřující se na podporu tvořivosti, kde se mimo jiné dají zařadit i dramatické aktivity. Dále jsou zde popsány i činnosti zaměřené k vytváření (chápání) pojmů a osvojování poznatků, jako odpovědi na otázky, práce s knihou, obrázkovým materiálem. Také i logické poslouchání dějů, příběhů a událostí. Na konci předškolního období by dítě mělo zvládnout naučit

se nějaké krátké texty a nazpaměť a vybavit si je. Vyjádřit svou představivost a fantazii ve tvořivých činnostech, třeba dramatických. (RVP PV, 2004)

V podoblasti „Sebepojetí, city, vůle“ (5.2.3.), která je součástí oblasti „Dítě a jeho psychika“ (5.2.) se zmiňuje o tom, že předškolní pedagog dětem nabízí činnosti, kdy vyjadřuje své zážitky. Rovněž budování estetického vnímání a citění. V této souvislosti dítěti nabízí estetické a tvůrčí aktivity slovesné, literární, dramatické a podobně. Také dramatické činnosti jako předvádění a napodobování různých typů chování člověka v různých situacích. Mimické vyjadřování nálad úsměvu, pláče, hněvu, vzteku, a podobně. Dítě by tedy mělo zvládnout slovesně, literárně a dramaticky vyjádřit své prožitky. (RVP PV, 2004)

I v oblasti „Dítě a ten druhý“ (5.3) se v rámci dílčích cílů hovoří o rozvoji interaktivních a komunikativních dovedností verbálních i neverbálních. Pedagog dítěti nabízí sociální a interaktivní hry, hraní rolí a dramatické činnosti. Četba, vyprávění a poslech pohádek a příběhů s etickým obsahem a poučením. (RVP PV, 2004)

## 4 Čtenářská gramotnost a pregramotnost

Mnoho definic čtenářské gramotnosti se opírá o schopnosti čtení a psaní, ale objevují se i v komplexnějších souvislostech. Průcha kol., (2013, s. 42) definují čtenářskou gramotnost jako: „komplex zdatností a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v běžné životní praxi (návod na zacházení s automatickou pračkou, železniční a jízdní řád, úvodník v novinách, aj.). Jde o dovednosti vyhledávat a zpracovávat informace obsažené v textu aj.

„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“ (Štěpál a kol. 2012) Také Zachová (2013) uvádí podobnou definici s tím rozdílem, že hovoří o orientaci ve všech druzích textů v nejrůznějších individuálních i sociálních kontextech, nezmiňuje v ní však užívání.

V posledních letech došlo ke změnám v pojetí čtenářských dovedností v odborných kruzích k radikálnímu posunu. V pojetí získaných čtenářských dovedností dochází ke změnám v pohledu na specifické poruchy učení, jež byly v minulosti diagnostikovány až na základních školách. Oba již zmiňované posuny dokázaly významný posun ve vzdělávání předškolních dětí. Jedni z prvních, kdo tento názor u nás zmínili, byli Čáp a Mareš (2007, s. 473), kteří uvádějí, že: „Osvojení čtení je pokládáno za kontinuální proces, který začíná prakticky bezprostředně po narození.“ Běžně se mluví o tzv. emergentní, vynořující se, dětské gramotnosti. Děti se na základě tohoto názoru nenaučí číst ve chvíli, kdy začnou chodit do základní školy, ale již v dřívější době. Tímto obdobím mají autoři na mysli období, kdy dítě začíná mluvit a následně chápat, že obrázek odkazuje na konkrétní předmět. Dítě se učí, co znamená jednotlivý symbol například v televizi, nebo na dopravní značce. Při tomto učení si dítě osvojuje některé principy čtení. Tuto dovednost lze v předškolním věku cvičit, podporovat a rozvíjet. (Mertin, Gillernová a kol., 2010)

Problematika čtenářské gramotnosti je velice často vztahována k pregramotnosti. Tento pojem uvádí Průcha a kol., (2009) v souvislosti s rozvojem gramotnostních dovedností v předškolním věku. Existuje i pojem předčtenářská gramotnost, který uvádí Vágnerová (2005) jeho význam je totožný. V práci dále pracuji s pojmem pregramotnost podle Průchy či Kropáčkové, Widové a Kuchářské (2014) „Za čtenářskou pregramotnost

*považujeme soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech.*“ (Kucharská, 2014, s. 40) Shrneme-li terminologii spojenou s pojmem čtenářská pregramotnost a čtenářská gramotnost, docházíme k následující terminologické a obsahové strukturaci. Gramotnost v preprimárním vzdělávání (tzv. pregramotnost) je charakterizována rozvojem předgramotnostních dovedností v předškolním věku. O pregramotnosti se mluví v souvislosti s dítětem, kdy je respektována aktivní úloha při objevování světa a psané kultury. Díky spontánním aktivitám v souvislosti se sociálními situacemi dítě nabývá kompetence pregramotnostní. Touto kompetencí se myslí soubor vědomostí, zkušeností, dovedností, postojů a návyků z oblasti gramotnosti. Díky tomuto novému pojetí roste funkce rodiny a vzdělávací význam mateřské školy, tedy zejména u dětí z málo podnětného rodinného prostředí. Dítě tohoto věku napodobuje dospělé osoby a snaží se přijít na princip komunikace, čtení a psaní. Tyto objevené dovednosti používá při svých hrách. Literárně a komunikačně podnětné prostředí napomáhá dítěti při získávání pozitivního postoje dítěte ke čtení a psaní, tím vytváří předpoklad pro školní úspěšnost. Kolláriková a Pupeala (2001) poukazují na specifický vývojový potenciál raných stádií v souvislosti s ontogenezí. Pokud se nerozvine včas, nemusí se později v plné míře použít. V této souvislosti tedy hovoří o tzv. přirozeném přístupu v rozvoji gramotnosti.

Mateřská škola má za úkol vytvoření základu, na kterém může první třída v základní škole lépe stavět vlastní čtenářské dovednosti. Tomuto pojetí odpovídá obsah Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, jež obsahuje v bodě 4.2.1. Jazyk a řeč následující cíle: osvojit si některé dovednosti, které předcházejí četní a psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka. Dále pak poslech příběhů a „čtení“ knížek, hry se slovy. Dítě na konci předškolního období by mělo na základě tohoto dokumentu zpravidla dokázat sluchově odlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech, poznat a vytvářet jednoduchá rýmy. Rovněž by mělo zvládnout vymyslet a poznat jednoduchá synonyma, antonyma a homonyma. Také rozlišovat některé symboly, číslice a poznat napsané své jméno, projevovat zájem o knihy. (Mertin, Gillernová, a kol., 2010) Podrobněji je tato část zpracována výše v kapitole RVP PV a rozvíjení dovedností přecházející čtení a psaní. Pregramotnost je významná zejména v období před čtenářstvím, kdy se často objevuje první zájem o psané znaky řeči. Tento spontánní zájem by se měl

podporovat ze strany dospělých osob již v předškolním věku. (Vykoukalová a Wildová, 2013)

Wildová (2012) uvádí, že žánrová skladba pregramotnostního a raně čtenářského období se velice různí. Zejména podle míry zastoupení výtvarné a slovesné složky a podle charakteristicky přebývajících textů lze vytvořit žánrovou typologii. Jako první setkání s knihou se dítě setkává s takzvanými leporely a knížkami-hračkami, jejichž formát a zhotovení zcela vyhovuje stupni vývoje, ať již motorického, tak i mentálního. Za dominantu slovesnosti v předškolním období se považují říkadla. Jazyková a rytmická organizace je blízká tvořivému zacházení s jazykem. Další oblastí jsou prozaické texty, to jsou v souvislosti s předškolním věkem pohádky a různá pohádková vyprávění, kde je stěžejním uměleckým prostředkem antropomorfizace a personifikace. Z bezprostředních životních zkušeností vychází příběhová próza (próza s dětským hrdinou) pro nejmenší, ta může překračovat do jiných oblastí. Okruh umělekonaučné slovesnosti je pro nejmenší děti nezastupitelný zejména ve vztahu k objevování světa s pomocí knih. Postoj ke čtenářství se identifikuje již v předškolním věku, je jejich osobností charakteristickou, vypovídá o tom, jak dítě uvažuje o knížkách a o tom, zda je například dobré, když umí číst. Druhý postoj čtenářství se tříbí, když dítě již aktivně čte a začne si vytvářet vlastní čtenářské vědomí a základ pozdějšímu čtenářskému vkusu.

Wildová a kol., (2012) i Mertin a Gillernová (2010) zmiňují, že důležitou roli ve čtenářské gramotnosti hraje přirozenost, vlastní tempo dětí a individuální potřeby. Upozorňují také na podnětnost a pestrost aktivit vedoucích ke kladnému vztahu ke knihám a tedy i ke čtenářství.

V závěru této kapitoly uvádím názor, se kterým se ztotožňuji. Mertin, Gillernová a kol. (2010) upozorňují na nárůst počtu dětí s diagnostikovanou dyslexií a za tímto účelem bychom měli zintenzivnit prevenci. Zejména tedy změnou pohledu na výuku čtení, programové zapojení rodiny i předškolních institucí do výuky čtení. Autoři se domnívají, že tímto způsobem se pravděpodobně bude situace zlepšovat.

## **4.1 Vybrané postupy rozvoje čtení pro mateřskou školu**

Za jednu z nejučinnějších metod podpory čtenářské gramotnosti v předškolním věku je pokládáno předčítání. U předčítání se děti učí nenásilně principům čtení, a to díky motivaci, pěkného zážitku, který je spojen s dospělou osobou. V této souvislosti je důležitá

radost ze čtení. (Mertin, Gillernová a kol., 2010) Podobný argument nalezneme u Vykoukalové a Wildové (2013), které píší, že počáteční čtenářská gramotnost zahrnuje kromě dovednosti číst také, vyjadřování a aktivní poslech. Důraz je kladen na význam rozvoje pozitivního vztahu ke čtení a rozvoje návyků ke čtení jako prostředek komunikace a dalšího vzdělávání.

Projevy čtenářského chování se dají pěstovat a upevňovat zejména nutným faktorem čtení v rodinách a mateřských školách budováním dětské knihovničky a vhodnými hrami. (Wildová a kol., 2012) Také osobnost učitelky mateřské školy má pro podporu čtenářství také velký význam, může nabídnout efektivní vzor k nápodobě. Možné akce mateřské školy podporující zájem o čtenářství a o knihu v předškolním věku. (Mertin, Gillernová a kol., 2010):

- Knihy, časopisy jsou dětem volně k dispozici.
- Hodiny volného čtení – celá třída „čte“ knihy a časopisy.
- Návštěvy rodičů a prarodičů za účelem předčítání dětem.
- Herní a předčítací aktivity.
- Psaní společných třídních „knih“.
- Informace pro rodiče o knihách, které se ve školce čtou.
- Nové doporučené knihy pro informovanost na nástěnkách.
- Podpora „psaní“ vlastních textů, rýmovaček, básniček.
- Luštění úkolů v časopisech, novinách.
- Pravidelné pohovory o knihách. Děti přinesou do školy oblíbenou knihu. Vyprávějí o knihách, které doma čtou. Učitelka přinese do školy knihu, kterou měla ráda, když byla malá.
- Exkurse do knihovny.
- Besedy se spisovateli a ilustrátory knih.
- Výroba knížek ostatním dětem, když mají narozeniny.
- Hraní her, řešení počítačových úkolů.

#### **4.1.1 Některé metody RWCT využívané k rozvoji čtenářské gramotnosti**

*„Program RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) byl vyvinut v roce 1997 v USA Konsorciem pro demokratické vzdělávání. Do České republiky se dostal již rok*

*poté a do té doby je dále zpřesňován a rozvíjen pod názvem Čtením a psaním ke kritickému myšlení občanským sdružením Kritické myšlení.*“ (Štěpál a kol., 2012, s. 15) Prostřednictvím tohoto programu se v českých školách začala používat řada metod, jež pomáhají rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků. Níže jsou uvedeny některé metody, které jsou dle autorů považovány za efektivní v souvislosti s rozvojem čtenářské gramotnosti.

## **Čtení s otázkami**

Děti pracují s textem ve dvojicích. Před čtením si jej prohlédnou a dohodnou se, po jak velkých částech budou číst. Nejdříve si tiše přečtou první dohodnutou pasáž. Po přečtení jeden druhému pokládá co nejvíce otázek souvisejících s textem. Jsou nazvány jako kontrolní otázky. Otázky vycházejí jednak z textu, ale jdou za něj. Druhé dítě na kladené otázky odpovídá, přičemž odpovědi může hledat v textu. Poté si vymění role a pokračují v další části textu, dokud jej celý nepřečtou. S touto metodou se dá pracovat i způsobem, že učitel čte kratší text, který mají žáci před sebou a po přečtení textu kladou otázky žáci. Jakmile děti řeknou již všechny otázky, ptá se učitel na dosud nevyčtené otázky. Rovněž může probíhat i s jedním žákem. Po této metodě může následovat shromáždění informací, které si děti z daného textu zapamatovaly a následně s nimi pracovat dále. Děti mohou odpovídat společně na otázky textů například: „Bylo v textu něco známého, co jste znali před jeho přečtením?“ „Získali jste odpovědi na některé ze svých otázek?“ „Potvrdilo se, co jste si mysleli?“ také může následovat diskuze, o tom jaké otázky si děti vzájemně pokládaly. Prostřednictvím metody čtení s otázkami se dítě učí formulovat otázky, jež souvisejí s textem. Dále hledat logické odpovědi s oporou textu a nalézat případné rozpor mezi odpovědí. (Štěpál a kol., 2012) V mateřské škole lze tuto metodu použít po úpravě, například dětem přečteme část textu a učitel následně klade otázky vztahující se k textu nebo i mimo text to souvisí s propojováním na úrovni (viz např. Gregory a Cahill, 2010) – dítě-text, text-text a text-svět, jež souvisí se čtenářskými strategiemi.<sup>1</sup> Zpočátku uzavřené a později otevřené otázky. Děti odpovídají. Při opakování aktivity se mohou role vyměnit a po přečtení textu mohou otázky klást děti a učitel odpovídat.

---

<sup>1</sup> Gregory, A., E. a Cahil, M. A. Kindergartners Can Do It, Too! Comprehension Strategies for Early Readers. *The Reading Teacher*, 63(6), pp. 515–520, 2010. citováno: ( citováno: 2.4.2016)

## **Čtení s předvídáním**

Děti čtou společný text samostatně pro sebe po částech, jež postupně dostávají od učitele. Po jednotlivých částech textu předvídají, jak asi mohl pokračovat. Děti vycházejí z textu a náznaků, které jsou v něm uvedeny, rovněž ze svých zkušeností a znalostí. Svě odpovědi následně prodiskutují ve dvojicích nebo ve skupinkách. Poté čtou další část textu a zvažují, do jaké míry se splnily jejich předpovědi a následovně předvídají další část textu. Pro přesnější záznam předvídání se používá tzv. „čtení s tabulkou předpovědí“, v níž děti doplňují tabulku svým vlastním tempem, ale poznatky poté sdílí s celou skupinou. Prostřednictvím této metody se děti učí odlišovat podstatné a nepodstatné v textu. Dále hledat v textu náznaky, jak by mohl pokračovat, formulovat myšlenky a hledat v textu důkazy předvídání. (Štěpál a kol., 2012) Tato metoda se po úpravě také dá využít v mateřské škole. Danou část textu přečte učitelka a na základě položené otázky, která může být formulována takto: Jak asi příběh pokračoval dále, co se mohlo stát potom, apod. Na základě otázky mohou děti slovně reagovat a po přečtení další části textu se přesvědčit o pravdivosti.

## **Řízené čtení**

Děti si čtou samostatně společný text. Po přečtení dané části textu pokládá učitel dětem otázky nebo zadává úkoly, které vedou k tomu, aby hledaly v textu obsažené významy a vyjadřovací prostředky. Pro podporu metody děti sedí v kruhu, aby mohly vzájemně diskutovat nad vyslovenými otázkami, případně aktivitami. Učitel podporuje diskusi tím způsobem, že otázky například nepřeformulovává a čeká, až dítě odpoví, rovněž se snaží podporovat jedince, kterého se ostýchají. Po této metodě může následovat společné řešení problémů, které z textu vyplývají. Smyslem této metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti je, že text odkazuje čtenáře k širším souvislostem, například k dalším textům nebo k životu. Dále hledat odpovědi na kladené otázky. V diskusi reagovat na odpovědi ostatních dětí a následně je rozvíjet, případně s nimi nesouhlasit. (Štěpál a kol., 2012) V předškolním věku se tato metoda dá využít například v souvislosti se čteným příběhem. Učitel předčítá všem dětem najednou text, který je doplněn otázkami vztahující se k textu. V tomto případě může probíhat společná diskuse. Dále může být daný



text doplněn různými aktivitami z praktického života pro lepší porozumění textu prožitkem.

### **Tabulka tvrzení (ano/ne)**

Před čtením děti vyplní tabulku, kterou vyhotoví předem učitel. V této tabulce zvažují, jestli jsou jednotlivé výroky pravdivé, či nikoli. Vlastní názor vyjádří domluveným znakem nebo slovy ano/ne. Nejdříve doplní do tabulky před čtením a poté si přečtou samostatně, kde mohou potvrzení svého výroku najít, případně nenajít, pokud se jedná o výrok nepravdivý. Části textu, jež se k výroku vztahují, si děti podtrhají. Do sloupce poznámka si vypisují své poznámky a argumenty vztahující se ke svému výroku.

Odpovídá tento výrok skutečnosti?	před čtením	po čtení	poznámka
výrok č. 1			
výrok č. 2			

Tabulka č. 1 – Příklad možné tabulky tvrzení ano/ne

Po této metodě může následovat společné „procházení“ tabulek a potvrzení jednotlivých výroků. Děti mohou pokračovat vytvářením dalších výroků, jež nebyly obsahem tabulky. Prostřednictvím této metody se děti učí pozorně číst jednotlivé výroky a rozhodovat o jejich pravdivosti. Pozorně číst text a vyhledávání části, kde je obsažen daný výrok. V daných částech vyhodnotit, zda se výroky potvrzují, či nikoli. (Štěpál a kol., 2012) Tato metoda je již náročnější, ale v předškolním věku se dá na tuto metodu připravit. Učitel dětem přečte text. Následně dětem pokládá otázky, ty zaznamenávají odpovědi do tabulky pomocí smluveného znaku. Tabulku může učitel vytvořit předem. Odpovědi by měly být jednoznačné a nemělo by jich být mnoho. Po poslední otázce děti společně s učitelem hodnotí odpovědi, při chybných odpovědích vyhledávají zpětně v textu.

### **I.N.S.E.R.T.**

Děti si během čtení textu pomocí znaků zaznamenávají informace. „Fajfkou“ informaci, která potvrzuje, co již věděli. „Plusem“ informaci, která je pro ně nová a důvěryhodná. „Mínusem“ informaci, které nedůvěřuje, jelikož je v rozporu si tím co ví,

nebo je obsaženo v textu. „Otazníkem“ takovou informaci, která potřebuje ještě ověřit, nebo ji děti nerozumějí. Před samotnou metodou by měla předcházet evokační fáze, ve které si děti uvědomují, co o probíraném tématu vědí. Evokaci je možné provádět individuálně, ve dvojicích nebo v celé skupině.

✓	+	-	?

Tabulka č. 2 – Příklad tabulky k metodě I.N.S.E.R.T.

V souvislosti s touto metodou se děti učí vybírat ze souvislého textu podstatné informace již během prvního čtení. Dále si uvědomovat případné rozpory mezi tím, co o daném tématu věděli a co se dozvěděli z textu: umět rozpoznat, jestli je nová informace důvěryhodná, či nikoli, také zda všemu v textu rozumí a odhadovat možné rozpory. V neposlední řadě také diskutovat nad použitými znaménky. (Štěpál a kol., 2012) Tato metoda je pro předškolní věk nevyužitelná. Můžeme však s dětmi komunikovat nad tématem, tedy provést evokaci a následně si o tomto tématu přečíst krátký text, ve kterém se nám může potvrdit, co jsme již předtím znali, či novou informaci.

### **Poslední slovo patří mně**

Děti čtou společně jeden text. Při samotné četbě pracují s kartičkami, na jednu stranu vypisují stěžejní místo z daného textu a na druhou napíší souvislý komentář o tom, proč si tyto citáty vybrali. Postupně se může jako jeden s diskutujícími přidat i učitel. V průběhu této části samo dítě na komentáře nijak nereaguje, ani nonverbálně. Až po všech komentářích nakonec přečte přesně svůj komentář – má poslední slovo. (Jelikož ví, že při svém „posledním slově“ nesmí ve svém komentáři nic upravovat, ani doplňovat, protože od začátku usiluje o úplné a precizní písemné vyjádření). Po něm již nesmí nikdo tento komentář hodnotit, ani komentovat. Pokračuje další obdobná diskuse s citátem, který přečte další dítě. Po této diskusi může následovat zveřejnění kartiček v „galerii na špagátu“. Sešít kartičky do společné „knihy“ nebo zařazení kartičky do portfolia dítěte. Také písemnou reakcí na diskusi, či psaní eseje nebo volného psaní. Díky této metodě si dítě učí poznávat v textu místa, která v něm vyvolávají čtenářskou odezvu a formulovat k nim svou čtenářskou odezvu. Zkoumat nejen doslovné porozumění textu, ale rovněž souvislosti, které doposud nepadly v diskusích. Prezentovat formulaci svého porozumění

a současně respektovat různorodost pochopení a prožitků ostatních. Rovněž důvěřovat ve smysl textu a jeho významu. (Štěpál a kol., 2012) V mateřské škole se dá tato aktivita využít v souvislosti s knihou. Každý si z domu donese svou oblíbenou knihu. V kruhu ukáže první dítě svou knihu a ostatní děti zkoušejí říci, proč je to jeho nejoblíbenější kniha. Nakonec dítě, které drží knihu, prozradí pravý důvod. Stejným způsobem pokračují další.

### **Myšlenková mapa**

*„Metoda umožňuje strukturovat zvolené téma způsobem odpovídajícím fungování lidského mozku, kde se vědomosti nezapisují lineárně, ale do sítí s různou hierarchií uzlových bodů.“* (Štěpál a kol., 2012, s. 23) Děti začínají ve středu papíru, kde napíší téma myšlenkové mapy, tak aby bylo výrazné. Další myšlenky, jež se týkají tématu myšlenkové mapy, zapisují v různých větvích, které se dále větví tak aby bylo zřejmé, které jsou podřazené a které nadřazené. Je možnost používat šipky, značky v různých barvách, nebo velikosti písma. V této souvislosti je také možné myšlenky předem napsat na kartičky, případně je během čtení dopisovat. Posléze lze s nimi při pořádání myšlenkové mapy na podložce, či velkém formátu papíru pohybovat. Následně mohou děti své myšlenkové mapy prodiskutovat s ostatními a obhájit si, proč ji vytvořily zrovna takto. Poté mohou společně sepsat body, jež se v myšlenkových mapách shodují a zapisovat společné záměry. Dále mohou myšlenkové mapy sloužit k dalším záměrům. Prostřednictvím této metody se děti učí hledat jednotlivé části tématu, třídit je a porovnávat. Také nalézat souvislosti a rozhodovat se o souřadnosti, podřadnosti a nadřazenosti. Děti se učí graficky znázornit strukturu texty (tématu). (Štěpál a kol., 2012) Tuto metodu lze využít již v mateřské škole. Děti mohou například vytvořit myšlenkovou mapu postav v příběhu. Dané postavy mohou nakreslit a pomocí šipek vytvořit vztahy mezi nimi. Tato metoda je pro předškolní věk vcelku náročná a potřebuje trénink. Děti mohou dané objekty v mapě kreslit místo psaní.

### **Grafické organizéry**

Existuje velké množství grafických organizérů, jež umožňují dětem na papíře uspořádat souvislosti a vztahy, o kterých se v textu dozvídá. Konečným rozmístěním informací v grafickém organizéru dítě rozpoznává podobnosti i rozdíly, důležité údaje i vedlejší. Patří mezi ně například Vennův diagram, kde děti porovnávají dvě věci (například postavy). Zaznamenávají do něj, které vlastnosti mají tyto postavy společné, či

jedinečné znaky. Dalším příkladem může být tzv. T-graf, který má za účel porovnat nějaké dva aspekty na základě kladů a záporů, či jevů. (Štěpál a kol., 2012) V mateřské škole je tato metoda také obtížná, lze například v příběhu či pohádce porovnat dvě postavy na základě přečteného textu formou kresby, systematicky.

### **Skládkové učení**

Děti jsou rozděleny do skupin po třech, či čtyřech, kde každý dostává k individuálnímu přečtení jiný text, jež se týká jednoho tématu. Doba pro přečtení je předem stanovená. Následně si děti, jež měly stejný text, sednou k sobě a vzájemně jej vysvětlují a studují, jak jej pochopily. Poté se opět vrátí do původní skupiny a předají informace z textu ostatním dětem. Členové původní skupiny bedlivě poslouchají, ptají se na případné nejasnosti a zapisují si poznámky do sešitu. Následně pokračuje další a to podle pořadí, jež určí učitelka. Díky této metodě se děti učí najít v textu podstatné informace. Také si ověřit, jestli jim dobře rozumí. Dobře porozumět tomu, co přečte a předat podstatné informace ostatním. (Štěpál a kol., 2012) Tato metoda je pro předškolní děti těžká, ale podobně, jako u některých předchozích výše, lze na ni připravit. Mohli bychom děti rozdělit do menších skupinek, každé by byl přečten krátký text a děti by následně reprodukovaly děj ostatním dětem, jež nebyly v dané skupině. Poté by pokračovala další skupina obdobným způsobem.

### **Učíme se navzájem**

Děti pracují opět v několika skupinkách po třech nebo čtyřech, v níž čtou tiše všichni jeden text. Po přečtení jednotlivých částí se stává jeden „učitelem“ a postupně plní pět úkolů (zadání má napsáno, aby se na něj nezapomnělo). „Učitel“ shrne, co se v daném úryvku dočetl a poté se ptá, zda s ním ostatní souhlasí, případně aby ho doplnili. Poté vymyslí několik otázek, které se k textu vztahují a ostatní odpovídají. Následně ostatním objasní místa v textu, která nebyla zcela jasná pro všechny, dále také předvídá, jak bude text pokračovat a argumentuje, proč zrovna takové pokračování. Rovněž se ptá ostatních na jejich předpoklady. V konečné fázi určí, který úsek textu budou číst dále. Tato metoda je pro děti obtížná a poroto se musí učit postupně jednotlivými strategiemi postupně (jsou popsány a vysvětleny výše). A teprve poté mohou začít pomalu s metodou „Učíme se navzájem“. Smyslem této metody je jako u většiny metod, shrnout poznatky z textu a najít

hlavní myšlenku. Vymyslet vhodné otázky vztahující se k textu a znát na ně odpovědi. Najít v textu místa, která jsou nejasná a složitá a předvídat, jak by mohl text pokračovat. (Štěpál a kol., 2012) Metoda je pro děti předškolního věku náročná. Lze se na ni ale pomalu připravit, a to když učitel přečte krátký text a děti zkusí shrnout, o čem byl. Dětem lze pomoci dramatisováním klíčových událostí, schématy či otázkami – Kdo? Kde? Co? apod. Později může reprodukovat příběh jedno z dětí a ostatní souhlasí, či nesouhlasí, případně doplňují.

### **Literární kroužky**

Všichni čtou stejný text, ale každý se zaměří na čtení z hlediska jiné role, kterou má předem určenou. V daných rolích se při čtení textů střídají. Po přečtení textu následuje a přípravě plnění role nastává literární diskuse, ve které jednotlivci prezentují, jak se s požadavky své role vypořádali. Role pro dané texty vybírá zejména učitel v souvislosti s cíli, které v danou hodinu sleduje, z různorodých možností, například spisovatel, hledač citací, hledač slov, apod. jednotlivé role lze předem modelovat a procvičovat. V daných rolích se děti střídají. Smyslem této metody je, aby se děti naučily plnit zadání jednotlivých rolí a jejich prostřednictvím příslušné čtenářské dovednosti. (Štěpál a kol., 2012) V mateřské škole můžeme tuto metodu využít při hraní divadelní pohádky. Před samotným představením si děti rozdělí role, nebo jim je přidělí učitel. Poté přečte dětem text pohádky. Následně mohou děti říci, co se o své roli dozvěděly.

Tyto metody jsou koncipovány pro děti školního věku. Pro mateřskou školu lze z nich vycházet, ale musí se danému věku přizpůsobit. U jednotlivých metod je napsáno, jakým způsobem by se dala přizpůsobit pro předškolní věk, případně jak na ni děti připravit. Některé z těchto metod jsou využity v praktické části diplomové práce s přihlédnutím na daný věk a zvolené téma projektu.

## **4.2 Vývojové etapy dětského čtenářství**

Dětské a pubescentní čtenářství se postupně utváří v etapách, které souvisí s vývojem osobnosti dítěte. Individualita každého dítěte se odráží ve čtenářských zkušenostech, v jeho zájmech i potřebách. V této souvislosti se hovoří o „čtenářském věku“, ten tedy nesouvisí s vývojovým věkem, ale již na zmiňovaných okolnostech.

Etapizace dětského čtenářství do jisté míry akceptuje biologický věk čtenáře, ale tato indikace má spíše orientační smysl. (Bubeníčková, a kol., 2011)

V souvislosti s obdobím před nástupem školní docházky se hovoří o pregramotnostní etapě, která se podle Müllera (2014) dělí následovně:

- Novorozenecké a kojenecké období – mnohé děti jsou schopné již v tomto věku pozorně vnímat a naslouchat přednášení básní. Dítě při ní vnímá zejména mimiku přednášejícího, rytmus a pravděpodobně i zvukomalbu vyslovovaných slov.
- V batolecím období u dítěte dokáže vyvolat smích či smutek a čas soustředěného poslechu se prodlužuje.
- Tříleté dítě je schopné se naučit krátké básničky a s oblibou je recitují. Díky nim si procvičují paměť a začínají podvědomě vnímat jejich rytmická schémata.

Čtenářskou etapu v souvislosti s psychickým vývojem Toman (1992) následovně:

Předškolní věk:

- Mladší: (do 3let)
- Starší: (3-6let)

Čtenářská etapa:

Mladší školní věk:

- 1. fáze (6-8let)
- 2. fáze (9-10let)

Starší školní věk (pubescence):

- 1. fáze (11-12let)
- 2. fáze (13-15let)

V předčtenářské etapě dítě vnímá text pouze poslechem prostřednictvím přímého nebo reprodukováného předčítání. Poslech doplňují graficko-výtvarné a ilustrativní složky. (Toman, 1992) Výjimkou jsou obrázkové knihy, které mají opačnou funkci. Obrázky (grafická forma) mají hlavní význam a text je pouze doplňuje. Obrázková knížka v současné době přestává být chápána jako žánr výhradně dětem v předčtenářském období a prezentuje se coby útvar s recepční prostupností, v němž se pojí výtvarná složka

a literární složka. (Šubrtová a kol., 2011) Z toho vyplývá, že není vhodná pouze pro předškolní věk, ale lze s ní pracovat i v období čtenářství.

Mezi jednotlivými vývojovými etapami je důležité zmínit, že nemusí toto rozdělení vždy platit, v předškolním věku již můžeme nalézt děti, které již čtou a nebyly k tomu nuceny. Zájem o čtení vyšel z jejich iniciativy. Vývoj dítěte je velmi individuální, a proto i rozdělení dle Tomana (1992) je pouze obecné.

### **4.3 Literárně-dramatická výchova a čtenářství**

Literárně dramatická výchova je vzdělávací oblast umění a kultury, lze ji rozšířit o doplňující vzdělávací obory, jako je dramatická výchova. Děti se mohou prostřednictvím činností seznamovat s výrazovými prostředky a s jazykem hudebního a výtvarného umění, ale zejména umění dramatického a literárního. S nimi se dítě učí tvořivým způsobem pracovat, užívat je jako prostředek pro sebe vyjadřování. Učí se poznávat zákonitosti tvorby, seznamují se s vybranými uměleckými díly, učí se jim porozumět. Výpovědi děl sledovat, rozpoznat a interpretovat.

Kalábová (2007) rovněž uvádí cíle literárně dramatické výchovy. Jsou uvedeny v souvislosti s prvním stupněm základní školy, ale některé z nich by se daly zařadit již do předškolního věku:

- Vytvářet kladné emoce.
- Získávat schopnosti pohybového vyjádření.
- Rozvíjet individuální vyjadřovací schopnosti.
- Vytvářet vlastní dramatickou improvizaci na zadané téma.
- Rozšiřovat slovní zásobu.
- Podporovat samostatné vystupování a jednání.
- Vytvářet pozitivní vztah k mateřskému jazyku.
- Osvojovat a dodržovat pravidla slušného chování a mezilidské komunikace.
- Vytvářet příležitost pro spolupráci.
- Podporovat vlastní umělecké činnosti (literární, hudební, výtvarné,...).
- Rozvíjet cit pro přirozenost.
- Podněcovat k tvořivé aktivitě.
- Pěstovat kultivovaný vztah k divadlu.

- Rozvíjet adekvátně uměleckou výchovu.
- Reprodukovat text podle svých možností.
- Podněcovat děti k tvořivé aktivitě.
- Rozvíjet uvolnění a ladnost tělesných pohybů.

### 4.3.1 Literární výchova v mateřské škole

Cílem literární výchovy v mateřské škole je působení na celkový rozvoj osobnosti dítěte. (Jírová a kol., 1989)

*„Zájmovou činností literární by měla prostupovat péče o správnou výslovnost a kulturu řeči, o její výrazovost, srozumitelnost, plynulost a zájmu kultivace mluveného projevu.“* (Kalábová, 2007, s. 30)

Literární výchova souvisí s literárním textem. *„Literární text označuje stylistickou a obsahově estetickou kvalitu na rozdíl od textů instruktážních nebo věcných, které dítě v mateřské škole může slyšet a vidět například na nástěnkách, v návodech k dovednostem, apod.“* (Gebhartová, 2011, s. 8) Pokud je literární text interpretován učitelkou, může přispívat k rozvíjení všech klíčových kompetencí dítěte předškolního věku. Jazykovou vybaveností se může uplatnit ve všech vzdělávacích oblastech a to zejména v oblasti 5.2. Dítě a jeho psychika, ve které hraje velkou roli. Pro vstup dítěte do kulturního světa je důležité osvojit si řeč, chápat význam slov a mluvního projevu, poté také nabytí předpokladu dovednosti číst a řeči ve funkci sdělování.

Gebhartová (2011) upozorňuje na současné nedocení literární výchovy, která souvisí zejména s rozvojem fantazie, tvořivosti a představivosti. Abstraktní představivost souvisí s vývojem dětské řeči a psychiky a je důležitá zejména pro vyjadřování a komunikativní výstupy dítěte na konci předškolního období.

Velkou roli v literární výchově mají knihy. Děti předškolního věku na knihách zaujme především jejich vizuální stránka, a to jak ilustrace, tak zvolený formát, obálka, grafická úprava a celkový design. Na základě těchto údajů bychom měli dětem číst a seznamovat děti nejen okopírovanými listy knihy, ale s celými knihami. (Gebhartová, 2011) V předškolním věku by měly být vytvářeny předpoklady k tomu, aby práce s knihou nebyla nahodilá. Kniha se v tomto období stává pro dítě nevyčerpatelným zdrojem



intenzivního poznání přírody a lidské společnosti. Současně je pro dítě zdrojem informací. (Jírová a kol., 1989)

K literární výchově patří rovněž příběh. Jejím východiskem mohou být reálné zážitky, nejčastěji, kterými je dítě obklopeno. Dále také básně, povídky, bajky, písně, divadelní představení nebo film. Práce s příběhem má v mateřské škole mnoho forem a využívá se různých metod. Značnou roli hraje, co příběhem chceme sledovat, jaké jsou jeho cíle a záměry. Důležité je, aby byl příběh lákavý a děti upoutal. Švejdová (in Svobodová. 2010) upozorňuje, že není nezbytně nutné držet se „otrocky“ toho jak byl příběh napsán či vyprávěn. S dětmi jej můžeme dotvářet, vymýšlet, jak asi začal, může se pracovat pouze s úryvky příběhu a zbytek dovyprávět, mohou se s dětmi hledat paralelní příběhy nebo mohou odbočovat jiným směrem. Práce s příběhem zároveň zpravidla nabídne řadu dalších podnětů pro obohacení spontánních her, pohybových a jiných činností, dále pro výtvarné a pracovní činnosti, grafomotorická cvičení a pracovní listy.

Pro práci s příběhem existují techniky a metody jednou z nich je například sdělování (narace). Touto technikou rozumíme sdělování zážitků, vykládání a povídání, tedy v podstatě příběhů. Tato technika má za cíl partnerskou komunikaci ve třídě, vzájemnou důvěru. Zmiňovaná metoda je pro děti přirozená a motivační, ale rovněž děti vede k myšlení a samostatnosti. V této souvislosti se jedná o příběhy reálné i literární. Další metodou je vyprávění příběhů (storytelling) ten se ukazuje být klíčový pro vyprávění dějů kolem sebe. Dítě vypráví, co vidí. Při vyprávění dokáže popsat postavu, nastolí problém, do něhož se postava dostala. (Svobodová a kol., 2010)

#### **4.3.1.1 Moderní autorská pohádka**

Podle Čeňkové (2006) je autorská pohádka umělý příběh s pohádkovými rysy, nejčastěji kouzelnými prvky, určené převážně dětem. *„Moderní autorská pohádka představuje nový typ pohádkového žánru. Je totiž původním, samostatným a svěbytným autorským výtvozem. Od literárně adaptované lidové pohádky se liší hlavně tím, že autor – při respektování její žánrové specifičnosti – podstatně zasahuje do její ustálené ideové tematické, kompoziční nebo jazykové podoby, žánrovou normativnost vědomě narušuje, či dokonce popírá (vytváří tzv. antipohádku) a vnáší do ní zcela netradiční, inovované a aktualizované náměty, motivy, stavební a stylové postupy i jazykové prostředky, jimiž se sepětí s folklórní pohádkou značně uvolňuje.* (Toman, 1992, s. 69)

Moderní autorské pohádky tvoří jednu ze skupin pohádek. V těchto pohádkách se stává, že se autor snaží podmanit diváky a uchyluje se k líbivé komické poloze některých kouzelných postav (čerti nebo vodníci), zbavuje je přirozené symboliky a snaží se jim přidat komické prvky. Tyto pohádky mohou být diváky velice úspěšné, ale nepřinášejí divákovi žádnou jistotu. (Svobodová a Švejdová, 2011)

Autorky dále uvádí, že nejméně prospěchu pro děti mají pohádky převrácené naruby. Čerti jsou v nich hodní, vodníci hloupi, princezny mazané, apod. Autorky tvrdí, že by se tyto pohádky neměly vůbec předkládat dětem předškolního věku. Jako důvod uvádí nepochopení humorných obrátů, ty mohou pochopit až tehdy, kdy chápou přesný význam archetypů<sup>2</sup> pohádek.

Charakteristickou vlastností autorských pohádek je zmírnění dopadu zlých skutků na člověka tím, že mu dává šanci nápravy a polepšení. Fenomén odpuštění a možnosti nápravy v sobě sice nese pro dítě naději, ale pokud něco pokazí, je možné to napravit. Rovněž se objevují nejasné informace o tom, že každé zlo musí být potrestáno. (Svobodová a Švejdová, 2011) V původních autorských pohádkách se vyznačoval příklon k emotivitě, hravosti, nonsensu, mystifikaci. (Šubrtová a kol., 2011)

V současné době autorská pohádka představuje kvantitativní nárůst, bohatou a dynamicky se vyvíjející žánrovou oblast, která se vzpírá jednoduchým typologickým označením a škatulkováním. (Šubrtová a kol., 2011) Autorské pohádky se v současné době rovněž těší ze značného zájmu učitelek. Svobodová a Švejdová (2011) přikládají tento fakt tomu, že jsou příběhy v autorských pohádkách více dobově aktuální. Rovněž dávají význam filmovým podobám pohádek. Dle autorek, ne každá pohádka dětem přináší potřebné literární kvality. V dnešní době bývají vydávány knihy, které splňují minimum nároků na kvalitní dětskou literaturu, tj. na hodnoty literární, etické a estetické. Jedná se zejména o překladovou literaturu a to především v poezii. Umělecká literatura, kvalitní, se vyznačuje významovou komplexností, tvůrčí hodnotou, jedinečností, destrukcí stereotypů. (Peterka, 2007) Pokud se nekvalitní překladová literatura doplní o dětskou kresbu a emotivně působícím názvem, může se stát bestsellerem v rodinách, a co hůře i v mateřských školách. Při výběru knihy bychom měli brát na zřetel například

---

<sup>2</sup> Archetyp znamená původní podobu, praty, pravzor, je spojen s nějakou tradicí, či typickou postavou. V literatuře bývají nejčastěji s archetypem zmiňovány postavy, tj. symboly, které se v literárních dílech neustále vrací. citováno: (Wikipedie [online], 20.10.2015)

nakladatelství, ze kterého kniha je, dále autora knihy, případně si přečíst recenze. Samozřejmě si všimnout, zda kniha získala nějakou literární cenu.

Často se stává, že dítě nadšeně vypráví o hrdinech akčních filmů, ale nazná klasické pohádky např. O Koblížkovi, O kůzlátkách, O Červené karkulce. Neznalost klasických pohádek může potom ve vyšším věku bránit porozumění některých textů. Intertextovost, tj. schopnost textů vztahovat se k jiným textům, absorbovat je a transformovat (Peterka, 2007), staví se na předpokladu, že dítě/žák/dospělý zná klasické a kanonické texty.

*„Pak je na mateřské škole, aby hledaly cesty, jak doplnit tyto nedostatky a umožnit dětem, aby se setkaly se skrytým poselstvím dávných generací, zažily strach a úzkost s vědomím, že vše dobře dopadne a hrdina, se kterým se ztotožňují, dojde uznání a bude po zásluze odměněn.“* (Svobodová a Švejdvová, 2011, s. 111)

#### **4.3.1.2 Jakými způsoby lze předkládat pohádku dětem předškolního věku**

Pohádku můžeme dětem předkládat různými způsoby, nejpřirozenější je vyprávění. To umožňuje oční kontakt s dětmi a bezprostřední reakce na jejich názory. Pohádku můžeme s dětmi převyprávět, či ji dokončit. V této souvislosti hovoříme o jazykových a rozumových schopnostech. Pohádka může sloužit i jako materiál, na kterém se učíme různé dovednosti. Také nám může sloužit jako motivace k různorodým činnostem. Nabízí se i výtvarné zpracování pohádky či hraní loutkového divadla. Do pohádky lze vstoupit pomocí dramatizace, a to na základě různých metod. (Svobodová a Švejdvová, 2011) Metody dramatické výchovy jsou rozepsány již níže. Pohádku můžeme dramaticky rozehrát, prozkoumat ji, dozvědět se o ní co nejvíce, konfrontovat pohádkový příběh a situace, které se nám autorskou pohádkou nabízí. Důležité je, že vychází z reálné situace. Prostřednictvím autorské pohádky se dítě učí o sobě, o zvířatech, o přírodě a rovněž o tom, jak to na světě chodí a chodit by mělo. Těmito formami se spojuje vyprávění, hra a umění. V této souvislosti se jedná o přirozenou potřebu předškolních dětí, která je vede přirozeně do světa fantazie a poznání, která přesahuje hranice vědomého a nevědomého. Zmiňovaná forma by mohla být nazývána strukturovaným dramatem, ale díky specifickým mateřské školy a vzdělávání dětí předškolního věku pravděpodobně neudrží v úplnosti formu strukturovaného dramatu, ale bude se více blížit integrovaným blokům a projektu. (Svobodová a Švejdvová, 2011) *„Integrovaný blok znamená, že by se nám měly mísit činnosti dramatické s výtvarnými, hudebními, verbálními a rozumovými, pohybovými*

a všemi dalšími, které vedou k nám stanovenému cíli.“ (Svobodová a Švejdová, 2011, s. 70) O projektech je podrobněji sepsáno v následující kapitole.

### 4.3.2 Dramatická výchova v mateřské škole

*„Dramatickou výchovu v mateřské škole chápeme jako komplex výchovně vzdělávacích činností, které směřují k rozvoji tvořivé aktivity, podporující fantazii a představivost dítěte, jeho vyjadřovací schopnosti verbální, pohybové i výtvarné. Příznivě stimulují socializaci dítěte a jeho morální vlastnosti.“* (Jírová a kol., 1989, s. 111) Švejdová (in Svobodová, 2010) hovoří o dramatické výchově následovně: jedná se specifický vzdělávací proces, jež využívá především prvky a prostředky dramatu a divadla. Tímto se liší od jiných výchov. Na základě vlastního prožitku a aktivní činnosti dítě získává tvořivý způsob získávání zkušeností, dovedností, vědomostí a formování postojů. Marušák (2010) poukazuje, že je založena na celostním učení, zkušenostech, kooperacích, vycházejících z holistických principů. Dramatická výchova klade do středu dítě, jež je samotným účastníkem procesu. Dítě je v této souvislosti vnímáno jako subjekt procesu a jako individualita.

Základem dramatické výchovy v souvislosti s předčtenářskými dovednostmi v mateřské škole je práce s příběhem. Příběhem si děti aktivně procházejí, zkoumají ho z různých úhlů, přicházejí na různá řešení. Na základě aktivit se rozvíjí intelektové oblasti, tvořivost, samostatnost, aktivita, spolupráce, tolerantnost, komunikativnost, apod. Švejdová (in Svobodová, 2010) v této souvislosti hovoří o obecné lidské schopnosti „hrát a hrát si“ – jednat „jako“. Předpokladem jednání „jako“ je základní představa určitého prostředí, situace, a postavy, kterou se děti stanou v rámci hry. Na rozdíl od divadla se v dramatické výchově klade důraz na prožitek, jež je naplňován zejména formou hry. (Svobodová a kol., 2010) Základem hry v dramatické výchově je fikce a její přijetí. Metodickým aparátem jsou různé typy rolových her, které mohou být součástí strukturované námětové hry. Právě fikce umožňuje nahlížet mimo reálný svět. Hry, jež jsou vědomé, dovolují experimentaci, rovněž umožňují hráči odstup, vystoupení a obohacení. (Marušák, 2010) *„Dramatická hra je na „něco“ nebo na „někoho“, hra, která má děj. Může mít různé podoby, od pohybového vyjádření pocitů nebo představy až po dějově uzavřený celek, či rozsáhlejší improvizaci. Dramatická hra je základním prostředkem dramatického vyjadřování představ dětí, a proto by měla mít své místo i v dramatizaci.“* (Jírová a kol., 1989, s. 121)

Klíčovými metodami dramatické výchovy jsou průpravné aktivity a cvičení, které vedou k rozvoji fantazie, smyslového vnímání, pohybových a verbálních schopností až k rozvoji skupinové citlivosti a komunikace obecně. (Svobodová a kol., 2010) V některých teoretických textech zabývající se dramatickou výchovou jsou uvedeny jako základní metody improvizace a interpretace. Ty ovšem mohou být považovány spíše za přístupy, princip nebo zaměření. Tedy improvizace směrem k tvorbě a interpretace směrem k dílu. (Marušák, 2010)

Přehlednou klasifikace metod dramatické výchovy vytvořil Valenta (1997), který je třídí obecně takto:

- Metody, které jsou založené na principu hraní rolí – pro dramatickou výchovu jsou to metody profilující.
- Metody, jež organizují nebo podporují hru v roli, která by se bez nich mohla uskutečňovat, ale jen s obtížemi nebo by nebyl zcela využit jejich potenciál (dialogy, diskuse, práce s literaturou, tvořivé psaní, analýza dokumentů, technika cvičení divadelně-dramatických dovedností - hlasová, dechová, rytmická.
- Metody komplementární vůči variantám metod založených na hraní rolí – ty mohou hraní rolí doplňovat, pokud bude mít hra pozorovatele (pozorování, dotyk, poslech, apod.)
- Metody pomocné a doplňkové, jež nejsou založené na principu hraní rolí a nejsou pro dramatickou výchovu nezbytné, jedná se o metody obecně tvořivé, rozehrívací, relaxační, cvičení na rozvoj smyslového vnímání, apod.

Při volbě metody učitel přihlíží k více faktorům. Jaký je cíl hodiny, dále jaký cíl sleduje zařazením metody dramatické výchovy, na jakém tématu pracuje, kolika členná je skupina. Rovněž vycházíme ze zkušeností vzhledem k dramatické výchově, jaké jsou vztahy ve skupině, v jakém prostředí pracujeme, s jakým textem a v jaký čas. (Marušák, 2010) Svobodová a Švejdrová (2011) polemizují nad otázkou, jak lze určit, které metody do dramatické výchovy patří a které ne. Rovněž nad otázkou, zda je nutné tyto metody rozlišovat, když vzdělávání v mateřské škole by mělo být integrované. Z tohoto pohledu by se dalo říci, že je rozlišování metod dramatické výchovy v mateřské škole zbytečné, ale existuje důvod, který se považuje nezbytný pro oddělení dramatických metod od ostatních

a tím je osobní zkušenost s metodou. Autorky upozorňují na bezpečné používání metod skrze vlastní zkušenost pedagoga.

## 5 Projektová metoda v mateřské škole

První myšlenky spojené se zrodem projektového vyučování jsou starší více než sto let. Vycházely z kritiky zvané herbartovské školy, jež byla základem moderního vyučování v Evropě a Americe. Pedagogičtí pracovníci kritizovali zejména způsob učení žáka. Ten byl v roli pasivní a pouze poslouchal učitele. Základem byly pouze teoretické poznatky, kterým ve většině žáků ani nerozuměl. Dítě se učilo encyklopedické pojmy a nerozumělo souvislostem. Na konci 19. stol. se zdvihla nevěle proti herbartovské škole. Bylo poukázáno na strnulost a neživelnost současné školy, zejména na potlačování aktivity dětí. Mezi kritiky patřila například E. Keyová, která nazvala 20. století „stoletím dítěte“. Novou hodnotou se pro dítě stala zvědavost a přirozená aktivita. Tento obrat je nazýván reformní pedagogika. Její základní metodou je naopak přirozenost a vlastní práce dětí. Děti se sice dopouštěly omylů, ale nedostávaly hotové poznatky, ale učily se řešit různé situace. Učení se posléze změnilo v samotné hledání a řešení problémů. (Dvořáková in Tomková a kol., 2009)

Na počátku 20. stol. se vedly v USA diskuse o podobě projektů, jež měly vychovávat zejména aktivního občana demokratické společnosti, tedy posilovat vědomí vlastní zodpovědnosti žáka. Místo předmětů se učilo v projektech. Kolébkou projektového vyučování byla americká pragmatická skupina zejména v dílech J. Deweye, a W. H. Kilpatricka, který v roce 1918 napsal doposud první ucelenou studii o projektovém vyučování. V Evropě se v této době hledal kompromis a učitelé vytvářeli témata pro projektové vyučování a děti se učily pojmy na jevech, které je obklopovaly. Například se učily o rostlinách přímo v přírodě na vycházce. Vlastní objevování bylo typické již pro první republiku. Znamenalo to, že žák postupoval v učení svým vlastním tempem. Poznatky získávala na základě vlastního objevování a díky pokusům. Hlavní snahou učitelů této doby bylo žáky motivovat k vlastní práci. Projekty vznikaly na základě aktuálního prostředí ve třídě. (Dvořáková in Tomková a kol., 2009)

Projektové vyučování se znovu objevilo v české škole zhruba o padesát let později a to v 90. letech 20. stol. Na začátku nenavazovalo na reformní pedagogiku, ale vycházelo z potřeb učitelů, za účelem zlepšit motivaci žáků. Pro zavedení projektivní metody bylo příznivé uzákonění rámcového vzdělávacího programu a tvorba školních vzdělávacích programů. Projekty se pak staly prostředkem pro naplňování vzdělávacích cílů. (Dvořáková in Tomková a kol., 2009)

Vymezení projektového vyučování je značně nejednotné: „Projekt je na jednu stranu považován za metodu vyučování (Vrána, Tomková, Maňák, Kratochvílová) nebo za organizační formu vyučování (Skalková, Solfrík, Kašová). Dále jako specifický způsob zpracování obsahu vyučování, jako jeden z principů koncentrace (Valenta). Na projekt je také nahlíženo skrze typ vzdělávací strategie (Kubínová).“ (Dvořáková in Tomková a kol., 2009, s. 13)

Dle Hornáčkové (2014, s. 20) projekt představuje: „větší jednotku učiva spojenou společnou myšlenkou (problémem, ideou), která ho sjednocuje a vytváří podklad k praktickým činnostem.“ Projektové vyučování je specifická vzdělávací jednotka učiva založená na aktivním přístupu žáka k jeho učení. Umožňuje mu naplňovat zájmy a potřeby, rozvíjet schopnosti, posilovat seberegulaci při učení, týmovou spolupráci, apod. (Kubínová, 2002) Podle Vrány (1934) je projekt „podnik žáka“, je to tedy činnost, za kterou převzal žák plnou zodpovědnost. Projektové vyučování zahrnuje teoretické i praktické činnosti, jež směřují ke konečnému produktu. Základními znaky projektu jsou:

- Odpovědnost za vlastní učení.
- Samostatné objevování poznatků.
- Žákovo úsilí o dosažení cíle nebo produktu.

Zmíněný produkt dává práci smysl, motivuje dítě k činnostem a řídí daný průběh. Projektové vyučování podle Dvořákové (in Tomková a kol., 2009):

- dává prostor pro integraci poznatků z různých oborů i poznávání dítěte,
- dává příležitost pro spoluzodpovědnosti dětí a vytváření prostoru pro rozvoj jeho samostatnosti v bezpečném prostředí,
- umožňuje realizaci obecných cílů vzdělávání a rozvoj klíčových kompetencí dětí.

Činnosti v projektech jsou zaměřeny na realitu. Tím, že jsou komplexně pojaté, působí na dítě motivačně. Různorodost činností ovlivňuje celou osobnost dítěte. Umožňuje dítěti obsahovou integraci, tzn. propojení znalostí z různých oblastí. Doležalová (2010) poukazuje, že projektivní metoda v této souvislosti má pozitivní vliv na dítě vzhledem ke globálnímu vnímání světa v předškolním věku. Obsahy činností si lépe zapamatují a snadněji pochopí souvislosti.



Projekty mohou být realizovány ve třídách, celých školách, na školkách v přírodě a například na výletech. Měly by probíhat v delším časovém úseku – v projektovém dnu, týdnu, či celého roku. Projekt může řešit žák individuálně nebo společně ve skupinách. Podrobněji o typech projektů se pojednává níže. (Dvořáková, in Tomková a kol., 2009)

## 5.1 Typy projektů

Dle Brtnové Čepičkové (2007) mohou mít projekty řadu různých podob. Před samotnou realizací bychom měli zvážit, jaký typ projektu budeme dělat. Dále promyslíme, zda zvolíme krátkodobý nebo dlouhodobý projekt, kolik dětí se projektu zúčastní, dále pro jaké věkové skupiny je určen, apod. Z následujících kritérií vyplývá potřebná orientace v kritériích a na jejich základě je teprve možné projekt navrhnout a posléze realizovat.

Jedním z kritérií projektů může být i podle navrhovatele:

- Projekty mohou vzniknout z přirozených situací, z potřeby dětí a jejich zájmů. V této souvislosti se jedná o spontánní projekty.
- Ve většině případů jsou projekty připravované učitelem.
- Poslední variantou mohou být tzv. mezitypy, které v úvodu vycházejí od žáků nebo učitele a posléze bývají zpracovány druhým subjektem.

Projekty se dají dělit také z hlediska časového, v mateřské škole na:

- krátkodobé – ty trvají často jen několik hodin,
- střednědobé – jež se realizují v průběhu jednoho až dvou dnů,
- dlouhodobé – až v průběhu několika týdnů, měsíců nebo roků.

Dalším kritériem při tvorbě projektů je podle věkové skupiny, tedy podle organizace. Třídy věkově stejné:

- Věkově smíšené.
- V jedné třídě mateřské školy.
- Ve všech třídách mateřské školy.

Poslední skupinou kritérií projektu v mateřské škole je rozdělení podle místa:

- Ve třídě i mimo prostory MŠ.
- V rámci školy v přírodě.

- Současně ve škole i doma.

V rámci mateřské školy se mohou realizovat různé projekty. Podle Brtnové Čepičkové (2007) i Doležalové (2010) se jeví v MŠ realizovat projekty krátkodobé, které vycházejí z aktuální situace. Mezi krátkodobé projekty můžeme zařadit například návštěvy divadel, oslavy narozenin, apod. Doležalová (2010) uvádí, že jsou vhodné i střednědobé projekty.

## 5.2 Příprava projektu

Při přípravě tématu projektu vycházíme z věkových zvláštností dítěte a akceptujeme dosaženou úroveň schopností jednotlivých dětí, jejich dovedností a zájmy. Aktivity v projektu by měly být rozmanité, aby se různými způsoby zapojily všechny děti.

V projektu by měl být promyšlen nejen obsah jednotlivých činností, ale i jejich propojení do celků a logické uspořádání. Pro projekt je podle Doležalové (2010) vhodné vybrat příběh (pohádku) a k ní činnosti přirozeně z něj vyplývající a zároveň adekvátní k cíli projektu.

Doležalová (2010) uvádí možnou strukturu projektu při plánování:

- Téma projektu s jeho motivačním názvem.
- Jeho cíle.
- Cílová skupina, tedy děti, pro které je projekt určen, například podle věku.
- Postup, fáze, obsah a organizace. V této souvislosti stanoví, formulace cílů a úkolů, pomůcky, organizační forma, aj.
- Způsob ukončení projektu.
- Způsob hodnocení projektu.

Hornáčková (2014) popisuje čtyři základní kroky, které by měl projekt tvořit:

- Záměr.
- Plánování.
- Provedení.
- Hodnocení.

Dvořáková (2010) upozorňuje, že před realizační fází je důležité ujasnit si, cíl projektu. Důležitá je také organizace projektu, kdy a jak dlouho bude probíhat a hlavně za jakých podmínek. Rovněž v jakém prostředí, zdali venku nebo v uzavřeném prostoru třídy, apod.

V realizační části projektu probíhá současně více činností najednou, což je náročné na organizaci. Díky těmto aspektům je důležité, aby byly aktivity dobře promyšlené. Během projektivní metody se mění role učitele, ten je v roli organizátora, podněcovatele aktivity, zároveň je také instruktorem, jež dětem předvádí, jak dané aktivity provádět. Svým přístupem děti podněcuje a motivuje.

V konečné fázi projektu učitelka zajišťuje prezentaci výsledků činností a vyhodnocuje celý projekt. Jednotlivé fáze, jako celek i jednotlivých dětí. Učitel se snaží pozitivně hodnotit všechny děti. Kromě učitelky hodnotí projekt také samotné děti. Hodnocení může probíhat formou otázek, například co se dětem v projektu nejvíce líbilo, co se jim povedlo, co důležitého se dozvěděly a naučily apod. Prospěšné je rovněž během projektu provádět fotodokumentaci průběhu projektu a jeho výsledků, protože se k nim můžeme vracet analyzovat například chování dětí i po ukončení projektu. (Doležalová, 2010)

## 6 Projekty realizované v literárně-dramatickém kroužku

První projekt se vztahuje ke knize Daisy Mrázkové – *Co by stalo kdyby*. Druhý ke knize Pavla Šruta – *Lichožrouti*.

### 6.2 Místo realizace a cílová skupina

Praktická část diplomové práce obsahuje dva projekty, které byly realizovány v literárně-dramatickém kroužku v mateřské škole – ZŠ a MŠ Brno, Horníkova 1. Tento kroužek probíhal vždy čtyřicet pět minut jednou za týden, vždy v odpoledních hodinách. Pro zájem dětí a z důvodu dokončení daných aktivit se ale často stávalo, že tento časový limit byl překročen, někdy i na hodinu. Kroužek probíhal v prostorách první třídy, kde nás bohužel prostor dosti omezoval. Pomůcky a všechny věci jsme si museli na každou hodinu přenášet z mateřské školy. Počet dětí se v prvním a druhém pololetí mírně lišil, v prvním pololetí do kroužku docházelo dvanáct dětí a ve druhém pololetí třináct. Projekty byly realizovány v tomto kroužku zejména díky menšímu počtu dětí, než ve třídách. Převážně se jednalo o děti předškolního věku (předškoláci), několik dětí bylo mladších, tedy ve věku 4-6 let. Tento kroužek v dané mateřské škole probíhá od října 2015. Do kroužku se hlásily děti z vlastního zájmu. Před samotnou realizací byly získány souhlasy rodičů. Ukázka formuláře (viz Přílohy A1).

### 6.3 Použité metody při realizaci projektů

Při projektech byly pořizovány audionahrávky, fotodokumentace, videonahrávky a animace vytvořené z fotografií v programu Windows movie maker. V textu praktické části jsou audionahrávky přepsány ne zcela doslovně z důvodu lepší srozumitelnosti.

### 6.4 Hlavní záměr projektů

Hlavním záměrem projektů je motivace k celoživotnímu vzdělávání. Dále budování kladného vztahu ke knihám. První projekt se vztahuje ke knize Daisy Mrázkové – *Co by se stalo, kdyby* a druhý na motivy Pavla Šruta – *Lichožrouti*. Dále nabídnout dětem aktivity předcházející čtení a psaní v souladu s RVP PV a na základě některých, upravených metod rozvíjející čtenářskou gramotnost RWCT (*Reading & Writing for*

*Critical Thinking*). V této práci bylo pracováno dle fází E-U, viz teoretická část. Dále naplnit cíle, které jsou podrobně rozepsány níže.

## 6.5 Hlavní a dílčí cíle projektů

Hlavním cílem diplomové práce je navrhnout na základě nastudované literatury a v praxi ověřit metodický materiál - projekty inspirované moderními autorskými pohádkami – zaměřené na rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím literárně-dramatické výchovy. Dále bylo cílem ověřit, zda jsou navržené a realizované projekty a jednotlivé lekce vhodné pro děti předškolního věku, rozvíjí jejich čtenářskou pregramotnost a vedou k vytváření kladného vztahu ke knihám. Další cíle, které souvisejí přímo s projekty, vycházejí z Bloomovy taxonomie<sup>3</sup> a z příručky vydané ČŠI (česká školní inspekce) s názvem: Česká gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka. Publikace byla vydána v roce 2010 za účelem lepší přípravy na výuku i samotnou výuku dětí ve školách<sup>4</sup>. Cíle jsou naformulovány z pohledu dítěte. Jsou zde vybrány pouze ty, které jsou aplikovatelné u dětí předškolního věku. Vývoj předškolního dítěte je rozepsán v teoretické části práce v kapitole 2 Vývoj dítěte předškolního věku. Mezi hlavní cíle, jež souvisí s úrovní osvojení, patří:

1. Zapamatování.
2. Pochopení.
3. Analýza.
4. Aplikace.
5. Syntéza.
6. Hodnocení.

Dílčí cíle vycházejí z hlavních cílů, které je konkretizují, souvisejí s vymezováním cílů. Jedná se o tyto:

- ad1) Naslouchání, opakování, popsání, reprodukování.
- ad2) Interpretování, vyjadřování vlastními slovy.

---

<sup>3</sup> B.S. Bloom stanovil (1956) v oblasti kognitivních cílů šest hierarchicky uspořádaných kategorií následně členěných do subkategorií. Kategorie jsou řazeny dle stoupající náročnosti psychických operací, jež mají ve svém základu. K vymezování cílů v jednotlivých kategoriích byly vytvořeny systémy aktivních sloves. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/35596/>: citováno: (MSMT [online], 25.3.2016)

<sup>4</sup> [www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a/](http://www.csicr.cz/getattachment/e43a087c-c044-4761-adcc-e4282774ae7a/): citováno: (CSICR [online], 2.4.2016)

ad3) Diskutování, navrhování, řešení, vyzkoušení.

ad4) Rozhodování.

ad5) Navrhování, organizování.

ad6) Porovnávání, zhodnocení.

**Poznámka** – v obou projektech je pro lepší přehlednost rozlišeno písmo: přímá řeč – *kurzivou*, otázky kladené dětem jsou *zvýrazněnou kurzivou*, přímé citace z knihy – *kurzivou v odstínu šedé barvy*. Déle popis aktivity je napsán v přítomném čase a jak daná aktivita probíhala je napsáno v minulém čase.

## 6.6 Projekt 1. Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr

Knihu napsala i ilustrovala Daisy Mrázková. Tato spisovatelka a malířka se narodila v Praze. Vystudovala uměleckoprůmyslovou školu. Jako výtvarnice se účastnila mnoha výstav. Věnovala se různým výtvarným technikám, v šedesátých letech začala ilustrovat knihy pro děti. Kromě toho, že knihy ilustrovala, také velké množství knih napsala. Mezi její nejznámější knihy patří například: *Co by se stalo, kdyby ...*, *Haló Jacíčku*, *Slon a mravenec*, *Můj medvěd Flóra* nebo *Písně mravenčí chůvy*. Její literární díla jsou populární nejen u nás, ale i ve světě, proto jsou přeložena do několika dalších jazyků<sup>5</sup>

Kniha *co by se stalo, kdyby ...*, vyšla poprvé v roce 1980. V této práci se pracovalo s vydáním z roku 2012, které vyšlo v nakladatelství Baobab. Kniha je určena dětem ve věku 3 – 7 let a vykazuje některé znaky umělecko-naučné prózy. Sama autorka tedy uvádí, že je určena dětem, které ještě neumějí číst. Má složit ke společnému povídání nad knihou a prohlížení obrázků.<sup>6</sup> Tuto knihu můžeme zařadit mezi obrázkové knihy. Více o nich je uvedeno v kapitole vývojové etapy dětského čtenářství. Mrázková také poukazuje v souvislosti s knihou na nenásilnou výchovu ke čtenářství skrze jednoduché zvědavé dětské otázky: *Co by se stalo, kdyby ...* (po Praze chodil obr, kdybych vlezl do jeskyně, kdybych byl malý jako mravenec, kdybych šel do města bez kabátu, kdybych měl své letadlo, atd.). Každé otázce je věnována jedna dvoustrana. Autorka nabízí dětem několik možných odpovědí – jak doplňujícím textem, tak ilustracemi. Odpovědi nejsou vyčerpávající, a proto přináší prostor pro malé čtenáře i dospělé a vyzývají je k následování ve vymýšlení dalších možností, a tak i rozvoje fantazie (autorka to naznačila třemi tečkami ..., která značí nedokončenou výpověď).

### 6.6.1 Východisko k projektu

Kniha obsahuje celkem sedmnáct námětů, které jsou vždy uvedeny titulní otázkou: *Co by se stalo kdyby*. Z knihy byla vybrána kapitola: *Co by se stalo, kdyby po Praze chodil obr*. Kapitola v projektu byla pozměněna na: *Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr* vzhledem k tomu, že byl realizován v MŠ v Brně. Většina dětí v Praze nikdy nebyla. Projekt probíhal pět týdnů vždy ve čtyřiceti pěti minutových blocích. Někdy byl čas vzhledem k zaujetí dětí, nebo dokončení aktivity o pár minut prodloužen. Jedná se tedy

<sup>5</sup> Dostupné z: <http://www.baobab-books.net/daisy-mrazkova/>: citováno: (Baobab [online], 26.3.2016)

<sup>6</sup> Dostupné z: <https://www.kosmas.cz/knihy/177857/co-by-se-stalo-kdyby/>: citováno (Kosmas [online], 25.3.2016)

o dlouhodobý projekt – dělení projektů je popsáno v teoretické části v kapitole 5.1. Projekty jsou pro lepší přehlednost vždy děleny na aktivity před čtením, aktivity po čtení. Každá aktivita obsahuje cíle, popis a reflexi.

### 6.6.2 Cíle projektu (záměry pedagoga)

- Rozvoj řeči a řečového projevu (verbální i neverbální) zájem o psanou podobu jazyka
- Rozvoj dovedností předcházejících čtení a psaní – hledat text v obrázkové knize.
- Vytvořit vlastní knihu a uvědomit si jednotlivé etapy a náročnost celého procesu.
- Uvědomit si roli velkého a malého – rozvoj empatického vnímání.
- Budovat u dětí pozitivní vztah ke čtení pomocí předčítání.
- Rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka a další formy sdělení verbální i neverbální (dramatické, výtvarné, pohybové a hudební).
- Rozvoj smyslového vnímání.
- Rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problému).
- Podpora spolupráce ve skupině.
- Rozvoj poznávacích procesů (vnímání, fantazie, paměť, myšlení).

### 6.3.3 Týdenní bloky projektů

#### 6.6.3.1 První týden: Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr

**Cíle aktivity:** Seznámení s knihou a kapitolou? Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr, rozvoj řečového projevu, rozvoj fantazie a myšlení, dokázat vyhledat text v knize, snažit se hovořit v celých větách, budovat v dětech pozitivní vztah ke čtení.

**Popis aktivity:** V samotném začátku se děti seznámily s autorkou a názvem knihy. Děti seděly v kruhu, kde jim byla předložena kniha, kterou si mohly prohlédnout, měly za úkol najít obra. Na základě prohlížení měly děti říci: Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr. Následovala otázka: *Co by se stalo, kdybyste byli velcí jako obr*. Odpovědi byly různorodé, zpočátku negativní, posléze změnou otázky a díky samotné četbě, pozitivní.



### **Aktivity před čtením:**

*Víte děti, jak se jmenuje člověk, který napíše knihu? Pan spisovatel nebo paní spisovatelka nebo pan Čapek. A jak se jmenuje ten, kdo do ní namaloval obrázky? Pan Čapek, nebo pan malíř nebo paní malířka. Vy jste říkali nějaké jméno, pana Čapka. Znáte ještě nějakého spisovatele? Čapka. Znáte spisovatelku, která se jmenuje Daisy Mrázková? Jo, ne (odpovědi se lišily, proto jsem dětem položila následující otázku). Znáte nějakou knihu od Daisy Mrázkové? Děti nevěděly.*

*Já jsem vám dnes donesla jednu knihu od této spisovatelky a ta se jmenuje: Co by se stalo kdyby. Jsou v ní různé pohádky, které jsou krátké. My se s jednou z těchto pohádek seznámíme. Děti nadšeně souhlasí.*

### **Aktivity v průběhu čtení: Čtení a prohlížení knihy**

#### **Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr?**

*Kapitola, kterou jsem vybrala, se jmenuje: Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr. Zničily by se domy. Mohl by rozbít dům nebo lampu. Mohl by zahnat zvířátka. Tak by mohl zničit kufry nebo auta nebo domy. Mohl by zničit semafor. Odpovědi dětí souvisely s ničením a rozbíjením, proto jsem dětem položila další otázku. **Myslíte si, že ten obr by jen ničil věci?** Děti odpověděly ne. **Jak obr vypadá?** *Strašlivě a vypadá obrovsky a je velký až do nebe. Má obří ruky. Může mít čtyři hlavy, nebo pět, nebo sto.**

Reflexe: Nikdo z dětí neřekl, že obr vypadá jako velký člověk. Jako důvod uvádím souvislost s neznalostí archetypů, děti si představovaly obra jako zloducha, někoho kdo ničí věci a je bezohledný. Také tento negativní pohled může souviset s počítačovými hrami, kde se objevuje násilí velice často. Některé děti hovořily v celých větách, některé pouze jednoslovně. Z uvedených odpovědí je zjevné, že děti uplatňovaly svou představivost a fantazii.

***Kolik mají lidé hlav?** Děti se shodly, že jednu. **A kolik myslíte, že má ten obr?** Jednu. **Já vám teď ukážu obrázek obra z knížky, jak jej nakreslila Daisy Mrázková, můžete se na něj podívat.** Děti si v kruhu posílaly knihu a prohlížely si ilustraci. Děti měly za úkol obra najít. Děti obrázek komentovaly se slovy: *Tady je, ten je ale velkej. On má jen jednu hlavu. Jsou tam domy.* Děti knihu prohlížely se zaujetím, komunikovaly nad obrázkem zcela přirozeně. **Je u obrázku něco napsáno?** *Ano.* Děti ukazovaly na text. **Zkusíme si tedy***

*přečíst, co k tomuto obrázku napsala spisovatelka a ilustrátorka Daisy Mrázková.*

(Mrázková, 2012, s. 11 – 12)

- „Překračoval by mosty.
- Auta by bral do ruky.
- Prohlížel by si vysoké věže.“

Nyní jsem položila otázku jinak: **Co by se stalo, kdybyste byli tak velcí, jako obr? Co byste dělali?** Pomáhal bych stavět výtahy. Dělat schody. Pomáhal bych na farmě lidem. **A proč zrovna na farmě?** Protože tam je málo lidí a potřebují pomoc se zvířátkama. Třeba kdyby někdo chtěl lézt na střechu, tak by tam obr dosáhl. Pomáhal bych starým lidem. Pomáhala bych opravovat šalinky.

**Reflexe:** Děti hledaly souvislosti mezi textem a svou zkušeností zcela spontánně. V této části se povedlo děti motivovat ke kladným vlastnostem a činům obra pomocí přečteného textu a změny pokládané otázky. Na tomto základě byla u dětí vybudována touha pomáhat a vedla je k pozitivnímu myšlení. V této chvíli se děti seznámily s celou kapitolou knihy, jež je tématem projektu. Tato aktivita vedla děti k rozvoji fantazie a myšlení. Na základě otázek děti odpovídaly: Co by se stalo, kdyby ..., což je hlavním záměrem samotné autorky knihy. Děti reagovaly slovně, což je vedlo k řečovému projevu. Text v knize děti rozpoznaly bez problému.

### **Aktivita po čtení: Pohybová aktivita**

**Cíle aktivity:** Uvědomit si rozdílnost mezi velkými a malými bytostmi, volba řešení, rozvoj smyslového vnímání.

**Popis aktivity:** Při jednom cinknutí na zvoneček se všichni měli stát malými, při dvou cinknutích se všichni stali velkými. Bylo na dětech, jak ztvární malé a velké. Většina dětí si při jednom cinknutí dřepala, někdo i lehl a při dvou cinknutích si stoupli a zvedli ruce. (viz Přílohy B1)

V úvodu jsem dětem položila otázky. **Děti kdo je velký?** Obr, slon, býk, robot, velryba. **Kdo je malý?** Myšky, lidé, sluně.

**Reflexe:** Děti se touto aktivitou naučily vnímat rozdílnost mezi tvory, kteří jsou velcí, kteří malí. Pro ještě lepší uvědomění mohla následovat reflexe dětí, jak se cítili, když byli malí, nebo jak se cítily, když byli velcí. Touto aktivitou si děti i procvičily pozornost, musely

poslouchat, kdy se cinklo jednou a kdy dvakrát. Rovněž se děti učily dodržovat pravidla hry.

### **Hra na obra a palečka**

**Cíle aktivity:** Uvědomit si rozdíl mezi velkými a malými bytostmi, procvičit si postřeh, rozvoj spolupráce.

**Popis aktivity:** Děti seděly v kruhu a měly k dispozici dva míče. Jeden (větší) představoval obra, druhý (menší) představoval palečka. Účelem hry bylo, aby obr nedohonil palečka. Děti si předávali obra i palečka z ruky do ruky, ale musely rychle, aby paleček utekl. Tato hra je dost známá a některé děti ji již znaly, proto princip pochopily velice rychle. Hra byla dost veselá a relativně hlučná.

Reflexe: Tato hra následovala hned po předchozí a děti si díky ní měly uvědomit rozdílnost mezi velkými a malými. Pro tuto aktivitu byla důležitá spolupráce, děti se povzbuzovaly a motivovaly.

### **6.6.3.2 Druhý týden: Procházení obra Brnem**

Připomenutí knihy, ze které čteme. Děti věděly název knihy, spisovatelku i kapitolu, kterou jsme si četli.

#### **Aktivity po čtení:**

**Cíl aktivity:** Rozvoj spolupráce, empatie, odvaha, zhodnocení.

**Popis aktivity:** Děti stavěly město na dopravním koberci za pomoci kostek, aut, apod. Následně po něm chodily chůdami, překračovaly doma, auta, mosty, apod. Děti již měly s chůdami předchozí zkušenost, věděly, jak se používají. (viz Přílohy B2)

*Reflexe aktivity: **Jak si myslíte, že se cítil ten obr? Divně, že se tváří divně. Jak se chodilo vám v tom městě? Špatně, protože jsem to nezvládl celé. Bylo to těžké? Jo, ne. Proč ne? Protože tam toho bylo hodně.***

Reflexe: Odpovědi, zda aktivita byla těžká, či ne se lišily. Projít město s chůdami zkoušely všechny děti, některé nedošly až na konec, jiné chtěly chůzi opakovat. Při stavbě děti volily plastové kostky, i když měly k dispozici molitanové. Do stavby se zapojily všechny

děti. Děti ostatní kamarády povzbuzovaly a držely jim pěsti. Rovněž dokázaly říci, zda pro ně aktivita byla těžká, či nikoli. Zhodnocení bylo naplněno formou samotné reflexe dětí.

### 6.6.3.3 Třetí týden: Tvorba vlastní knihy

Opět jsme si s dětmi připomněly knihu, ze které čteme.

#### Aktivity po čtení:

**Cíle aktivity:** Vytvořit si vlastní knihu, uvědomit si jednotlivé etapy, rozvoj fantazie, uplatnit dosud nabyté zkušenosti, získat pozitivní vztah ke knihám.

**Popis aktivity:** Nejdříve děti vymýšlely samostatně strany v knize. Každý nápad byl napsán a čtvrtku papíru. Děti měly následně dokreslit ilustraci vztahující se k textu, kterou vymyslely. Vzhledem k tomu, že děti své nápady vyslovovaly před všemi ostatními, každý list knihy byl originální. Až měly všechny děti dokresleno, popsaly ostatním, co nakreslily. Následně se všichni podepsali na poslední stranu knihy, jako autoři. V závěru knihu společně svázali. (viz Přílohy D1)

***Děti chtěly byste si zahrát na spisovatele a napsat také takovou knihu? Tento příběh je jakoby nedokončený a může zkusit dokončit. Souhlasíte?*** Děti nadšeně souhlasí. Následně děti vyslovují nápady, které jsou sepsány každý na čtvrtku papíru do horní části, přímo před jejich očima. Dále mají za úkol dokreslit ilustrace, které se vztahují k tomu, co vymyslely.

Nápady dětí: *Pomáhal by opravářům, kdyby se zasekl výtah. Musel by dávat pozor, aby nikoho nezašlápl. Pomáhal by opravářům opravovat hodiny na věži. Rozbijel by auta. Překračoval by domy a auta. Pomáhal by stavět věže. Pomáhal stavitelům. Překračoval by brány. Překračoval by Brno.*

Děti k nápadům dokreslily ilustrace. (viz Přílohy B3) Následně se posadily do kruhu a popsaly a názorně ukázaly ostatním dětem, co byl jejich nápad a co nakreslily. (viz Přílohy B4) Děti hovořily jeden po druhém. Učitelka přečetla vždy, co mají na čtvrtce napsáno. Děti ukázaly svůj „list z knihy“ ostatním dětem a popisovaly, co za ilustraci nakreslily. ***Nejdříve si ukážeme ilustraci, přečteme si co, jsme tam napsali a pak si řekneme, co jste tam nakreslily.*** První hovořil chlapec, který vymyslel: *Pomáhal by opravářům opravovat hodiny na věži. Co si tam nakreslil za ilustraci? Obra a věž.* Další

obrázek: Pomáhal by stavitelům. **Řekni nám, co si tam nakreslit.** Já jsem tam nakreslil obra, hory, mraky a ještě oblohu a slunce, obra jak opravuje domy a ještě jeřába. Další stránka z knížky: Pomáhal by opravářům, kdyby se zasekl výtah. **Co si tam nakreslil za ilustraci?** Výtah. Další má napsáno: Rozbíjel by auta. **Co si tam nakreslila?** Já jsem nakreslila obra, auto. **Myslíte si, že je správně, aby obr rozbíjel auta?** Ne. **Co by se mohlo stát, kdyby je rozbíjel?** Zabil by lidi, protože on neví, jestli jsou tam lidi, zvířátka, nebo nějaké věci, které potřebují. Taky miminko. **Takže myslíš, že je to dobrá vlastnost, aby rozbíjel auta?** Ne. Následující má napsáno a vymyslela: Pomáhal by stavět věže. **Co si tam nakreslila?** Věž a obra. Další má napsáno: Překračoval by brány. **Tak co si nám nakreslila?** Jak obr překračuje bránu. **Tam jde úplně vidět, jak překračuje brány, jak má nakročeno.** Další má: Musel by dávat pozor, aby nikoho nezašlápl. Holčička neměla ilustraci nakreslenou, protože nechtěla. Proto jsem dětem položila následující otázku: **Pomůžete kamarádce vymyslet, co by tam mohla nakreslit?** Jo. Aby se pořádně díval. Jeden chlapec dodal. **Pod nohy.** **Co by tam tedy mohlo být nakresleno?** Auta a strom, ale ty auta byly zaparkovaný v garáži. **Kdyby všechny auta byly v garáži, tak by je nezašlápl.** Musí hlavně dávat pozor na domy, jestli tam budou lidi. Další nám ukáže, ta má.: Překračoval by domy a auta. **Co si nakreslila za ilustraci?** Já jsem nakreslila dům a auta. **Taky je na obrázku?** Obr. Na následující ilustraci je: Překračoval by Brno. **Co si tam všechno nakreslil?** Auto, tunel, koleje a lampu. **Co myslíte ostatní?** **Co by ještě v Brně mohl překračovat?** Mohl by překračovat třeba most. **Co ještě?** Nebo by mohl překročit obrovské moře. **My v Brně máme moře?** Ne, ale rybník nebo by překračoval řeku. V závěru knihu společně svázali a podepsali, jako spisovatelé a ilustrátoři. Na poslední stranu knihy. Děti, které se neuměly podepsat, napsaly pouze první písmeno svého jména.

Reflexe: Děti knihy znají, ale doposud nikdy žádnou nevyráběly. V každé třídě naši mateřské školy máme čtenářský koutek s odpočívadlem a děti je denně využívají. Bohužel nebyla možnost uvést činnost v tomto koutku. Myslím si, že by to samotné činnosti dodalo hlubší atmosféru. Děti při vymýšlení ilustrací výborně zapojily fantazii. Tvorba knihy byla tedy převážně na dětech a to je bavilo. Pro děti bylo také zajímavé, že svou stránku z knihy nepodepisují, ale podepisují se všichni autoři na jednu stránku, která je součástí knihy. Na popud jsem dětem ukázala knihu Daisy Mrázkové, aby se podívaly, zda jsou podepsané všechny strany. Svázání knihy bylo pro děti rovněž zajímavé. Děti si tedy vyzkoušely, jak se kniha vyrábí. Až měly hotovo, společně si ji prohlédly, bylo zajímavé vidět, že děti s knihou zacházely velmi opatrně a pomalu v ní listovaly, předávaly si ji z ruky do ruky.

#### **6.6.3.4 Čtvrtý týden: Příprava na animaci – Jak obr chodil po Brně**

Prostor pro opakování nápadů z knihy a vlastní prohlížení vytvořené knihy pro připomenutí.

##### **Aktivity po čtení:**

**Cíle aktivity:** Rozvoj spolupráce, myšlení a fantazie, tvořivého myšlení, výtvarného citění.

**Popis aktivity:** Děti se rozdělily do skupinek po dvou (dvojic). Každá výtvarně zpracovala nějakou část z knihy. Děti se předem domluvily v daných dvojicích, co kdo zpracuje (domy, auta, mosty, obra, ...) Za pomoci pastelek a voskovek, barevných papírů, bílých čtvrtek, apod., které měly k dispozici. (viz Přílohy B5) Děti chtěly převážně kreslit domy, obry, někdo maloval auta, objevily se brány i silnice, obři byli nakonec dva. Děti během aktivity mohly kdykoli nahlédnout do již vytvořené knihy a zopakovat si, co vše by mohlo ve městě být. Děti tuto možnost využívaly a chodily do knihy nahlédnout. Děti se úkolu zhostily dobře a šlo vidět, že je bavilo vyrábět, nechala jsem tedy dětem prostor, aby dokončily, co dělají a samotnou animaci posunula až na další týden.

**Reflexe:** Děti měly nápady tvořit ve dvojicích, v některých skupinkách se domlouvaly a tvořily společně. Ve dvou se spolupráce objevovala méně, každý pracoval samostatně. Na jedné z fotografií jde dokonce vidět, že dvě děvčata dokonce stříhala společně. Děti využily všeho, co měly nachystané na stolečcích. Děti vycházely z již předchozích zkušeností. Dvě děvčata dokonce využila nabídky nahlédnout od vytvořené knihy, kde se inspirovala. Bylo by určitě zajímavější, kdyby děti měly na výběr z více materiálů a více by uplatnily svou tvořivost. Omezený přístup materiálů byl lehce svazující. Tohoto by se lépe docílilo, kdybychom pracovaly ve třídě mateřské školy, kde je více možností a materiálů.

#### **6.6.3.5 Pátý týden: Animace, Reflexe projektu z pohledu dětí**

Prostor pro opakování toho, co děti dělaly minulý týden

##### **Aktivity po čtení:**

**Cíle aktivity:** Rozvoj spolupráce, fantazie, naučit se vytvářet animace.

**Popis aktivity:** Pokračování příprav na animaci a samotná animace: Jak obr chodil po Brně. (viz Přílohy B6) Děti společně vytvořily na zemi „město“ z nakreslených částí, jež

vytvořily předchozí týden. Nejdříve děti objekty poskládaly na zem. Jakým způsobem bylo na nich. Poté je dětem vysvětlen princip vytváření animace za pomoci posouvání jednotlivých objektů. Následně děti pohybují objekty a na smluvené „blik“ se vyfotografuje snímek. Při pohybování se děti střídali po jednom. (viz Přílohy C1)

**Reflexe:** Děti princip pochopily velice rychle. Smluvené „blik“ je velice bavilo, samy vždy zůstaly ve „štronzu“. Domluvily se bez nápovědy, jakým způsobem se budou střídat. Děti spolupracovaly mezi sebou bez problému, dorozumívaly se verbálně i neverbálně. Verbálně při společné komunikaci a spolupráci. Neverbálně když obrázky pohybovaly a střídaly se jeden po druhém.

### **Reflexe projektu *Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr z pohledu dětí***

**Cíl aktivity:** vyjádření vlastního názoru – reflexe, zhodnotit klady případně projektu.

**Popis aktivity:** Děti seděly v kruhu a hovořil jeden po druhém, aby si neskákaly do řeči, posílaly si malou kostku. Zadáni znělo: ***Co se vám nejvíce líbilo na projektu, Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr.*** Odpovědi dětí:

- *Jak jsme vytvářely knihu.*
- *Mně se také líbila ta knížka.*
- *Mně se líbilo všechno.*

Jelikož byly odpovědi málo konkrétní, doptávala jsem se například: ***Co se ti líbilo nejvíce?*** Děti nejvíce zaujala tvorba vlastní knihy (*Jak jsme vyráběly knihu. Malování obrázků do knihy*) a animace a přípravy s ní spojené (*Malování obra. Mně se líbilo, jak jsme pohybovali téma obrama*) Na otázku: ***Co se vám v projektu nelíbilo?*** Nikdo neodpověděl.

Jako poslední jsem shrnula vlastní hodnocení. Vyzdvihla jsem spolupráci dětí, to že se snažily. Naučili jsme se dělat spoustu věcí, například jak se zachází s knihou. Kniha tedy není jen o tom, že se čte, ale jsou v ní také obrázky. Zkusili jsme si vlastní knihu také vyrobit. Také jsem kladně hodnotila vytvořenou animaci.

Následně děti začaly samy hovořit o tom, jak bychom se měli chovat ke knihám:

- *Netrhají se listy v knížce, nehází se s ní, ještě se v ní nesmí číst škaredě nebo by nám vypadala z rukou, když budeme křičet, tak spadne.*
- *Do knížky se nekousá.*

- *Nekreslí se do ní, jen když jsou tam omalovánky.*
- *Nesmí se o ně tahat a nesmí se olizovat.*

Na tento popud jsem se zeptala děti: ***Jak bychom se ke knize měli chovat?*** Protože nikdo neodpověděl, položila jsem další otázku: ***Měli bychom třeba nechat knihu válet na zemi?*** Děti odpověděly jednohlasně: ***Ne. Kam bychom je měli schovat? Do knihovny. A když už to máme doma, tak se to dává tam, kde to patří. Když je to v knihovně, tak to vrátíme, když už nechceme číst a máme to přečtené.***

Reflexe: Zpočátku dětem chvíli trvalo, než se rozpovídaly. Více jsem hovořila já. Poté se situace obrátila. Nejčastěji se dětem líbila tvorba knihy. Pro děti je kniha běžná věc a poté, co si zkusily knihu vyrobit, viděly, že dá výroba spoustu práce a je potřeba, aby se na její tvorbě podílelo více lidí. Pravděpodobně proto spontánně reagovaly, když začaly samy povídat, jak bychom se ke knihám neměli chovat. Tato reakce nebyla v plánu, ale bylo vidět, že tato aktivita splnila cíl a hlavní záměr projektů, který zní: Vybudovat a získat kladný vztah ke knihám. K záporům projektu se nikdo z dětí nevyjádřil, i když byla tato otázka vyslovena.

#### **6.6.4 Zhodnocení projektu Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr**

Před samotným začátkem projektu, jsem se věnovala úvodu, kdo je to spisovatel a ilustrátor. Děti si vzpomněly na Čapka. Mohla následovat otázka, jakou znají knihu od něj, ale účelem bylo seznámit se s knihou Daisy Mrázkové. Některé děti řekly, že spisovatelku a ilustrátorku znají, na název žádné knihy si ale nevzpomněly. Z prvního rozhovoru s dětmi bylo zjevné, že si děti představovaly obra různě, měl více hlav, rukou. Poté se spíše přikláněly k tomu, že se jedná o bytost podobnou člověku, ale vyšší. K tomuto zjištění je přivedlo samotné prohlížení knihy. Poté začaly uvažovat jiným směrem. Při první otázce: Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr, děti odpovídaly spíše pesimisticky v souvislosti s rozbíjením a ničením, což nebyl záměr. Teprve až po přečtení textu, vztahujícího se ke kapitole. Znamená to, že jejich zkušenost byla pozitivně ovlivněna textem knihy a začaly obra chápat jako velkou bytost, která může i pomáhat. Děti si vyzkoušely různorodé aktivity. Seznámily se s knihou jako takovou – jak vypadá, jak se tvoří. Již dříve věděly, že v knize jsou nějaké obrázky, psaný text a také kdo knihu napsal. Tím, že si knihu vyrobily samy, věděly, že celý postup je poměrně namáhavý a bylo zřetelné, že si knihy více vážily. Všechny děti si také vyzkoušely hru v roli obra,



když měly projít městem, kde na ně čekalo mnoho překážek. Následnou reflexí se zkoušely do obra vcítit a poznaly, že se také nemusel cítit vždy příjemně. Díky pohybovým hrám si vyzkoušely být malými a následně velkými. Při této aktivitě nebyla provedena reflexe. Bylo na dětech, aby si uvědomily, jak se cítily, když byly obrem. Velkým zážitkem byla pro děti také animace. Výroby objektů na animaci se děti zhostily velice dobře. Díky této aktivitě si děti měly uvědomit, co vše v Brně máme a co by mohl obr překračovat (čtenářská strategie na úrovni dítě – text, text – dítě). Děti si třeba vzpomněly, že Brnem protéká řeka. Kromě toho, že malovaly auta, věděly, že existují i silnice, apod. Samotnou animací si děti vyzkoušely, pohyb obrázků, který se následně stal samotným příběhem. Jakým způsobem se budou obři pohybovat, také vymyslely děti. Cíle uvedené v úvodu projektu byly aktivitami naplněny následovně:

- Rozvoj řeči a řečového projevu (verbální i neverbální) zájem o psanou podobu jazyka

Tento cíl se rozvíjel po celou dobu realizace projektu. Děti odpovídaly na kladené otázky, například: *Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr? Co by se stalo, kdybyste byli velcí jako obr? Co byste dělali?* Dále při navrhování textu v knize, kterou děti vytvářely a popisu knihy. Také při samotném popisování, co k danému textu ilustrovaly. Při reflexi se děti vyjadřovaly verbálně. Neverbální reflexe doplňovala verbální. Zájem o psanou podobu byl naplněn samotnou četbou knihy a vytvářením vlastního textu. Děti se snažily hovořit v celých větách.

- Rozvoj dovedností předcházejících čtení a psaní – hledat text v obrázkové knize.

Daný cíl souvisí s předchozím. V knize při samotném prohlížení měly děti za úkol vyhledat text v knize. Tím, že děti knihu vymýšlely samy, tvořily vlastní text.

- Vytvořit vlastní knihu a uvědomit si jednotlivé etapy a náročnost celého procesu.

Tvorba vlastní knihy byla pro děti jednou z nejzábavnějších činností, jak samy řekly v reflexi. Děti si vyzkoušely postup celé knihy, nejdříve vymyslely text, poté dokreslily ilustrace. Následně popsaly ostatním svou stranu v knize, dále se všichni podepsali na poslední list knihy, kterou hned poté svázaly. Bylo poznat, že si děti uvědomovaly náročnost vytvoření vlastní knihy tím, že když si ji posílaly v kruhu, aby si ji prohlédly,

zacházely s ní velice opatrně a předávaly si ji z ruky do ruky. V závěru celého projektu, tedy v samotné reflexi z pohledu dětí, začaly samy spontánně hovořit, jak bychom se neměli ke knihám chovat, což právě přisuzují tomu, že měli možnost si vlastní knihu vytvořit.

- Uvědomit si roli velkého a malého – rozvoj empatického vnímání.

Děti si uvědomovaly roli velkého a malého, když měly říci kdo je velký a kdo malý. Dále v pohybových aktivitách, kdy na jedno cinknutí se staly malými a na dvě velkými. Rovněž v pohybové hře na obra a palečka. Tím, že děti měly projít chůdami vytvořeným městem, si uvědomily, jak nelehký úkol měli obři a že nebylo lehké se všemu vyhnout, abychom nikoho a nic nezašlápli.

- Budovat u dětí pozitivní vztah ke čtení pomocí předčítání.

Dětem byl přečten krátký text v knize.

- Rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka a další formy sdělení verbální i neverbální (dramatické, výtvarné, pohybové a hudební).

Tento cíl byl naplněn již zmiňovanými aktivitami: četbou kapitoly knihy, psáním textu vlastní knihy. Další formy sdělení pomocí tvorby animace, nejdříve samotné přípravy, ve které děti výtvarně ztvárnily objekty animace. Dále při samotné animaci, kdy pomocí pohybu tvořily celou animaci. Při hře na obra a palečka si děti cvičily rychlost a postřeh. Ve hře na malého a velkého si děti také procvičily postřeh v souvislosti s reakcí na signál.

- Rozvoj smyslového vnímání.

Smyslové vnímání bylo naplňováno během celého projektu formou naslouchání ostatním. Hledáním textu v knize, dále kresbou ilustrací, také procházením obra městem na chůdách.

- Rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problému).

Tvořivost děti uplatnily ve tvorbě vlastní knihy. Dále příprav na animaci a realizací animace. Také tvořivost uplatnily ve stavbě města, ve kterém později procházely na chůdách, jako obr. Řešení problémů bylo naplněno pomocí kladených otázek, na které děti odpovídaly, například: *Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr? Co by se stalo, kdybyste byli velcí jako obr? Co byste dělali?* Apod.

- Podpora spolupráce ve skupině.

Podpora spolupráce se objevila při podepisování a svazování knihy. Dále ve vytváření objektů na animaci, kde děti pracovaly ve dvojicích. Rovněž při samotné animaci.

- Rozvoj poznávacích procesů (vnímání, fantazie, paměť, myšlení).

Rozvoj poznávacích procesů si děti procvičovaly také během celého projektu. Vnímání při četbě, reakcích na otázky a v této souvislosti naslouchání ostatním dětem. Fantazii zapojily při tvorbě knihy, dále při stavbě města. V pohybové hře na malého a velkého. Dále také v animaci. Paměť děti využily při hledání svých stran v knize, dále při úvodu každé hodiny, kdy měly shrnout, co jsme dělaly minule nebo s jakou knihou pracujeme.

## 6.7 Projekt 2. Lichožrouti

Knihu napsal Pavel Šrut, který se narodil v Praze. Je básník, spisovatel, fejetonista. Proslavil se zejména, jako autor dětských knih. Vystudoval anglistiku a hispanistiku na Filosofické fakultě UK. Působil jako redaktor v nakladatelství Naše vojsko. Posléze pracoval v rozhlasové stanici Vltava. Jeho texty byly i zhudebněny Petrem Skoumalem. Jeho verše vyšly v časopisech Čtyřlístek, Mateřídouška a Sluníčko. Za své knihy získal řadu ocenění. Za knihu Lichožrouti získal cenu Magnesia litera, konkrétně za knihu desetiletí. Mezi jeho nejznámější knihy patří Kočičí král, Verunka a kokosový dědeček, Příšerky a příšeři. Když tygr jede do Paříže.<sup>7</sup> Knihu doplnily ilustrace Galina Miklínové, která vystudovala uměleckoprůmyslovou školu v Uherském Hradišti, dále vysokou uměleckoprůmyslovou školu v Praze. Diplomovala autorským filmem „Biograf“, který se proslavil v mnoha zemích. Ve „filmografii“ pokračovala i posléze, například na filmu Bajky ze zahrady, Hra, O Kanafáskovi. Jako ilustrátorka se proslavila zejména knižní řadou Harryho Pottera I-IV, Pavouček Pája, Verunka a kokosový dědeček. Knihy, jež ilustrovala, získaly řadu ocenění, například zlatou stuhu a SUK. V roce 2001 zastupovala ČR na UNESCO World-wide Workshop of Illustrators.<sup>8</sup>

Knihy Lichožrouti vyšla poprvé v roce 2008. Její pokračování v roce 2010 s názvem Lichožrouti se vrací. V této práci se pracovalo s vydáním knihy Lichožrouti z roku 2012. Lichožrouti jsou malí tvorové, kteří žijí v domácnostech lidí. Žijí se ponožkami, mají však zákon, který je opravňuje jíst pouze jednu z páru, tímhle způsobem vznikají tzv. licháče. Hlavní hrdina se jmenuje Hihlík a bydlí spolu se svým dědečkem u pana Vavřince, který je starý mládenec. Tím, že žije sám, je vlastně také takový licháč, protože mu chybí druhý do páru. V knize se objevuje velké množství dalších postav jako Tulamor junior, Ramses a spousta dalších. Všichni prožívají dobrodružství, které je na jedné straně akční a na druhé se blíží běžnému lidskému životu. Tato kniha je příkladem Šrutových bravurních jazykových dovedností. Je zajímavá zejména originálními jmény postav a slovními humornými hříčkami. Kniha je určena přímo dětem, i když se v knize často objevují slovní hříčky, které jsou pochopitelné až pro dospělého čtenáře. Ilustrace v knize podtrhují humornost a zároveň roztomilost postav. Na každé dvoustránce knihy je ve spodní části dlouhá ponožka, která se během otáčení stránek zkracuje. Dává tak najevo

<sup>7</sup> <http://www.databazeknih.cz/zivotopis/pavel-srut-3175/>: citováno: (Databazeknih [online], 1.4.2016)

<sup>8</sup> <http://www.galinamiklinova.cz/bio/>: citováno: (Glinamiklinova [online], 1.4.2016)

čtenáři, že i příběh se krátí.<sup>9</sup> I když je kniha určena pro děti až od osmi let, myslím si, že se dá použít i v předškolním věku. Sám autor knihy poukazuje na mezigenerační chápání. Malé děti si odnesou jiné ponaučení, než starší, nebo dospělí. Z důvodu náročnosti a délky knihy bylo pracováno pouze s úvodními kapitolami.

### 6.7.1 Východisko k projektu

Vzhledem k tomu, že má kniha celkem 232 stran, nebyla dětem z časového hlediska přečtená celá. Dětem byla představena část knihy, přesně kapitoly: *Říkali mu Hihlík. Hihlík bydlel u pana Vavřince. Pan Vavřinec. Pasticčka na ponožku. Myši to nebyly. Pana Vavřince čekají divné sny. Hihhi, já jsem Hihlík! Velký šéf a špetka historie. Život lichožroutů.* Děti se seznámily s knihou po stranu 31. V projektu se pracovalo se zmiňovanými kapitolami a s námětem knihy ve spojitosti s různorodými aktivitami. Délka projektu byla dvanáct týdnů vždy ve čtyřiceti pěti minutových blocích. Někdy byl tento čas vzhledem k zaujetí dětí, nebo dokončení aktivity o pár minut prodloužen. Jedná se tedy o dlouhodobý projekt – dělení projektů je popsáno v teoretické části v kapitole 5.1. Projekty jsou pro lepší přehlednost vždy děleny na aktivity před čtením a aktivity po čtení. Každá aktivita obsahuje cíle, popis a reflexi. V aktivitách byl výchozí námět knihy a práce s ním.

### 6.7.2 Cíle projektu (pedagogické záměry)

- Rozvoj jazykových dovedností (vnímání, porozumění, naslouchání) i produktivních (mluvního projevu).
- Budovat vztah k předčítanému textu.
- Rozvoj poznatků a dovedností předcházejících čtení a psaní, rozvoj zájmů o psaný jazyk.
- Podporovat kultivovaný projev a hovořit v gramaticky správných větách.
- Projevovat zájem o knihu, rozpoznat některá písmena.
- Naučit se pracovat s některými grafickými znaky.
- Nabídnout činnosti k vytváření a chápání pojmů.
- Rozšiřování slovní zásoby.

---

<sup>9</sup><http://fanzine.topzine.cz/recenze-kniha-lichozrouti-nejlepsi-zlodeji-dejin-ukradnou-ponozky-i-srdce/>: (Fanzine.topzine [online], 1.4.2016)

- Rozvoj představivosti a fantazie ve tvořivých činnostech a budování estetického vnímání a citění.
- Osvojení si věku přiměřených a praktických dovedností.
- Rozvoj kooperativních činností a spolupráce.
- Rozvoj empatického vnímání.
- Rozvoj smyslového vnímání.

### 6.7.3 Týdenní bloky projektu

#### 6.7.3.1 První týden: Lichožrouti, Co vše začíná na písmeno H

**Cíl aktivity:** Seznámit se s knihou Lichožrouti, aktivní poslech příběhu, seznámit se s hlavní postavou knihy – Hihlíkem, propojit představivost s reálnou situací.

**Popis aktivity:** Před samotnou četbou si děti zopakovaly, kdo je spisovatel a ilustrátor. Poté následovala četba.

#### Aktivity před čtením:

Opakování otázky, která zazněla v předchozím projektu: *Děti, jak se jmenuje člověk, který napsal knihu?* Děti odpověděly bez váhání: *Spisovatel. A jak se jmenuje člověk, který do ní nakreslil obrázky?* *Ilustrátor. Já jsem vám dnes donesla novou knihu, která se jmenuje Lichožrouti. Znáte někdo tuto knihu?* Nikdo z dětí neodpověděl, ano. Proto jsem dětem položila následující otázku: *Stalo se vám někdy, že jste nemohly najít ponožku do páru? Našli jste třeba jen jednu a druhá někde zmizela?* Jeden chlapec odpověděl: *Mojí mamce se to stalo, říkala, že ji snědla pračka.* Další děti se přidávaly, že se jim to také někdy stalo. *Chcete se dozvědět, kde se ponožky z páru ztrácejí?* Děti souhlasí.

#### Aktivity v průběhu čtení a samotná četba: *Říkali mu Hihlík – První kapitola*

*„Říkali mu Hihlík, i když v lichožroutím kalendáři je plno vznešených a hrdinských jmen, Třeba Ramses nebo Tulamor. (Tak se jmenovali jeho dva bratřenci). Za to, že Hihlíkovi začali říkat Hihlík, si může sám. Když byl v rozpacích, začal se chichotat: Hihih – a úplně se toho nezabavil dodneška.“ (Šrut, 2012, s. 9)*

Po samotné četbě jsem dětem položila otázku: *Proč se hlavní hrdina jmenoval Hihlík? Protože se řehtal, smál se. Když se někdo moc směje, tak se mu říká Hihlík. A jak by se*

*tedy mohl jmenovat jinak, napadá někoho něco? Chichtálek, chechotálek. Na jaké písmenko začíná jméno Hihlík? H.*

### **Aktivita po čtení: Co vše začíná na písmeno H**

**Cíle aktivity:** Projevovat zájem o psanou podobu jazyka, rozšířit slovní zásobu, vybavit a nakreslit slova se stejnou počáteční hláskou, kooperativní činnost ve dvojicích.

**Popis aktivity:** Do dvojic děti dostaly papír A4 a měly za úkol nakreslit co nejvíce věcí, které začínají na písmeno H. (viz Přílohy B7)

Děti měly za úkol říci, co ve dvojicích nakreslily. *První dvojice nám řekne, co nakreslila. Hada. Začíná na písmenko H? Ano. Ted' nám řekne další dvojice, co nakreslila. Hada a auto kabriolata. Auto začíná na písmenko H? Ne. Co začíná na H, co tam ještě máte? Hrad. Výborně, začíná hrad na písmeno H? Jo. Ještě někoho jste nakreslili. Hihlíka. Další mají? Hada a hrocha. Další nakreslili? Hada, hrad a hrocha. Co nakreslili další? My jsme namalovali hada, Hihlíka a hlad. Co to je hlad? Ten děti nakreslily jako kolo. Že nemá někdo jídlo. Když má někdo prázdné břicho, tak má hlad.*

**Reflexe:** I když děti seděly ve dvojicích dál od ostatních, radily si s dalšími. Z výše uvedeného odstavce lze vidět, že se slova opakovala. Pravděpodobně byla aktivita náročná. Proto jsem děti nechala, aby přede všemi řekly, co nakreslily. Děti si zpočátku byly nejisté, danou aktivitu jsme ještě nedělali a chvíli jim trvalo, než začaly. Některé skupinky věnovaly příliš času vybarvováním vymyšlených slov na písmeno H a z toho důvodu měly jen jednu nebo dvě věci. Místo na kvantitu se soustředily na vybarvování. Kdybych tuto aktivitu chtěla dělat znova, asi bych ji udělala nejdříve pouze verbálně, určitě by to pro pochopení bylo jednodušší. Každopádně o tom, že existuje více věcí na stejnou hlásku, děti pochopily. Z aktivity bylo zřejmé, že děti mají dobře nakročeno, ale bude potřeba na ní navázat a obdobou opakovat. V jednom případě bylo vysloveno i nakresleno auto, chlapec pak sám přišel na to, že auto nezačíná na písmenko H.

### **Pokračování v četbě:**

*„Hihlíku, Hihlíku, máš ponožku v rendlíku!“ Takhle na něho ti dva bratrance pokřikovali, když byl ještě malý.“ (Šrut, 2012, s. 9)*

### **Aktivita po čtení: Jak se cítil Hihlík**

**Cíl aktivity:** Rozvoj empatie, sociálního citění, napodobování chování v dané situaci.

**Popis aktivity:** Děti si vyslechly krátký úryvek z knihy, poté se měly vcítit do Hihlíka, kterému se jeho bratrance vysmívali. Následně se podívaly na ostatní děti, jak vypadají.

Po přečtení krátkého úryvku byla dětem položena otázka: ***Jak si myslíte, že se cítil Hihlík, když se mu Ramses a Tulamor posmívali? Smutně. Zkuste všichni ukázat, jak mohl být smutný.*** Děti zkusí napodobit, jak vypadá někdo, kdo je smutný. Pak mají za úkol podívat se na ostatní kamarády, aby si všimli, jak někdo smutný vypadá.

Reflexe: Kromě jedné holčičky, která se celou dobu smála, se podařilo všem zatvářit smutně na malou chvíli. Záměrem této aktivity bylo, vcítit se do Hihlíka, který v danou chvíli nepociťovat radost. Tato aktivita by se dala dále rozvést konkrétně, například, jestli se děti cítily někdy také smutně, zda se jim někdo někdy posmíval. Tento cíl byl tedy naplněn částečně. Bylo by možné se jich také ptát, proč si myslí, také kdo se může cítit smutně a za jakých okolností. Rovněž, kdy se oni cítí smutně (provázání na úrovni dítě – text).

### **Pokračování v četbě:**

*„Vlastně to není tak dávno. Těžko říct, lichožroutům se čas někdy natahuje nebo sráží ... jako ponožky.“ (Šrut, 2012, s. 9)*

### **Aktivita po čtení: Natahování a smršťování ponožek**

**Cíl aktivity:** Spojení psaného textu s praktickou situací – lepší porozumění slyšeného pomocí dramatizace.

**Popis aktivity:** Děti si vysvlékly svou ponožku a vyzkoušely ji natáhnout. K dispozici byly ponožky pro děti, které měly například punčocháče. Následně se děti zkusily natáhnout a smršťovat také jako ponožka. (viz Přílohy B8)

Reflexe: Na základě aktivity si děti vyzkoušely propojit předčítaný úryvek z knihy pomocí dramatizace (smršťovaly a natáhly se jako čas lichožroutů). Touto aktivitou si děti prožily část textu, objevily, že se ponožky a jejich schopnost smršťovat liší podle toho, z čeho jsou vyrobené. Význam času je pro děti v tomto věku prozatím abstraktní, ale v běžném životě jej slyší, proto si myslím, že není na škodu si pojem pomalu objasňovat.



### 6.7.3.2 Druhý týden: Čtení s otázkami, Tabulka tvrzení (ano/ne)

**Jak se jmenuje kniha, ze které čtete?** Děti odpověděly: *O Hihlíkovi, Lichožrouti*. Děti si vzpomněly na hlavního hrdinu i na název knihy.

**Cíle čtení s otázkami:** Soustředěny poslech úryvku z knihy, pokládání otázek souvisejících s textem a odpovídat na kladené otázky s cílem lépe porozumět textu, vyjasňovat si, rozšiřovat si slovní zásobu.

**Popis aktivity:** Dětem byla přečtena druhá kapitola. Zhruba v polovině byly dětem položeny otázky, které měly za účel lepší porozumění textu.

**Pokračování v četbě:**

#### ***Hihlík bydlel u pana Vavřince – Druhá kapitola***

*„Neměl žádné sourozence a už tři roky postrádal rodiče. U pana Vavřince bydlel s dědou. Tátínek s maminkou Hihlíka milovali, ale v srdcích chovali lásku ke všem lichožroutům na celém světě. Pomáhali chudým a nemocným, pořádali dobročinné sbírky ponožek pro lichožrouty-bezdomovce. Byli všude, kde mohli být užiteční. Od jednoho cestovatele se dozvěděli, jak zle na tom jsou lichožrouti v Africe. Domorodí lidé tam prý chodí buď úplně bosí nebo naboso v sandálech... A to znamená, že tamní lichožrouti trpí hladem!“ (Šrut, 2012, s. 10)*

***Proč si myslíte, že lichožrouti trpěli hladem? Protože neměli ponožky. Když jeli pryč, tak tam nejsou ponožky. Proč tam nejsou ponožky? Protože tam chodí bosky. A co jí lichožrouti? Ponožky.***

**Pokračování v četbě:**

*„Od té chvíle nedokázali myslet na nic jiného. A když Hihlíkův tatínek zjistil, že z jejich města do Afriky nějaký kamion buď s léky nebo se zbraněmi občas odjíždí, bylo rozhodnuto. Rodiče se smutně s Hihlíkem rozloučili. Vkradli se do kamionu, který mířil do Afriky. Jako první pomoc vezli dva pytle ponožek různých velikostí. Jak budou moci pomáhat dál, to se uvidí. Hihlík byl na své rodiče hrdý a měl přece dědečka. Děda mu ve všem radil a staral se o něho, jenže byl už hodně starý, takže ve skutečnosti se Hihlík spíše staral o dědu. Proto byli rádi, že jsou dva“ (Šrut, 2012, s. 11)*

**Reflexe:** Poslech byl soustředěný. Děti reagovaly na otázky bez váhání a odpovídaly přesně na to, co byly tázány. Díky předčitanému textu, otázkám a odpovědím si rozšiřovaly slovní zásobu.

### **Aktivita po čtení: Tabulka tvrzení (ano/ne)**

**Cíle aktivity:** Rozvoj poznávacích procesů (vnímání, paměť), pochopit význam znaků (+ a –) pomocí pravdivého a nepravdivého výroku (rozhodnout se), rozvoj slovní zásoby, dále pozornost, diskutovat nad odpověďmi.

**Popis aktivity:** děti se rozdělily do skupinek po dvou, kdy dostaly předem vytvořenou tabulku s prázdnými políčky. Bylo sedm volných políček a sedm výroků. Úkolem dětí bylo do daného políčka zaznamenat, zda se jednalo o pravdivý (+), či nepravdivý výrok. (–). Děti se měly ve dvojicích společně domluvit a zaznamenat odpověď. Po poslední otázce děti kontrolovaly, zda odpovědi zaznamenaly správně. (viz Přílohy B9)

### **Otázky:**

1. *Jmenuje se kniha, kterou čteme. Lichožrouti.*
2. *Hlavní hrdina se jmenuje Hihlík.*
3. *Měl Hihlík dva bratry.*
4. *Bydlel Hihlík s dědečkem u pana Vavřince.*
5. *Pan Vavřinec byl malíř.*
6. *Odjeli Hihlíkovi rodiče do Brazílie.*
7. *Hihlíkovi rodiče odjeli, protože chtěli pomáhat ostatním Lichožroutům.*

Odpověď na otázku 1. děti zaznamenaly všechny správně pomocí znaménka (+). 2. taktéž všechny správně znaménkem (+). 3. otázka byla těžší, kromě dvou dvojic, které daly správně znaménko (–), daly všechny ostatní chybně (+). Proto jsem dětem položila následující otázku: *Měl Hihlík opravdu dva bratry?* Děti opět tvrdily, že ano. *Vidím, že vy máte zaznamenané (–). Měl tedy dva bratry? Kdo byl Ramses a Tulamor Junior? Byli bratřenci. Takže bylo strávně (–).* 4. otázku měly všechny děti správně a políčko v tabulce vyplnily znaménkem (+). V 5. otázce byly v odpovědích rozdíly, dvě dvojice označily (+), dvě dvojice (–), jedna dvojice nevěděly. Tato otázka byla pro děti těžká, protože odpověď v textu nebyla, avšak jeden chlapec odpověď věděl, řekl všem, že pan Vavřinec byl hudebník. V 6. otázce, všechny děti zaznamenaly (+), avšak odpovídaly ano i ne. Proto

jsem dětem položila doplňující otázku: *Kam tedy odjeli?* Jedna holčička odpověděla: *do Francie. Do Francie ne, ale je tam písmeno F v tom slově, to máš pravdu. Do Asie, do Číny.* V tomto momentu již děti tipovaly. *Tam také ne. Do Afriky. V tabulce tedy mělo být?* (-). V 7. otázce dvě dvojice odpověděly (-), tři dvojice (+). V samotné odpovědi, děti souhlasily, že ano.

Reflexe: Otázky byly vybírány na základě předčítaného textu, se kterým se děti doposud seznámily. Měly ukázat, zda si děti dokážou vybavit z paměti, co se v textu objevovalo. Kromě 5. otázky, která měla ukázat, zda děti samy řeknou, že se výrok v textu neobjevil. V souvislosti s 3. otázkou bylo vysvětleno, jaký je rozdíl mezi bratranci a bratry. Při chybných odpovědích u 6. otázky měl být použit globus, či mapa. Z výše uvedených odpovědí je zjevné, že jednodušší otázky dětem nedělaly problém. Když byly otázky těžší, děti váhaly a nebyly si jisté. V jednom případě děvčata nevyplnila dané políčko raději vůbec. Na odpovědích bylo vidět, jak děti dávaly pozor a jak tomu, co jim bylo přečteno, rozumí. Také, zda si pamatují, co v knize doposud zaznělo. Objevila se zde totiž jedna otázka, která v knize doposud nebyla. Kdyby jeden chlapec neznal odpověď, pravděpodobně by děti nepřišly na to, že dané tvrzení v textu nezaznělo. Zástupnou funkci grafického záznamu ano (+) a mínus (-) děti pochopily bez větších problémů. Do tabulek znaky zapisovaly, ale odpovídaly vždy ano/ne. Slovní zásobu si děti navyšovaly po celou dobu aktivity. Diskuse se objevovala pouze okrajově, děti ve většině pouze hlásily odpovědi.

### **6.7.3.3 Třetí týden: Řízené čtení, Hledání ztracených ponožek**

Připomenutí knihy, ze které čteme. Děti věděly i název knihy.

**Cíl řízeného čtení:** Soustředěný poslech úryvku z knihy, odpovídat na kladené otázky, rozumět významu textu.

**Popis aktivity:** Dětem bylo přečteno několik úryvků z knihy. Po určité části byly dětem položeny otázky, jež se vztahovaly k textu. Děti na ně reagovaly velice dobře a odpovídaly přesně na kladené otázky.

## **Pokračování v četbě:**

### ***Pan Vavřinec – Třetí kapitola***

„*Pan Vavřinec měl tváře jako melounek, na nose brejličky, na hlavě kučery – a přece žil úplně sám. Byl to ještě celkem mladý starý mládenec. Třicítku měl nějakých devět let za sebou, ale na čtyřicet se necítil. Cítil se na padesát, protože se před třemi roky neoženil s jistou slečnou Helenkou. Ale to už je jiná a vlastně nudná historie. Pan Vavřinec měl svatby rád a jednou nebo i dvakrát do týdne nějakou svatbu měl. Jenomže právě tak často míval pohřeb a někdy se mu to popletlo. To už se muzikantům stává. A pan Vavřinec byl muzikant. Foukal na trumpetu, vesele na svatbě, smutně na pohřbu, a když se mu to popletlo, spustil pohřební marš na svatbě nebo svatební fanfáru na pohřbu a pak se vracel domů s ostudou. Ale stejně ho zase příště pozvali, protože hrál moc krásně a lidi si na něho a na tu jeho trumpetu tak zvykli, že nikoho jiného nechtěli. Jen si o něm povídali. Většinou takhle: Každý je nějaký, ale pan Vavřinec je divnej. A hrozně osamělej. Ženu by potřeboval! Ale pani, řekněte, která by chtěla za muže takovýho, co si plete veselku s funusem? A kdyby jen to. Všimla jste si? Každou ponožku má jinou!* (Šrut, 2012, s. 12 – 13)

Následovala otázka: ***Proč měl každou ponožku jinou, co myslíte? Protože si to popletl. Protože mu je někdo krade. Chcete se dozvědět pravý důvod?*** Děti souhlasí. ***Tak poslouchejte, jak příběh pokračoval.***

*A to je tím, že je sám. Nemá doma nikoho, kdo by ho na to upozornil... takhle si paní v parku o panu Vavřincovi povídaly, protože nevěděly, že tak úplně sám zase není... (Šrut, 2012, s. 13)*

***S kým teda pan Vavřinec bydlí?*** Děti bez uvažování odpověděly: *s Hihlíkem a dědečkem.*

*... když u něho bydlí Hihlík a jeho dědeček. Jak to ale mohl vědět, když to zatím nevěděl ani pak Vavřinec. (Šrut, 2012, s. 13)*

### **Aktivita po čtení: Hledání ztracených ponožek**

**Cíl aktivity:** Rozvoj smyslového vnímání (zraku), rozvoj spolupráce, pochopit význam předčítaného úryvku na praktické aktivitě.

**Popis aktivity:** Po celém prostoru třídy byly rozmístěné ponožky, vždy jedna z páru. Děti měly za úkol je najít a pak se posadit na koberec. Následně měly ponožky dát do páru. Byly překvapené, že to nešlo. (viz Přílohy B10)

**Reflexe:** S nalezením všech ponožek děti neměly nejmenší problém, prostor třídy již dobře znaly a všechny ponožky byly umístěny v zorném poli dětí. Procvičily si zrakové vnímání. Když měly děti dát ponožky do páru, nešlo to. Záměrem bylo, aby si děti uvědomily, proč měl pan Vavřinec každou ponožku jinou, a když šel z domu, nenašel dvě stejné. Z tohoto důvodu si o něm v parku povídali, že je divnej. Spolupráci děti uplatnily ve vzájemné komunikaci a porovnávání ponožek.

### 6.7.3.3 Čtvrtý týden: Řízené čtení, Námětová hra na obchod

Připomenutí knihy, ze které čteme. Děti v krátkosti zopakovaly, co jsme dělali minule, jak se jmenuje hlavní hrdina i u koho bydlí. Také věděly, že pan Vavřinec je hudebník.

**Cíle řízeného čtení:** Předkládat dětem text s otázkami, jež se k němu vztahují, propojit předčítaný text s praktickou ukázkou ze všedního života.

**Popis aktivity:** Aktivita probíhala v kruhu. Děti si opět vyslechly předčítaný text a na jeho základě odpovídaly na otázky. Dále si vyzkoušely aktivitu, která jim pomohla lépe pochopit danou část úryvku z knihy.

**Pokračování v četbě:**

#### ***Pastička na ponožku – čtvrtá kapitola***

*Pan Vavřinec opravdu nosil každou ponožku jinou. Na levé noze červenou, na pravé černou, jindy hnědou a šedivou, ale někdy i zelenou a modrou, přestože si pamatoval, co mu maminka v dětství říkala: „Zelená modrá, pro blázna dobrá!“ Z toho lze usoudit, že to z jeho strany nebyl žádný módní výstřelek nebo roztržitost, nýbrž holá nutnost. Pan Vavřinec totiž nikdy po ránu nenašel v celém bytě ponožku do páru. Vždycky byly liché! Kolikrát již obrátil zásuvky prádelníku, protřepal každý hadřík v koši na špinavé prádlo, rozebral pračku, vymetl všechny kouty, i do trumpety se podíval... a nic. Nikdy tu druhou ponožku nenašel. Navečer si od sousedky Smutné vypůjčil kočku, protože celkem rozumně usoudil, že ten zlodějíček ponožek musí být myš. Kočka prošmejdila každou skulinku...*  
(Šrut, 2012, s. 14 – 15)

*Pan Vavřinec si půjčil kočku od paní smutné, aby našla myši. Co ale myslíte, že kočka našla? Myši. Předpokládáte správně, ale myši to nebyly. Hihlíka. Toho taky ne. Dědu. Co myslí ostatní? Nikdo z dětí již neodpovídal. Proto jsem se dětí zeptala: **Chcete vědět, co našla? Ano.***

#### **Pokračování v četbě:**

*...Na žádnou myš nenarazila, ale něco přece jen našla. Zpola snědenou ponožku! (Šrut, 2012, s. 15)*

**Reflexe:** Proto, aby děti přišly na to, co kočka našla, mohla být ještě položená otázka: **Co se si myslíte, že se panu Vavřinci často ztrácí?** Po této otázce by možná děti dokázaly odpovědět.

#### **Aktivita po čtení: Tajemství ztracené ponožky**

**Cíl aktivity:** Představit dětem reálný předmět vztahující se k textu za účelem hlubšího pochopení.

**Popis aktivity:** Dětem byl ukázán zbytek ponožky, kterou si měly poslat v kruhu a prohlédnout.

**Reflexe:** Jeden chlapec ponožku komentoval se slovy: *Ji asi fakt někdo jedl.* Z této reakce vyplývá, že cíl: spojení předčítaného textu s reálným předmětem bylo naplněno.

#### **Pokračování v četbě:**

*„Byl to jen poloviční úspěch, ale i tak se pan Vavřinec zaradoval a bez meškání se vypravil na nákup. V jednom velkém železářství po dlouhém pátrání našel a zakoupil deset pastiček. „Řádí vám doma myši, co? Nejlepší je nalákáte na špek nebo na kousek tvrdého sýra,“ usmála se povzbudivě paní pokladní. Pan Vavřinec o tři kroky ustoupil, vysoukal si nohavice a ukázal jí své ponožky (modrou a zelenou) a pravil: „Kdepak na špek. Na ponožku!“ paní pokladní spráskla ruce. Od rána měla u pokladny nával a teď ještě tohle. Měla by zákazníkovi vysvětlit, že na ponožku se žádná normální myš nechytí. Už otvírala pusku, že mu to řekne, ale včas se zarazila. Ten člověk měl přece jednu ponožku modrou a druhou zelenou – a bláznům se nemá odporovat. Tak se jen chabě usmála a oddechla si, když podivný zákazník odešel“ (Šrut, 2012, s. 15)*

## **Myši to nebyly – Pátá kapitola**

„Cestou domů si pan Vavřinec pohvizdoval melodii, která ho zrovna napadala. Byla to veselá melodie, plná slunce a teplého vánku. K hraní na pohřbu ani na svatbě se moc nehodila, na to byla málo slavnostní, přesto si ji pan Vavřinec uložil do paměti. Připomněla mu slečnu Helenku a jedno krásné letní odpoledne na palubě výletního parníku. Slunce přímo zářilo, teplý vánek vál a oni se celou cestu na přídi u zábradlí drželi za ruce. A když se večer parník proti proudu vracel, tak se políbili. Jednou a pak ještě mnohokrát... než loď minula přístaviště a plnou parou narazila na kovové protipovodňové zátarasý na nábřeží řeky. Ozvala se strašná rána, na palubě vypukla panika, ale všichni cestující – i pan Vavřinec s Helenkou – se ve zdraví dostali na břeh. Jen parník už dosloužil. Stal se z něho nepotřebný rezavý vrak, který na nábřeží trčel a čekal na odtažení. „Vítám, pane. Ponožky mám,“ vstoupil mu do snění známý hlas. Patřil usměvavému dobrému Číňanovi, který měl krámkem přímo proti domu, ve kterém pan Vavřinec bydlel. Prodával zeleninu, ovoce, prací prášek a všechno možné, ale pan Vavřinec bydlel. Prodával zeleninu, ovoce, prací prášky a všechno možné, ale pan Vavřinec si u něho obvykle kupoval jen ponožky a nějakou tu konzervu. Na to se pan Li-ku zase rozzářil...“ (Šrut, 2012, s. 16 – 17)

**Děti byly jste někdy nakupovat? Ano. Co vše se dá v obchodě koupit?** Děti začaly vyjmenovávat zejména potraviny: *Kokina, banány, jablka...* Poté i hračky: *auto, bagr,..* Jeden chlapec řekl: *boty, já kupoval s babičkou nové boty.* Z výše uvedených odpovědí je zjevné, že děti mají povědomí o tom, co se v obchodě dá koupit. Neskočily jen u potravin, ale odpovědi dále rozvinuly o hračky a oblečení. Proto jsem dětem položila následující otázku: **Chtěly byste si zahrát na pana Vavřince a jít také nakupovat?** Děti souhlasily.

### **Aktivita po čtení: Námětová hra na obchod**

**Cíle aktivity:** Rozvoj verbální komunikace a slušného chování, hraní rolí, osvojit si všední dovedností, propojení úryvku z knihy s praktickou aktivitou z běžného života – nakupováním – čtenářská strategie propojování na úrovni dítě-text, dítě-svět.

**Popis aktivity:** Děti si měly rozdělit role, kdo bude prodavač, nakupující, dále jen pozorovatelé. Děti měly za úkol zahrát obdobnou situaci, kterou si vyslechly v předčteném úryvku. K dispozici měly lavici s pokladnou a penězi, nákupní košíky, regál s hračky

potravin. V rolích se posléze vystřídaly podle vlastního zájmu. Aktivitu jsem nechala celou na dětech, jak se jí zhostí. (viz Přílohy B11)

**Reflexe:** Děti zvládly aktivitu výborně. Díky ní si vyzkoušely situaci z běžného dne, která je součástí života. Aktivita měla za cíl propojit poslech úryvku z knihy s představou a následně námětovou hrou na obchod, což se podařilo. V této aktivitě nebylo za cíl budování finanční gramotnosti, ale šlo o prožitek z dramatizace a vžití se do role. Rozvoj slušného chování byl budován na základě pozdravení, poděkování, apod.

### **6.7.3.5 Pátý týden: Čtení s předvídáním, Protáhnout se štěrbinou**

Připomenutí z jaké čteme knihy a co jsme dělaly minule. Děti si vzpomněly, že jsme hrály na obchod.

**Cíle čtení s předvídáním:** Dokázat předvídat, jak mohl text dále pokračovat, vyjadřovat se verbálně, naslouchat ostatní, neskákat si do řeči, přesvědčit se o tom, zda se svou předpovědí přiblížili tomu, jak příběh pokračoval.

**Popis aktivity:** Děti seděly v kruhu, vyslechly si úryvek z knihy a pomocí otázky: *Co se asi dělo když byl pan Vavřínek pryč?* Zkoušely předvídat pokračování příběhu. V další části textu se o svém tvrzení přesvědčily, nebo jen vyvrátily odhad.

#### **Pokračování v četbě:**

*„...Pan Vavřínek přešel přes ulici a vyběhl do schodů. Když otáčel klíčem v zámku svého bytu, zpozorněl. Zdálo se mu, že uvnitř zaslechl nějaký šramot. Myši, napadlo ho. Ta pokladní měla pravdu. Řádí mi doma myši. Jenže myši to nebyly. Myši přece nezpívají posměšné písničky. A přitom z jeho bytu se ozývalo dvojhlasně: „Hihlíku, Hihlíku, máš ponožku v rendlíku!“ Pan Vavřínek zůstal stát za dveřmi jak přimražený. Ruku držel na klíče. Ale neotevíral. Jen stál a poslouchal. Snažil se uhádnout. Co se to v jeho bytě děje.“*  
(Šrut, 2012, s. 17)

#### **Pana Vavřince čekají divné sny – Šestá kapitola**

*„Než pan Vavřínek sebere odvalu, vytáhne klíč ze zámku, zmáčkne kliku a vejde dovnitř, ...“* (Šrut, 2012, s. 18)



***Co se asi dělo když byl pan Vavřínek pryč? Nějaká myš tam chroupala. Tam ti lichožrouti mu pokousali tu ponožku. Že ta myška pokousala ponožku ne lichožrout. Z odpovědi je zjevné, že někdo již uvažoval nad tím, že by to mohli být lichožrouti. Někdo si zatím pořád neuvědomil, že myši to nebyly, i když se o tom v knize již několikrát hovořilo. Já jsem na odpovědi nereagovala, pouze jsem řekla: **Chcete vědět, co se v bytě pana Vavřínce stalo doopravdy? Tak pozorně poslouchejte, zda jste měli pravdu.*****

#### **Pokračování v četbě:**

*„Povím vám radši sám, co se v jeho bytě dělo. K Hihlíkovi přišli na návštěvu jeho dva bratrance Ramík a Tulík neboli dvojčata Ramses a Tulamor junior. Tulík byl o hodinu starší, ale kdyby nenosil na krku kostkovaný šáteček, ztěží byste je rozeznali. Nemyslete si, že jim Hihlík cizí byt otevřel, na to byl příliš dobře vychovaný. „Lichožrouti nemají vlastní obydlí. Vždycky jsou u někoho doma. Ale nesmějí se tam chovat jako doma!“ to je jedna z mnoha zásad, které mu dědeček vštěpoval. Ramses a Tulamor junior vrazili dovnitř sami a bez zaklepání. Lichožrouti se totiž dostanou, kam chtějí. Stačí jim k tomu nepatrná skulinka nebo štěrbina pode dveřmi. A není v tom žádné kouzlo. Přivolat si na pomoc kouzlo můžete jedině v pohádkách. V normálním životě to bohužel nejde. Člověk nebo lichožrout si ve svízelné situaci musí poradit sami – a lichožrouti svedou něco, co jim lidi můžou jenom závidět. Dovedou se smrsknout a pak zase natáhnout a vrátit se do normální lichožroutí podoby.“ (Šrut, 2012, s. 18 – 19)*

***Děti teď jsme si přečetly další část knihy. Říkali jsme si, že se přesvědčíme, zda jsme uhodli, jak příběh dál pokračoval. Vy jste řekli, že: Nějaká myš tam chroupala. Tam ti lichožrouti mu pokousali tu ponožku. Že ta myška pokousala ponožku ne lichožrout. Stalo se něco z toho, co jste řekly? Děti chvíli mlčely, pak řekly, že ne. To nevádí, že se to nestalo, jen jsme zkoušely, jak příběh mohl pokračovat.***

Reflexe: Děti se snažily vymyslet, jak příběh mohl pokračovat. Ještě mohla následovat otázka: **Proč jste si mysleli něco jiného? Mohl by se ten příběh vyvíjet i jinak?** Tyto otázky by více metodu s předvídáním prohloubily. Vymyslely různé situace, bohužel se nikomu nepovedlo odhadnout, jak příběh doopravdy pokračoval. Na dětech bylo vidět, že byly trochu zklamané. Ničemu to ovšem nevádílo, děti se snažily reagovat a to byl cíl. Komunikace probíhala verbálně a děti vzájemně naslouchaly a neskákaly si do řeči. Nehovořily všechny děti, ale pouze tři, ostatní byly v roli pozorovatele. Nenutila jsem všechny, aby něco vymyslely.

### **Aktivita po čtení: Protáhnout se štěrbínou**

**Cíle aktivity:** Propojit předčítaný text s praktickou situací, rozvoj pohybových dovedností, dodržovat smluvené pravidlo, bezpečnost.

**Popis aktivity:** Na chodbě byla nachystaná matrace a překážka. Děti měly za úkol protáhnout se štěrbínou jako lichožrout. Děti stály jeden za druhým a střídaly se. Aktivita je bavila, někteří šli až šestkrát. (viz Přílohy B12)

**Reflexe:** Pohybové aktivity se zúčastnily všechny děti. Aktivita byla dynamická a děti u ní vydržely relativně dlouho. Smluvené pravidlo, že bude prolézat štěrbínou vždy jen jeden, dodržovaly. Po aktivitě mohla následovat reflexe: jak by se jim líbilo umět se takto protahovat štěrbínou jako lichožrout? Z časových důvodů reflexe jak se děti při aktivitě cítily, realizovaná nebyla.

#### **6.7.3.6 Šestý týden: Čtení s otázkami, Výroba lichožroutů-loutek**

Opět připomenutí toho co jsme četli a dělali minule. Děti vzpomněly na to, že si hrály na lichožrouty.

**Cíle čtení s otázkami:** Prohloubit předčítaný text otázkami (uzavřenými i otevřenými), rozšiřovat slovní zásobu, hledat souvislosti, příčiny a důsledky – co by se mohlo stát.

**Popis aktivity:** Děti si společně vyslechly předčítaný text. Pomocí otevřených a uzavřených otázek odpovídaly na otázky.

#### **Pokračování v četbě:**

*„Ramses a Tulamor junior se ovšem do bytu pana Vavřince dostali pohodlně balkonovými dveřmi, které v létě nechával pootevřené. A když byli uvnitř, hned začali řídit jako malí, i když už byli velcí. Ramses vběhl do koupelny a objevil tam ruční sprchu. „Budeme si hrát na hasiče.“ Jásal. „Kluci, neblázněte, za chvíli přijde pan Vavřinec.“ Hihlík se pokoušel své rozjívěné bratrány zarazit, ale ti si ho vůbec nevšimli. „Prima nápad, tak já udělám oheň.“ Tulamor junior šmejdil po kuchyni a hledal zápalky. „To ne!“ Hihlík mrštně skočil na poličku u sporáku a krabičku zápalek schoval v dlani. Tulamora juniora mezitím upoutala trumpeta. Hnad se ji chopil a začali do ní foukat. „Přestaň! Vzbudíš mi dědečka!“ youfal si Hihlík. Ale to už Tulamor junior vyloudil z trumpetky zvuk podobný poplachu. „Hoří! Hoří!“ Nato Ramses spustil sprchu... (Šrut, 2012, s. 19)*

***Myslíte si, že bylo správné, co Ramses a Tulamor junior dělali v bytě pana Vavřince? Ne, zlobili. Co se mohlo stát? Shořel by dům. Zapalovali oheň? Ne. Hihlík jim zápalky přece vzal, ale kdyby to neudělal a oheň by zapálili, máte pravdu, že mohli vyhořet.***

#### **Pokračování v četbě:**

*„...a pan Vavřinec vytáhl klíče ze zámku, zmáčkl kliku a vešel do předsíně. Uvnitř bytu se ozval spěšný šramot a šplouchnutí. Pan Vavřinec popadl smeták a vrazil do kuchyně. Na první pohled se zdálo, že se tu v jeho nepřítomnosti nic nedělo. Všechno bylo na svém místě. Jan na podlaze ho něco upoutalo. Vypadalo to jako mokré šlápoty! A v koupelně na dlaždičkách stála kaluž vody. Že by nacákal, když se ráno sprchoval? Ne, to určitě ne, ostatně vždycky pečlivě podlahu vytřel. Ale co ty šlápoty? Popravdě nevypadaly vůbec jako myši... Pan Vavřinec prohledal celý byt, podíval se do skříní, smetákem prošťoural prostor pod postelí, i balkón prozkoumal, ale žádného vetřelce neobjevil. A protože nebyl z těch lidí, kteří si rádi moří hlavu záhadami, luští křížovky a v novinách se ze všeho nejdřív vrhnou na sudoku, otevřel konzervu olejovek od pana Li-ku, ukrojil si dva krajíce chleba a v klidu povečeřel. Teprve pak začal po bytě roznášet pastičky. Do každé dal kousek té rozkousané ponožky, kterou za postelí objevila kočka paní Smutné. Město za okny potemnělo a na noční oblohu se chystal vykultit měsíc. Čas jít spát. Byl úplněk a pan Vavřinec usínal s vědomím, že ho čekají divné sny. Vždycky je za úplňku míval.“ (Šrut, 2012, s. 19 – 20)*

#### **Aktivita po čtení: Výroba lichožroutů-loutek z ponožek**

**Cíle aktivity:** Podporovat kreativity a estetického vnímání, rozvoj představivosti a fantazie, rozvoj kooperativních činností a spolupráce.

**Popis aktivity:** Děti měly k dispozici na připravené ponožky, látky, knoflíky, křídly, barevné lepidla, atd. Z těch měly ve dvojicích podle fantazie vytvořit lichožrouty. Co použijí a jakým způsobem bylo na nich. Vzhledem k tomu, že děti pracovaly společně na jedné igelitové podložce a měly se stejnými materiály, byli lichožrouti dost podobní. Kdyby byly dvojice dál od sebe a měly by na výběr z jiných materiálů, pravděpodobně by se od sebe lišily více. (viz Přílohy B13)

**Reflexe:** Kreativitu, představivost i fantazii děti využily při výběru materiálu, který měly k dispozici. Ovšem, jak bylo již zmíněno výše, vzhledem k tomu, že byly materiály pro všechny děti stejné, často lichožrouti vypadali obdobně. Ve dvojicích se děti vzájemně

domlouvaly. Po skončení si dva chlapci dali lichožrouty na ruce a hráli s nimi krátkou scénku, která s dějem knihy nesouvisela.

### **6.7.3.7 Sedmý týden: Čtení s předvídáním, T-graf**

Opakování děje z četby, kterou jsme četli předchozí týden, děti shrnuly podstatu úryvku, vzpomněly si dokonce na to, že bychom neměli zapalovat doma oheň. Také si vzpomněly na lichožrouty z ponožek.

**Cíle čtení s předvídáním:** Rozvoj slovní zásoby, verbálního vyjadřování, dokázat předvídat, co se mohlo stát dále, naslouchání předčítaného úryvku.

**Popis aktivity:** Děti seděly v kruhu, naslouchaly předčítanému textu, který doplnila otázka: Co se asi stalo? Děti pomocí této otázky předvíдалy, jak mohl příběh dále pokračovat.

#### **Pokračování v četbě:**

#### ***Hihihí, já jsem Hihlík! – Sedmá kapitola***

*„Měsíc na obloze byl velký a kulatý jako poklice na prádelní hrnec. A svítil balkónovými dveřmi rovnou na spícího pana Vavřince. Ramses a Tulamor junior se schovali do proutěného koše na špinavé prádlo. Byla to chytrá skrýš. Nikoho – ani pana Vavřince – nebaví vyhazovat z koše špinavé spodky a pak je tam zase vracet. Hihlík zmizel v pokojíčku za stěnou kuchyně, kde s dědou bydleli. Kolem půlnoci se pan Vavřinec přestal převalovat a tvrdě usnul. Bratřenci vylezli ze skrýše. „Dost jsme si to užili, co?“ smál se Ramses. „Dost? Já ještě nemám dost, dal bych si nášup.“ Tulamor junior chodil po kuchyni a přemýšlel, co by se tu tak dalo rozbít. „Sakra!“ řekl najednou pevně Hihlík. „Přestaňte se tu chovat jako doma a vypadněte!“ „No ne! Náš slušný bratránek řekl vypadněte! Co ty na to, Tulíku?“ Tulamor junior neodpověděl, protože zrovna objevil pod postelí jednu z pastiček. „Chachacha! Past!“ zaječel směchy tak hlasitě, že se pan Vavřinec odkopal. Měsíc teď svítil na jeho hubené lýtko a bílé chodidlo s bachratým palcem. Bratránkům zasvítily oči. Oba dostali stejný nápad. „Chytíme mu... palec... do pastičky!“ Drželi pastičku každý z jedné strany a opatrně se blížili k nic netušícímu palci pana Vavřince. „Ne!“ vyjekl Hihlík a skočil po pastičce. Chtěl ji těm mizerům vyrazit z ruky, ale... CVAK! Pastička se zacvakla.“ (Šrut, 2012, s. 21 – 23)*

**Co se asi mohlo stát potom? Ten Hihlík se tam uvěznil, do té pastičky. Co myslí ostatní?** A Hihlík vyskočil, jak to scvaklo. **Co napadá ostatní?** Myslím, že nedoskočil daleko. Já myslím, že spadl na břicho, když skákal. Na všechny tyto odpovědi reagoval pouze jeden chlapec, ostatní se nevyjádřili. **Chcete vědět, jak to pokračovalo dál? Ano**

„Hihlíkovi vhrkly bolesti slzy. Ležel na zemi, nenařikal, jen tiše sykal. Konečně bratránky přešla legrace, ale ani je nenapadlo, aby Hihlíkovi pomohli. Mrkli jeden na druhého, pak na pootevřené dveře a na balkón – a vzali roha. Hihlík se opřel o postel a chtěl se postavit. Šlo to ztěžka, protože mu pravou nohu tiskla pera pasti. Musí odskákat do bezpečí. Napřímil se a poskočil. Pero nepovolilo, zato mu noha uklouzla po stále ještě mokré podlaze. Hihlík narazil hlavou o noční stolek. Pan Vavřinec tu měl vždycky při ruce sklenici vody. Sklenice se rozkývala, spadla ... a rozbila.“ (Šrut, 2012, s. 23)

**Reflexe:** Po přečtení úryvku sám chlapec zvolal: *Měl jsem pravdu.* Proto jsem mu položila otázku: **Co si řekl, že se stane a stalo se? Že ho ta pastička scvakla a že nedoskočil daleko.** Dokonce i to, že spadl, předvídal. Na tomto příspěvku je vidět, že se dá aktivita natrénovat a zmiňovaný chlapec udělal velký pokrok. Když jsme metodu čtení s předvídaním dělali v tomto projektu poprvé, nikdo neodpovídal nebo bylo předvídaní bez výsledků. V tomto případě byly výsledky výborné. I když ostatní děti pouze naslouchaly, také se tím učily.

### **Aktivita po čtení: T-graf**

**Cíle aktivity:** Popsat rozdílnost postav: Ramses a Tulamor junior versus Hihlík na základě vlastností, dále zkusit postavy charakterizovat na verbální úrovni, vzájemné naslouchání, rozvoj verbálních dovedností a kultivovaného projevu, diskuse, rozvoj empatického vnímání.

**Popis aktivity:** Děti seděly v kruhu, tak aby na sebe všichni viděli. Před sebou měly tabulku, která byla rozdělena na dvě části, v levé byla napsána hláska H (Hihlík), v pravé části R + T (Ramses a Tulamor junior). Tato tabulka dětem sloužila spíše jako jakýsi orientační bod pro podporu představivosti. (viz Přílohy B14) (viz Přílohy D2)

**Zkuste teď říci, jaký byl Hihlík v té knížce a jaký Ramses a Tulamor junior?** Nikdo z dětí neodpovídal, proto jsem položila jasnější otázku: **Jaké měl Hihlík vlastnosti?** Hodný. **Jaké Ramses a tulamor junior?** Zlí nebo zlobiví. Pro přesnější odpověď jsem položila následující otázku: **V čem byli zlí? Že chtěli cvaknout palec panu Vavřinci, že chtěli udělat oheň, dělali kaluž, udělali nepořádek. Myslíte si, že je to správně? A co Hihlík? On jim**

*řikal, aby přestali, ale oni si ho nevšimli a nepřestali. Jaké si myslíte, že měl Hihlík vlastnosti? Hodný, šikovný. V čem šikovný? Že je nechtěl pustit dovnitř. Napadá ještě někoho nějaká vlastnost? Hihlík chtěl zastavit bratrance, aby cvakli palec tomu panu Vavřinci. Měl tedy Hihlík spíše dobré vlastnosti nebo špatné? Dobré. Jaké vlastnosti měl Ramses a Tulamor junior? Špatné. Jak to nakonec dopadlo. Pomohli Hihlíkovi? Ne. Co udělali? Utekli. A kam oni utekli? Ven. A co ten Hihlík? Ten tam zůstal a křičel. Myslíte si, že to bylo správně? Ne. Co byste udělali vy? My bychom mu pomohli. To je správně, protože pomáhat by se mělo a ještě lépe by se mělo předcházet takovým věcem.*

Reflexe: Nejdříve měla být položena jedna otázka: Jaký byl v knize Hihlík, případně jaké měl Hihlík vlastnosti a až pak otázka jaký byl Ramses a Tunamor junior. Tím, že byly vysloveny dvě otázky najednou, bylo pro děti náročné. V diskuzi se objevovalo často skákání do řeči, děti si málo naslouchaly a chtěly toho co nejvíce říci. Z této aktivity je vidět, že děti začaly více spolupracovat a více se zapojovat. Dokázaly výborně odpovídat přesně na otevřené otázky. Empatii ukázaly na konci samotné diskuse, kdy řekly, že by se zachovaly jinak.

### **6.7.3.8 Osmý týden: Čtení s otázkami, Lichožroutí zákony**

V úvodu proběhlo připomenutí aktivit. Také co jsme minulou hodinu četli.

#### **Pokračování v četbě:**

*„Třesk rozbitého skla spáče okamžitě probudil. Pan vavřinec se posadil na posteli a v měsíčním světle spatřil Hihlíka. Při úplňku je všechno možné, řekl si. Ale pro jistotu se zeptal: „Ty nejsi myš?“ „Hihihí, já jsem Hihlík!“ „Co je to Hihlík? Nějaký hlodavec?“ A pak s obavou: „Nejsi nebezpečný? Nekoušeš?!“ „Hihihí, já lidi nekoušu! Jenom ponožky. Já jsem totiž lichožrout a Hihlík je moje jméno.“ (Šrut, 2012, s. 24)*

**Kdo tedy jí ponožky, které se panu Vavřinci ztrácejí? Hihlík. Jen Hihlík? Ne, lichožrouti. Chcete vědět, jak příběh pokračuje?** Děti souhlasí.

*„Legrační jméno,“ odfrkl si pan Vavřinec. „Taky si myslím,“ přitakával smutně lichožrout. „A co tu u mě vlastně děláš?“ Kulatý měsíc za oknem tak zvláště svítil, že panu Vavřincovi vůbec nepřipadalo zvláštní, že se tu takhle přátelsky vybavují. Hihlík mlčel. Nemohl přece jen říct: „Pane Vavřinec, víte, já se tu vámi dělím o ponožky. Jednu vám vždycky nechám a tu druhou spořádáme.“ (Šrut, 2012, s. 24)*

**Na co jste teď přišli? Že sní vždycky jen jednu. Ano, že sní vždycky jen jednu ponožku z páru.**

„Na něco jsem se tě ptal!“ zavrčel pan Vavřinec, aby ukázal, kdo je v tomhle domě pánem. „Já vám všechno vysvětlím, jen když mě laskavě pustíte. Já jsem totiž chycený, podívejte!“ Pan Vavřinec si teprve teď uvědomil, že ten podivný tvor vězí v čelistech pasti, kterou tu večer nastražil. „Ach tak, promiň,“ řekl a uvolnil pero. Pero se vyskočilo, a když byl volný, na mžik ho napadlo, že vezme roha jako jeho dva vykutálení bratrance.“ (Šrut, 2012, s. 24 – 25)

**Co znamená, když někdo vezme roha? Schová se za roh, hraje na skovku. Myslí si někdo něco jiného? Nikdo neodpovídal. Vzal roha, znamená, utekl. Chcete vědět, jak příběh pokračuje? Ano.**

„Ale hned se za tu myšlenku styděl. Mokrát panu Vavřincovi poděkoval a slíbil mu, že odedneška se jeho ponožek ani nedotkne. „A když budete chtít, tak se od vás i s dědou odstěhujeme,“ řekl nakonec slavnostně. Pan Vavřinec vykulil oči. „Cože? Ty tady u mě bydlíš?“ zalapal po dechu. „A dokonce s nějakým dědou?“ „To je můj dědeček, pan Vavřinec, on mě vychoval, když mi rodiče odjeli do ciziny, ale je už moc starý, ani ven nevychází,“ vychrlil ze sebe Hihlík a na pana Vavřince padla těžká únava. „Hele, ty Hihlíku, já už nic nechci slyšet, vidět a vědět, protože tohle všechno se mi jenom zdá, že jsem vzhůru a bavím se tu s nějakým mrňavým lichožroutem. Rozumíš?“ zívá pan Vavřinec a přikryl si hlavu peřinou. Hihlík nevěděl, jak na to odpovědět. A tak jen v rozpaku řekl: „Hihihí.“ A odklátíl se domů, do svého pokojíku.“ (Šrut, 2012, s. 25)

### **Velký šéf a špetka historie – Osmá kapitola**

„Ramses a Tulamor junior byli hoši z lepší rodiny. Jejich otec, Tulamor senior, si nadělal ohromné ponožkové jmění v časech, kdy lichožroutům hrozil hlad, žaludeční potíže a málem i vyhubení. Byla doba, kdy maminky a babičky přestaly mít čas a náladu na štipování děravých ponožek. „Koukej, zase se ti vyklubal palec!“ zlobily se. Jenomže palečky se klubaly z ponožek i holčičkám a slečnám, které už chodily na rande. A také rozvázným tatínkům a dokonce i těm maminkám a babičkám, co s brýlemi na nose a hříbečkem v jedné ruce ty děravé ponožky po večerech zašívaly. A tak vědci vynalezli umělé vlákno a továrny začaly chrlit ponožky, které se jen tak nerozklubou. O ty bavlněné a vlněné nejednou už nikdo nestál. Pro lidi to byl móda, ale pro lichožrouty hotová

*pohroma! Silon, nilon, dederon, a jak se všechny ty umělotiny jmenují, se nedaly rozkousat a strávit. A když je chudák lichožrout z hladu spolykal, měl z toho břichabol a ošklivé sny.“*  
(Šrut, 2012, s. 26 – 27)

**Co je to břichabol?** *Že bolí břicho. Zdál se někomu někdy nějaký ošklivý sen? Ano, ale já si nepamatuju. Jo, jednou pořád chodil po nějaké cestě. Ano, o duchu, on byl neviditelný a někam nás tahal. Mi taky, o babě. Mě ve snu chytil lev a tygr. Mi se dneska zdál hezký sen, že jsme byli na hřišti. Zdál se někomu taky hezký sen? Mi se zdá hodně snů. A jaké? už si to nepamatuju.*

*„Naštěstí i lidi si začali stěžovat, že se jim v nových, umělých ponožkách potí nohy a že je všechno svědí. A pak se svět začal vracet ke staré poctivé bavlně. Otec malého Ramíka a Tulíka se v časech té silonové módy stal hlavou gangu, který podnikal loupežné výpravy do bazarů a domácností, kde ještě měly ty staré nemoderní bavlněné ponožky. Brali je po celých párech – a tím porušili první lichožroutí zákon, který zní: Nikdy nevezmeš celý pár!“* (Šrut, 2012, s. 27)

### **Aktivita po čtení: Lichožroutí zákony**

**Cíle aktivity:** Rozvoj představivosti a fantazie, rozvoj verbální komunikace, naslouchání ostatním dětem.

**Popis aktivity:** Děti si vyslechly předčítaný text a zkoušely v kruhu říci, jaké mohly být další zákony.

**Jaké si myslíte, že byly další lichožroutí zákony?** Děti začaly vyjmenovávat:

- *Že ukradou bavlněné ponožky.*
- *Že se zlodějům nemá přidávat.*
- *Aby byli hodní k lidem.*
- *Když kradou ponožku, lidi se zlobí.*
- *Když sní jeden pár, neví, kam dá druhou, a když ji najdou lidi, tak se zlobí.*

**V knize nejsou napsány další zákony. Je zde jen jeden, který jsme si četli, a zní?:** *Sníst jen jednu ponožku. Výborně: Nikdy nevezmeš celý pár.*

**Reflexe:** Děti zapojily fantazii výborně. Na základě zmiňovaného zákona a předchozích zkušeností s knihou dokázaly vymyslet další zákony. Zajímavý byl zákon: *že se zlodějům*



*nemá přidávat.* Pravděpodobně děti reagovaly na Tulamora seniora a na to, co se dozvěděly v předčítané kapitole.

### **6.7.3.9 Devátý týden: Řízené čtení, Myšlenková mapa**

Opakování z jaké knihy jsme četli, co jsme dělali minule

**Cíle řízeného čtení:** Dokázat reagovat na předčítaný text, odpovídat přesně na pokládané otázky, rozšířit slovní zásobu, objasnit významu slova (šikana), dojít k ponaučení vyplývající z textu, rozvoj empatického vnímání.

**Popis aktivity:** Děti seděly v kruhu, vyslechly si vždy část úryvku z knihy. V průběhu dětem byly pokládány otázky, jež se k textu vztahovaly.

#### **Pokračování v četbě:**

*„Ale to jim nestačilo. Nakonec se spojili s tlupami pašeráků, loupili ve skladištích a přepadávali kamiony a nákladní vlaky. Z Tulamora seniora se stal Velký šéf neboli Parde. Nashromáždil takové množství ponožek, že zabraly celou půdu v jedné staré vile, která pařila panu profesoru Kadeřábkovi. Ten obýval ohromnou vilu sám, jen přízemí pronajímal vdově Voráčkové a jejímu bernardýnovi Hubertovi. Jinak tu žil samotářsky a všechnen čas trávil v pracovně, kde bádá, spal a psal učené pojednání o lichožroutech.“*  
(Šrut, 2012, s. 27 – 28)

**Co myslíte, že pan profesor Kadeřábek o lichožroutech napsal? Že jim jí ponožky. Někdo si myslí něco jiného? Že si je můžete ochutit. Že se umí ti lichožrouti splasknout a narovnat, aby dávali pozor.**

*„Ted' už o nich věděl víc než kterýkoli jiný badatel na světě. Až na jednu maličkost: že mu jistá blahobytná lichožroutí rodina bydlí už řadu let nad hlavou! Ale jak se to měl dovědět, když na půdu nikdy nechodil? Ani Parde půdu neopouštěl. Co potřeboval, to si vyřídil telefonem. Pořád měl ve městě své lidi – i když s podnikáním skončil a vedl počestný život. Byl tak tlustý, že se pohyboval jen s největším úsilím a po smrti své krásné manželky Mojity už jenom seděl na hromadě ponožek a svých synů si moc nevšímal. Ramík a Tulík měli v kopcích ponožek četné chodby a rozličné skryše.*

**Co znamená rozličné? Že se rozdělili. Že sou nakřivo. Výborně, znamená to, že jsou různé.**

*V nich se dalo číhat a pak se přepadat, nebo si hrát na schovávanou. Ale když trochu dospěli, našli si zábavu ve hře na šikana.*“ (Šrut, 2012, s. 28)

**Děti víte co je to šikana? Že někoho šikanujeme. Co znamená slovo šikana? Že někoho zlobíme, že někoho otravujeme. Chcete se dozvědět, co se o šikaně píše v knize?** Děti souhlasily.

*„To si vyhlídli na ulici osamělého lichožrouta a nutili ho, aby skákal po jedné noze, Nebo ho v parku přivázali ke stromu a pak chtěli, aby zpíval nějakou sprostou písničku. A tak různě podobně.“* (Šrut, 2012, s. 28)

**Jak si myslíte, že se cítil ten osamělý lichožrout? Špatně, že si neměl s kým hrát a že ho všichni otravovali, že tam nemohl jíst nebo spát. Co myslí ostatní? Bylo by mu smutno. Byli by k němu ostatní lichožrouti hodní a něco by mu dávali. Co třeba? jídlo, dům, ponožky, hračky zahrádku, postel. Bydleli by tam s ním, aby mu tam nebylo smutno.**

*„A protože takový malý zoufalý lichožrout míval kromě strachu i hlad, dali mu nějakou chutnou bavlněnou ponožku. Proč?“* (Šrut, 2012, s. 28)

**Co myslíte, proč mu dali tu ponožku? Aby neměl hlad. Protože se bavlněná snadno rozkousá. Protože se mohli bát, když mu dělali špatné věci.**

*„Výměnou za mlčení, Musel jim slíbit, že to šikanování doma nepráskne.“* (Šrut, 2012, s. 28)

**Myslíte si, že je šikana správná? Ne. Proč ne? Protože je někdo škaredej na děti nebo na lidi a třeba mu to bude chtít oplatit.**

*„Ale teď nejráději pokoušeli pana profesora Kadařábka. Což se jim jednoho osudového dne nevyplatilo.“* (Šrut, 2012, s. 28)

**Reflexe:** děti reagovaly na předčítaný text výborně. V tomto případě aby text hodně proložený otázkami a to z důvodu pochopení. Předpokládala jsem, že děti termín (šikana) nebudou znát, ale velice mě překvapily. Na dětech bylo vidět, že daný text je pro ně i ponaučením a situaci si dovedly představit. Na otázky děti reagovaly přesně na to, na co byly dotazovány. Velice překvapivá byla diskuse nad otázkou: **Jak si myslíte, že se cítil ten osamělý lichožrout?** Děti odpovídaly velice empaticky vůči osamělému lichožroutovi.

### **Aktivita po čtení: Myšlenková mapa**

**Cíle aktivity:** Rozumět vztahům mezi postavami, pochopit jak se tvoří myšlenková mapa, pochopení symbolů (šipky), budování spolupráce, vzájemné komunikace.

**Popis aktivity:** Děti se rozdělily do dvou skupin podle vlastní volby. V každé skupince měly k dispozici bílý arch balicího papíru o rozměrech cca jednoho metru, dále voskovky. Následně byl dětem vysvětlen princip tvorby myšlenkové mapy na názorném příkladu, kdy jsem dětem před zraky nakreslila, jak se zaznamená hlavní myšlenka a odkazy na ni pomocí šipek. Posléze si děti společně zopakovaly postavy, které se v knize objevovaly. Obě skupiny doprostřed nakreslily Hihlíka. První skupinka nepochopila princip myšlenkové mapy téměř vůbec, nakreslily zde některé postavy a následně ani nevěděly, kdo je kdo. Ve druhé skupince se objevil náznak pochopení, jednotlivé postavy daly vždy do ohrádky, bratrance Ramsese a Tulamora juniora daly dokonce do jedné. Dokonce každou postavu propojily šipkami. (viz Přílohy B15)

**Reflexe:** Aktivita byla pro děti náročná. V první skupince nepochopily princip vůbec, v druhé byl vidět náznak pochopení minimálně v tom, že daly například Ramsese a Tulamora juniora do jedné ohrádky. Věděly, že jsou bratrance, proto je daly k sobě. Spolupráce v první skupince nebyla téměř žádná. Ve druhé, se děti domlouvaly kromě jednoho chlapce všechny. V mapě měly dvakrát dědečka. V první skupince nepochopily ani princip šipek, ve druhé ano. Vzájemnému vztahy v knize první skupinka nedokázala zaznamenat, ve druhé se objevil náznak (bratrance v jedné ohrádce), vše propojily šipkami.

### **6.7.3.10 Desátý týden: Řízené čtení, Lichožrout**

Opakování knihy, ze které jsme si četli. Děti si vzpomněly na myšlenkovou mapu z předchozího týdne.

**Cíle řízeného čtení:** Dokázat reagovat výstižně na kladené otázky, hovořit v celých větách, dokázat naslouchat ostatním.

**Popis aktivity:** Děti seděly v kroužku a byl jim předčítán text, děti na něj slovně reagovaly pomocí odpovědí. Vyzkoušely si i pro lepší představu předčítaného textu prohlédnout provázky o délce lichožrouta, aby věděly, jak je asi velký.

## **Pokračování v četbě:**

### **Život lichožroutů – Devátá kapitola**

*„Toho osudového dne si pan profesor Kadeřábek slavnostně odkašlal. „Hotovo!“ řekl. „Tady to je a tady to zůstane!“ Poklepal otevřenou dlaní na desky tlusté knihy a v jeho prázdné pracovně to zaznělo jako potlesk. Pak otevřel desky nadepsané krasopisně PROF. ING. RENÉ KADAŘÁBAK: ŽIVOT LICHOŽROUTŮ. Začal nahlas a se zalíbením číst“ (Šrut, 2012, s. 29)*

**Co si myslíte, že pan Kadeřábek o lichožroutech sepsal? Sepsal knihu. Že dělají nepořádek. Že si z něj dělají srandičky. Že kousají ponožky. Chce se dozvědět, co sepsal? Ano. Třeba to někdo uhodl, tak pozorně poslouchejte.**

*„Po staletí tento tvor – ne člověk a ne zvíře – lidstvo provází a sužuje, a přesto nebyl dosud nikým spatřen, natožpak popsán! Kupodivu! Musím prohlásit se vši skromností. Cožpak není rozšířen po celém světě? S výjimkou zaostalého afrického venkova a pralesů z povodí Amazonky, kde domorodci chodí bosky? Cožpak se nevyskytuje v každé rodině i v domácnostech lidí zcela osamělých? Kdo je ten tajemný společník a škůdce člověka? LICHOŽROUT! To jméno dostal ode mne a dávám mu přednost před výrazem ponožkožrout, který navrhuje kolegyně badatelka magistra Miklíková. Jméno lichožrout totiž přesněji označuje fakt, že se nám záhadně a neomylně ztrácí vždy jen jedna ponožka. Nikdy ne celý pár! Lichožrout z páru ponožek dělají takzvané licháče. Profesor Kadeřábek obrátil několik stránek úvodu a dostal se k vědeckému popisu. Říká se, že člověk je to, co jí. Což platí i pro lichožrouty. Neboť se živí ponožkami, i jejich tělo jako by se z ponožek skládalo. Díky tomu jsou velice pružní a ohební, dokážou se vytahovat a smrskávat. Lichožrouti bývají postavy spíše zavalité a výšky kolísavé: díky svým natahovacím schopnostem měří od nějakých deseti centimetrů až – ojedinele – k jednomu metru!“ (Šrut, 2012, s. 29 – 30)*

Děti si prohlédly šňůrku měřící deset centimetrů a druhou, která měla metr pro představu délky lichožrouta.

*„Očka má lichožrout drobná a těkavá. Nejvýraznější částí jeho hlavy je však ústní dutina. Ta spolu s nosem dokáže vytvořit jakýsi chobot, dosti podobný hadici od vysavače. Čili znamenitě uzpůsobený k vyhledávání potravy (ponožek) zpoza postelí. Ale teď to*

*nejdůležitější. Ve chvílích ohrožení se lichožrout chová jako chameleon! Dokáže splynout s okolím. Prostě zmizí!“ (Šrut, 2012, s. 30)*

**Reflexe:** Děti na otázky reagovaly přiměřeně svému věku. Dále vycházely z předčítaného textu. Odpovědi byly stručné.

### **Aktivita po čtení: Lichožrout**

**Cíle aktivity:** Podporovat spolupráci ve skupině, rozvoj kreativity, fantazie, dokázat výtvarně reprodukovat představu o lichožroutech.

**Popis aktivity:** Dětem jsem přečetla úryvek textu, kde je vědecký popis pana profesora Kadeřábka dvakrát, aby si lépe zapamatovaly, jak lichožrout vypadá. Děti seděly v kruhu, měly k dispozici velký formát balicího papíru, látky, nůžky, voskovky, apod. Společně se měly domluvit a vytvořit lichožrouta podle popisu pana profesora Kadeřábka. Spolupracovaly všechny děti najednou na společné práci. Nejdříve nakreslily obrys lichožrouta, následně jej vybarvil. Poté začaly dolepovat látkami. (viz Přílohy B16)

**Reflexe:** Děti po celou dobu práce s knihou Lichožrouti neměly k dispozici náhled na ilustrace, kniha byla celou dobu v obalu, aby děti pracovaly více s představivostí. Bylo až překvapující, jak se dětem podařilo zachytit hlavní rysy lichožroutů na základě popisu v knize. Děti se domlouvaly a spolupracovaly společně výborně. Po skončení jsem dětem ukázala, jak lichožrouty ilustrovala Galina Miklínová a děti měly velkou radost, že se jejich lichožrout podobá těm z knihy.

### **6.7.3.11 Jedenáctý týden: Čtení s předvídáním, Příprava a realizace animace.**

Opakování aktivit z předchozího týdne. Děti si pamatovaly, že jsme vyráběly lichožrouta.

**Cíle čtení s předvídáním:** Dokázat předvídat na základě dosavadních zkušeností, vyjadřovat se verbálně.

**Popis aktivity:** Děti seděly v kroužku, poslouchaly předčítaný text a reagovaly na otázky, zkoušely předvídat, jak by mohla kapitola pokračovat.

### **Pokračování v četbě: Scéna k animaci**

*„Profesor Kadeřábek přestal číst a zasnul se nad tou rafinovaností. Ani si nevšiml, že mu z nohy sklouzla bačkora. Pocítil jen lehounké zašimrání, když se mu z levé nohy svezla*

ponožka. To jsou oni! Blesklo mu hlavou. Pak se nečekaně hbitě vrhla na všechny čtyři a lezl po podlaze. Hledal toho, kdo mu ponožku z nohy stáhl, ovšem zase marně. Ramses a Tulamor junior splynuli s jeho bačkorou. Profesor Kadeřábek si vzpomněl na to, a vypátral a popsal ve své knize. Že ve chvílích ohrožení se lichožrout chová jako chameleon. Proto nezaváhal a vrhl se robinzonádou po bačkoře. A už ji držel! Už si ji přitiskl na prsa a už ji nepustil. V tom krátký čas proměny skončil, bačkora ho začala škrábat a kousat, ale profesor Kadeřábek nepovolil. A najednou spatřil, že drží v ruce svůj životní úlovek. Dva mladé, dobře živené lichožrouty! Ale kam s nimi? I kdyby měl doma klec, nebyla by tu nic platná. Lichožrouti i těmi nejužšími mřížemi proklouznou. Profesor bloudil očima po místnosti. Může je zavřít do knihovny? Hloupost. Do trezoru? To by šlo. Z trezoru by se ven nedostali, ale jak by je pak mohl zkoumat? Najednou jeho pohled zabloudil do pracovny, kde stálo velké zaprášené terárium. Dobře, že jsem ho nevyhodil! (profesor Kadeřábek totiž v mládí zkoumal jedovaté hady, ale brzy ho to otrávil.) A teď se mu bude terárium náramně hodit! Jednou rukou pevně tiskl oba lichožrouty k hrudi a druhou nadzvedl vrchní skleněný poklop. Musel ovšem uvolnit sevření a té chvíle...“ (Šrut, 2012, s. 30 – 31)

**Co si myslíte, že se stalo? Lichožrout vyletěl, uklouzli mu z ruky a utekli. Tak se zkusíme přesvědčit, zda jste měli pravdu.**

„... mu Ramses a Tulamor junior z náruče vyklouzli. Ramses byl hbitější, odrazil se a skočil na křišťálový lustr. Lustr se rozhoupal a vyzváněl. Tulamor junior se slepě hnál ke dveřím. Profesor Kadeřábek popadl svou tlustou bichli Život lichožroutů – a hodil ji za uprchlíkem. Mířil přesně. Tulamor junior padl a zůstal pod životním dílem Prof. Ing. René Kadeřábka bezmocně ležet. Ani se nevzpíral, když za ním zaklaplo víko terária. A jeho bráška? Co byste čekali?“ (Šrut, 2012, s. 31)

**Co myslíte? To je jasný, utekl.**

„...Ramses vzal roha.“ (Šrut, 2012, s. 31)

**Uhodly jste, co jste předpovídaly? Ano. A co jste předpovídaly? Že uteče.** Na první předpovídání si nevzpomněly. Proto jsem dětem položil a následující otázku: **Když jste řekly, že lichožrout uklouzl, vyletěl a spadl. Měly jste pravdu?** Ano.

**Reflexe:** Děti dokázaly předvídat, jak bude text pokračovat velice dobře. Na aktivitě bylo vidět, že děti již mají dobré zkušenosti, zvládají nejen naslouchat, ale předvídat. Dále jde

vidět, že pokud je text delší, mají děti s vyhodnocováním problém. Proto je vhodnější ověřovat po menších částech textu.

### **Aktivita po čtení: Příprava a realizace animace**

**Cíle aktivity:** Podporovat spolupráci, rozvoj fantazie, naučit se vytvářet animace, dokázat vyhodnotit, které momenty jsou pro animaci klíčové.

**Popis aktivity:** Děti si vyslechly opět úryvek z kapitoly od strany třicet (označený výše). Posléze si vybraly, kdo chce být pan profesor René Kadeřábek. Dále předměty pro doplnění prostředí, jako plastové akvárium, imitace trezoru, kniha, lavice, židle, apod. Animace vznikala obdobným systémem jako v projektu: *Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr* s tím rozdílem, že se fotily scény, které si děti určily a vymyslely. Lichožrouty představovaly loutky vyrobené v šestém týdnu. Při vymýšlení daných snímků animace spolupracovaly všechny děti. (animace viz Přílohy C2)

**Reflexe:** Na animaci spolupracovaly všechny děti. Princip pochopily velice rychle. Pokud by byla animace vytvářena znova, mohly by děti samotné snímky fotit samy. Děti vycházely z prostředí, které bylo k dispozici velice dobře, a využily prostor celé třídy.

### **6.7.3.12 Dvanáctý týden: Čtení s předvídaním, Dopis lichožroutům**

Opakování aktivit a připomenutí knihy, ze které bylo předčítáno.

**Cíle čtení s předvídaním:** Zamyslet se a reprodukovat, jakým způsobem mohl příběh pokračovat pomocí návodných otázek, dokázat diskutovat, vyhodnocovat.

**Popis aktivity:** Děti seděly v kruhu. Před nimi byla položená kniha Lichožrouti. Dětem byly pokládány následující otázky.

*Děti vidíte tuto knihu? Ano. Myslíte, že je to konec v té knize? Ne. Jak se pozná, že knížka končí? Protože je tam jenom jedna stránka. A v této knize už je jen jedna stránka? Kniha byla založená v místě, kde jsme přestali číst. Ne. A co je tedy tohle? Dětem jsem před očima prolistovala zbývající strany. To je milion stránek. Je jich tam ještě hodně. Tak co s tím? Děti navrhly: uděláme si to příští týden. Myslíte si, že bych tohle všechno stihli přečíst příští týden? Ne. Já si myslím, že bychom ale mohli přijít na to, jak by ta knížka mohla pokračovat. Děti souhlasily. Že se tam zase vrátily a dělali tam lumpárny. Nad jedním lichožroutem ta klec spadla. Jak myslíte, že to mohlo v knize pokračovat? Že*

ten jeden utekl a ten druhý byl pořád zavřený. **A jak to mohlo pokračovat dál?** Že by se tam mohl ještě vrátit a něco tam udělat. Nebo ho mohla pan profesor Kadeřábek zavřít tam do té bedny a mohl mu dát nějaké věci pro panenky. **Jak to mohlo pokračovat? Co Tulamor junior jak mu asi bylo v tom akváriu? Moc špatně, protože neměl ponožky. Takže měl asi hlad, že? Co myslí ostatní? Nebo neměl čistý vzduch. Jak ten příběh mohl ještě pokračovat? Je tady ještě spousta stránek. Já si myslím, že chtěli zase něco udělat panu Vavřinci. A co mu předtím udělali? Chtěli mu skřípnout palec. A jak si myslíte, že to dopadlo s Hihlíkem, hlavním hrdinou?** Jedna holčička odpověděla, že neví. Ostatní děti nic neříkaly, proto jsem položila další otázku: **Myslíte, že prožil ještě nějaké dobrodružství? Jo. A jaké? Že by je mohlo napadnout v nějakém díle napadnout, že se vrátí tam, kde nechali toho Hihlíka a pak mu pomůžou z toho ven. To by bylo hezké, protože by napravily, co provedly.** Děti opět souhlasily. **A panu Vavřinci pomáhali s úklidem. Výborně, to je dobrý nápad. Nebo by mu vařili, prali prádlo. Sázeli mu nové květiny. Nebo by ho naučily šít ponožky. Také by mu mohli chodit nakupovat.** Děti souhlasily. **Nebo by mu mohli koupit nové auto, nebo nový dům, nebo dům s bazénem, pejska. To by tedy odčinili dobře. Jak si myslíte, že to dopadlo s rodiči od Hihlíka? Odjeli. Jak mohla knížka dopadnout?** Děti odpověděly, že neví. Proto jsem položila následující otázku: **Pomáhali by lidem?** Ano, třeba panu Vavřinci.

**Reflexe:** Děti pomocí návodných otázek odpovídaly konkrétně. Jednalo se o otázky otevřené i uzavřené. Všechny odpovědi byly pozitivní, vedly k pomoci panu Vavřinci a lidem. Také vedly k napravení Ramsese a Tulamora juniora, když děti odpovídaly, že by se vrátily a Hihlíkovi pomohly. Diskuse se rozvinula velice dobře, děti se snažily neskákat si do řeči, naslouchat ostatní a respektovat jejich názory. Zhodnocení probíhalo pouze okrajově, děti spíše hodnotily, jakým způsobem mohl příběh pokračovat. Jak již bylo zmíněno výše, děti myslely velice pozitivně.

#### **Aktivita po čtení: Dopis lichožroutům na rozloučenou**

**Děti s knihou Lichožroti se teď rozloučíme, jak bychom to mohli udělat? Řekneme jim ahoj. Napíšeme jim dopis. Výborně, mohli bychom jim napsat dopis, který potom necháme ve třídě, a když budou chtít, tak si jej přečtou.**

**Cíle aktivity:** Mít povědomí, jak se píše dopis včetně jeho náležitostí, projevovat zájem o psanou podobu jazyka, podepsat se.



**Popis aktivity:** Děti samy vymyslely, že napíší lichožroutům na rozloučenou dopis. Jim bylo vysvětleno, co vše má dopis obsahovat, tedy pozdravení, samotný text, podpis a datum. Děti začaly diktovat obsah dopisu, ten byl napsán na papír A4. Následně děti vyrobily obálku, kterou všichni podepsali, kdo neuměl celým jménem, napsal pouze první hlásku svého jména. (viz Přílohy B17)

Obsah dopisu: *Ahoj máme vás rádi lichožrouti. Ať se máte dobře a nejíte bobule ani ovoce. Ať se vám dobře jí ponožky a procestujete celý svět, tam kde jsou ponožky. Opatrujte se a nesnězte něco špatného nebo jedovatého. Jste moc hodní. Neškodte zvířátkům a neublížíte jim. Budeme si na vás pamatovat.*

Reflexe: Děti pochopily fáze psaní dopisu velice dobře. Věděly tedy, že nejdříve musíme toho, komu píšeme dopis oslovit, pak následuje samotný text a na závěr podpisy. Z obsahu dopisu jde vidět, že děti reagovaly na text, který jim byl předčítán, konkrétně: *aby nesnědly něco špatného...* Pravděpodobně reagovaly na kapitolu: *Velký šéf a špetka historie*. Podepsaly se všechny děti, některé děti pouze první hláskou svého jména.

#### 6.7.4 Zhodnocení projektu Lichožrouti

Všechny aktivity se vztahovaly ke knize Lichožrouti. Během projektu se děti seznámily celkem s devíti kapitolami, ostatní kapitoly již předčítány nebyly zejména z časových důvodů a náročnosti textu. Děti si vyzkoušely aktivitu: Co vše začíná na písmenko v souvislosti se jménem hlavního hrdiny Hihlíka. Dále aktivitu na vnímání empatie, kdy se Ramses a Tulamor junior Hihlíkovi posmívali. Zkusily si i dramatické činnosti, při smršťování a natahování ponožek si uvědomily, že i lichožrout se dá natahovat a následně smrskávat podle potřeby. Také si děti zahrály námětovou hru na obchod, kde si nakoupily, jako pan Vavřinec v knize. Aktivitou se děti učily kromě nakupování také slušnému chování. Z ponožek si děti vyrobily loutky lichožroutů z ponožek, a využily tak svou kreativitu a fantazii, loutky pak využily pro animaci. Samotný příběh animace korespondoval s textem v knize, režii si ale udělaly děti samy. Podle vědeckého popisu pana profesora Kadeřábka děti společně nakreslily a dotvořily lichožrouta. Také si děti vyzkoušely pohybové aktivity, když se musely protáhnout štěrbinou a přelézt z jedné strany matrace na druhou. Touto aktivitou se děti naučily, jak nelehké mají lichožrouti, když se chtějí někam dostat, nebo musí utéct. V knize se pojednávalo o lichožroutím zákonu, který obsahoval fakt, že žádný lichožrout nesmí vzít obě ponožky, ale pouze jednu

z páru. Na tento popud děti vymyslely další zákony, kterými by se měli lichožrouti řídit. Na rozloučenou děti vymyslely dopis, který byl sepsán a v závěru samotnými dětmi podepsán. Pro naplnění cílů byly v projektu využity upravené metody rozvoje čtenářské gramotnosti RWCT (*Reading & Writing for Critical Thinking*), podrobně je o těchto metodách pojednááno v kapitole 4.1.1. Jednalo se o metody: Čtení s předvídaním, Tabulka tvrzení (ano/ne), Řízené čtení, Čtení s předvídaním, T-graf, Myšlenková mapa. Některé metody se v projektu vyskytovaly i víckrát. Při realizaci projektu se uvedenými metodami a aktivitami naplňovaly cíle, které byly uvedeny na začátku projektu.

- Rozvoj jazykových dovedností (vnímání, porozumění, naslouchání) i produktivních (mluvního projevu).

Rozvoj jazykových dovedností byl naplňován během celého projektu díky předčítanému textu v knize. To jestli děti dokážou vnímat text, se ukázalo v tom, jak reagovaly na kladené otázky. V této souvislosti byla použita metoda Čtení s otázkami. Porozumění bylo prohloubeno zejména metodou Řízeného čtení. Naslouchání souviselo s již zmiňovanými metodami. Mluvní projev si děti procvičovaly na základě odpovědí na otázky, dále pak při kooperativních činnostech a spolupráci.

- Budovat vztah k předčítanému textu.

Vztah k předčítanému textu si děti budovaly na základě všech realizovaných aktivit a metod čtenářské gramotnosti, jež byly v projektu použity.

- Rozvoj poznatků a dovedností předcházejících čtení a psaní, rozvoj zájmů o psaný jazyk.

Rozvoj dovedností předcházejících čtení byl naplněn během celého projektu v souvislosti s předčítáním knihy. Zájem o psaný jazyk byl naplněn aktivitou, kdy děti psaly dopis lichožroutům na rozloučenou. Dále když vymýšlely a kreslily věci, které začínají hláskou H, motivace této aktivity se vztahovala k hlavnímu hrdinovi knihy Hihlíkem. Při metodě T-graf měly děti před sebou tabulku ve tvaru T, kde na levé straně bylo napsáno písmeno H (zastupovalo Hihlíka) a na pravé R + T (zastupovalo Ramsese a Tulamora juniora). Tabulka sloužila jako opěrný bod a zároveň dětem podvědomě podsouvala, jak vypadají jednotlivá písmena v zástupné funkci.

- Podporovat kultivovaný projev a hovořit v gramaticky správných větách.

Kultivovaný projev byl podporován u odpovědí dětí, také při diskuzích. Tento cíl je dlouhodobý, ale v rámci projektu byl podporován zejména metodami: Čtení s otázkami, kdy děti otázky evokovaly k odpovědím a protože se jednalo ve většině o otevřené otázky, musely děti odpovídat celými větami. Také Řízené čtení, které nutilo děti odpovídat na otevřené a uzavřené otázky, jež souvisely s textem. Metoda Čtení s předvídáním děti nutila také odpovídat v celých větách. Vyjadřovaly se v gramaticky správných větách, bylo podporováno také mým zopakováním dané věty, či souvětí

- Projevovat zájem o knihu, rozpoznat některá písmena.

Zájem o knihu děti dávaly najevo v průběhu celého projektu. Kniha byla motivací samou o sobě, děti byly celou dobu v napětí, jak bude příběh pokračovat. Dané úryvky naslouchaly se zaujetím, do aktivit se zapojovaly. V rámci projektu si děti vyzkoušely vybavit si a nakreslit co nejvíce věci, které začínají na písmeno H. Tato aktivita byla motivována hlavním hrdinou knihy. Následně při metoda T-graf, kde jim jako pomůcka sloužila tabulka ve tvaru písmene T, kde na levé straně bylo H (Hihlík) na pravé R + T (Ramses a Tulamor junior).

- Naučit se pracovat s některými grafickými znaky.

Děti se seznámily se znaménky plus (+) a minus (–) v souvislosti se čtenářskou metodou: Tabulka tvrzení (ano/ne). Děti záznamy odpovědí na otázky pochopily a do tabulky znaménka zapisovaly, ale ve slovní korektuře již používaly pouze odpovědi ano ne, i když byla zástupná funkce slov ano/ne opakována.

- Nabídnout činnosti k vytváření a chápání pojmů.

Cíl, který vedl k chápání pojmů, byl naplňován zejména pomocí aktivit v souvislosti s metodou Řízeného čtení, která se v projektu objevovala vícekrát. Dané aktivity pomáhaly hlubšímu pochopení textu, jednalo se například o hledání ztracených ponožek v prostoru třídy, nebo ukazováním již napůl snědené ponožky nebo porovnávání délky provázku s představou délky lichožrouta. Také při vymýšlení lichožroutího zákona.

- Rozšiřování slovní zásoby.

Děti si rozšiřovaly slovní zásobu při naslouchání předčítaného textu. Dále pomocí metody Řízeného čtení, kde jim byly pokládány otázky, které se vztahovaly k textu, dále na základě textu realizovány aktivity. Také byla podporována aktivitou, co vše začíná na

písmeno H, kdy děti měly za úkol vymyslet co nejvíce věcí začínajících na dané písmeno. Rovněž byla rozšiřována při metodě Čtení s otázkami a Čtení s předvídáním.

- Rozvoj představivosti a fantazie ve tvořivých činnostech a budování estetického vnímání a citění.

Představivost a fantazii děti uplatnily při vyrábění loutek-lichožroutů, také když podle popisu studie pana profesora Kaděřábka měly společně nakreslit a dotvořit lichožrouta. Estetické vnímání a citění děti ukázaly v hotových výtvorech.

- Osvojení si věku přiměřených a praktických dovedností.

Tento cíl děti naplňovaly zejména při aktivitách vycházejících z metody řízeného čtení, kdy byly propojeny realizovány na základě předčítaného textu za účelem lepšího pochopení. Jednalo se o hledání ztracených ponožek, tajemství nalezené ponožky, protáhnutí se štěrbinou, natahování a smršťování ponožek.

- Rozvoj kooperativních činností a spolupráce.

Kooperativní činnost byla realizována v rámci aktivity, kdy děti měly vymyslet a nakreslit co nejvíce věcí, jež začínají na písmeno H a při výrobě loutek-lichožroutů. Děti společně hledaly ztracené ponožky. Musely spolupracovat při námětové hře na obchod. Velice náročná na spolupráci byla myšlenková mapa, výroba lichožrouta, příprava a realizace animace a dopis lichožroutům na rozloučenou.

- Rozvoj empatického vnímání.

Rozvoje empatie byl naplněn v rámci otázky vyplývající z textu: ***Jak si myslíte, že se cítil Hihlík, když se mu Ramses a Tulamor posmívali?*** Kdy se děti musely vcítit do hlavního hrdiny.

- Rozvoj smyslového vnímání.

Tento cíl byl naplněn pomocí aktivity, kdy děti hledaly ve třídě ponožky a následně je k sobě přiřazovaly, měly poznat, že k sobě ani jedna nepatří. V průběhu předčítání bylo rozvíjeno aktivní naslouchání (sluchové vnímání).

## 6.8 Zhodnocení obou projektů na základě hlavních a dílčích cílů

Hlavním cílem diplomové práce bylo navrhnout a v praxi ověřit metodický materiál - projekty inspirované moderními autorskými pohádkami – zaměřené na rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím literárně-dramatické výchovy. Tento cíl byl naplněn autorskými projekty: *Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr* a *Lichožrouti* realizované v literárně-dramatickém kroužku. Další cíle byly vytvořeny v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem a doporučením České školní inspekce, které zněly:

1. Zapamatování.
2. Pochopení.
3. Analýza.
4. Aplikace.
5. Syntéza.
6. Hodnocení.

Dílčí cíle vycházely z hlavních cílů, které je konkretizovaly, souvisely s jejím vymezením. Jednalo se o tyto:

- ad1) Naslouchání, opakování, popsání, reprodukování.
- ad2) Interpretování, vyjadřování vlastními slovy.
- ad3) Diskutování, navrhování, řešení, vyzkoušení.
- ad4) Rozhodování.
- ad5) Navrhování, organizování.
- ad6) Porovnávání, zhodnocení.

### Cíle byly naplněny následovně:

**1 Zapamatování** v souvislosti s nasloucháním byl naplněn během celého předčítání textu obou knih, v projektu *Lichožrouti* více, než u *Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr* z důvodu odlišnosti žánrů knih. *Lichožrouti* je fantasy moderní pohádka, kdyžto *Co by se stalo kdyby...* je obrázková kniha, které pracuje zejména s představivostí. Opakování se objevovalo v začátku každého týdne, kdy si děti zopakovaly, z jaké knihy čteme, jak se jmenuje hlavní hrdina, co jsme dělali minule. Tato činnost byla důležitá zejména kvůli časové prodlevě, která byla mezi jednotlivými hodinami týden. Popsání postav se objevilo

v metodě T-graf prováděné v projektu *Lichožrouti*. Reprodukování při realizaci animací v obou projektech.

**2 Pochopení** v rámci interpretování se objevilo u vytváření animace v projektu, *Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr*, děti na základě zkušeností a materiálů, které měly k dispozici, vymyslely celý děj a realizovaly příběh. Také ve vytváření vlastní knihy. Děti se vyjadřovaly vlastními slovy zejména v metodách čtenářské gramotnosti v projektu *Lichožrouti*, konkrétně v rámci Čtení s otázkami, Řízeného čtení, Čtení s předvídáním, T-grafu a při aktivitě. Kdy děti vymýšlely lichožroutí zákony a dopis na rozloučení lichožroutům. V projektu *Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr*, se děti vyjadřovaly vlastními slovy zejména při kladení otevřených otázek typu: ***Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr? Co by se stalo, kdybyste byli tak velcí, jako obr? Co byste dělali?*** Na základě těchto otázek děti odpovídaly.

**3 Analýza** v souvislosti s diskutováním bylo naplněno ve více aktivitách, například v projektu *Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr*, kdy děti diskutovaly nad tím, jak vypadá obr nebo co by vše dělaly, kdyby byli obři, čím by pomáhali. Také při vytváření animace. V projektu *Lichožrouti* proběhlo diskutování v rámci metod čtenářské gramotnosti například ve Čtení s otázkami, Čtení s předvídáním, T-grafu, ale také při vytváření Myšlenkové mapy, při přípravě a realizaci animací. Navrhování bylo součástí animace v projektu, *Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr*. Řešení si děti vyzkoušely v projektu *Lichožrouti*, kdy měly vymyslet, jak se protáhnou štěrbinou. V projektu *Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr*, když měly napodobit velké a malé. Vyzkoušení bylo naplněno v rámci obou projektů vytvářením animací.

**4 Aplikace** v souladu s rozhodováním byla v rámci projektu *Lichožrouti* při metodě Tabulky tvrzení (ano/ne), kdy děti rozhodovaly o pravdivosti výroku.

**5 Syntéza** v souvislosti s navrhováním byla součástí projektu, *Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr* v rámci aktivity animace, kdy si děti samy vymyslely, jakým způsobem ji zrealizují. Také při vytváření vlastní knihy, návrhy ilustrací vycházely z fantazie a předchozích zkušeností dětí. Myšlenková mapa také souvisela s navrhováním, ta proběhla v projektu *Lichožrouti*. Organizování proběhlo při animaci v projektu, *Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr*, kdy se děti společně domlouvaly a vymýšlely, jak bude vypadat a probíhat. V projektu *Lichožrouti*, při myšlenkové mapě a animaci.

**6 Hodnocení** v souladu s porovnáváním proběhlo v projektu *Lichožrouti* při realizování metody Tabulky tvrzení (ano/ne), kdy děti porovnávaly, zda je daný výrok pravdivý či nikoli, také u metody T-graf, kdy děti porovnávaly vlastnosti a chování určených postav v knize. Zhodnocení bylo realizováno v projektu, *Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr*, kdy děti provedly zhodnocení – reflexi projektu.

### **6.8.1 Hodnocení pokroků jednotlivých dětí**

Literárně-dramatický kroužek navštěvovalo první pololetí dvanáct dětí, ve druhém pololetí přibyla jedna dívka a chlapec, s tím, že jedna dívka odešla. Dále u jednoho chlapce a tří dívek byla velmi malá docházka z důvodu časté nemocnosti, proto bylo zhodnoceno pouze šest dětí. Hodnocení je sepsáno popisně. Děti jsou označeny H (hoši), D (dívky), každé z nich má své číslo. Nejsou zde již opět zmiňovány cíle, ale pouze jak se projevovaly na začátku realizace projektů a na konci.

H – 1 Pro chlapce bylo zpočátku těžké naslouchat a to z důvodu špatné pozornosti, často skákal do řeči a poté mu unikaly nejen informace, ale i význam. Později nad odpověďmi přemýšlel a dokázal vystihnout podstatu předčítaného textu. Při vyjadřování vlastními slovy se často zadržoval a nepoužíval gramaticky správné věty. Na konci projektů byl vidět velký posun v jeho slovním projevu. V diskuzích často odpovídal, i když jeho odpovědi byly někdy nesrozumitelné nebo odpovídal na něco jiného. Později v diskuzích hovořil nejvíce a musela jsem ho někdy i zadržet, aby dal prostor ostatním dětem. Do navrhování řešení se pouštěl s nadšením po celou dobu obou projektů. Při organizování se podílel na většině aktivit. I při porovnávání byl značně nad ostatními dětmi, jak v argumentech, tak v nápadech. Celkově byl chlapec na tom v porovnání s ostatními, velice dobře. Největší posun pozoruji v pozornosti a s tím souvisejícím nasloucháním, také ve slovním vyjadřování.

H2 – U chlapce bylo vidět, že má s nasloucháním velké problémy, nedokázal bezprostředně po předčítaném textu reagovat na otázky. Ke konci projektů již na některé odpověděl správně. S popisem a reprodukcí měl problém z počátku. Bylo vidět, že mu pomohla aktivita, kdy děti vyráběly vlastní knihu, a on výborně popsal svou ilustraci. Do diskuzí se zapojoval, ovšem ne vždy s vystihujícími odpověďmi. Aktivity v rámci projektů si vyzkoušel všechny. S organizováním chlapec neměl žádné problémy po celou dobu. Při zhodnocení jsem mu musela pokládat doplňkové otázky. Ke konci odpovědi dávaly větší

smysl. Velký posun vidím v porozumění textu, ke konci bylo slovní vyjádření na lepší úrovni.

H – 3 U chlapce bylo těžké rozpoznat, zda rozumí předčítanému textu, protože se slovně moc nevyjadřoval, pouze když jsem se ho konkrétně zeptala. Do diskuzí nevstupoval, spíše byl v roli posluchače, ke konci se objevoval náznak zapojování. Aktivity si vyzkoušel všechny, i když některé s ostychem, například v aktivitě, když děti překračovaly město Brno na chůdách, bylo vidět, že má strach. Do navrhování a organizování se zpočátku příliš neangažoval. Na konci se podílel na myšlenkové mapě velice dobře a v tomto vidím velký posun. Při zhodnocení dokázal říci, co se mu nejvíce líbilo i proč, a to sám od sebe, takže jde vidět i posun v komunikačních dovednostech a k oslabení ostychu.

D – 1 Dívka měla z počátku problém s nasloucháním a porozuměním, často v bezprostřední reakci na text odpovídala chybně. Protože má dívka logopedické problémy a nevypravuje správně všechny hlásky. Možná je to důvod pro ostatní aspekty komunikace. Do diskuzí se zpočátku ostýchala vstupovat, ale na konci byl viděn posun. Do všech aktivit se zapojila. Její silná stránka byla v organizování po celou dobu projektů. Při porovnávání výroků si nebyla jistá a políčko v tabulce raději nevyplnila. Byla jediná, kdo společně s druhou dívkou tuto věc udělaly, ostatní děti nechtěly mít prázdná políčka. Při reflexi projektu jsem se musela ptát na doplňující otázky. U dívky byl vidět největší pokrok v zapojování do diskuzí.

D – 2 Tato dívka naslouchala se zaujetím, dokázala velice dobře vystihnout text. Rovněž výborně popsat hlavní hrdiny v knize. Její slovní vyjadřování je na dobré úrovni. Do diskuzí se zapojovala a dokonce dokázala odhadnout, jak by mohl příběh pokračovat. Daná metoda byla pro děti relativně náročná. Při organizování byla také mezi těmi, co se podíleli na některých aktivitách nejvíce po celou dobu projektů, zejména při Myšlenkové mapě a animacích. Dále u porovnávání postav hrdinů z knihy argumentovala s přesností. Tato dívka měla dobré předpoklady již na začátku projektu a během něj se ještě posunula, zejména v reprodukování a opakování.

D – 3 U dívky bylo těžké poznat, jestli předčítanému textu rozumí, protože často neodpovídala, i když jsem ji zeptala přímo. Na konci realizace projektů se občas s ostychem zapojila. Na druhou stranu bylo vidět, že se jí aktivity baví, zapojovala se do všech, ale spíše v pasivní roli posluchače. Nepodílela se ani na navrhování v kooperativních činnostech se vždy podřídila. U zhodnocení projektu řekla, co se jí



nejvíce líbilo. U dívky je posun jen malý, ale znatelná byla snaha se zapojovat do všech aktivit.

Nejvíce se děti posunuly na základě metod RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) v souvislosti s nasloucháním, opakováním a diskutováním. Dále díky vnějším aspektům, jako je malá skupinka dětí. Také došlo k posunům v řečových dovednostech.

## 7 Závěr

V diplomové práci jsem se zabývala problematikou čtenářské (pregramotnosti) gramotnosti u dětí předškolního věku v souvislosti s moderními autorskými pohádkami.

Teoretická část práce byla zaměřena na vývoj dítěte předškolního věku v různých aspektech souvisejících s rozvojem čtenářských a jazykových dovedností z hlediska psychologie, předškolního vzdělávání i Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Vzhledem k tématu diplomové práce bylo vymezení pojmů čtenářská gramotnost a pregramotnost, následně některé vybrané metody RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking), jež se využívají k rozvoji čtenářské gramotnosti a které byly inspirací pro tvorbu praktické části. Teoreticky jsou uchopeny také oblasti literární a dramatické výchovy v mateřské škole, specifika moderní autorské pohádky a role projektivní metody v mateřské škole.

V praktické části byly představeny projekty: *Co by se stalo, kdyby po Brně chodil obr a Lichožrouti*. Projekty byly vytvářeny na základě knihy Daisy Mrázkové (*Co by stalo kdyby...*) a Pavla Šruta (*Lichožrouti*). Oba projekty byly vytvářeny v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a doporučeními České školní inspekce, na základě cílů vycházejících z Bloomovy taxonomie a ve spojitosti s některými metodami RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking).

Hlavním záměrem projektů byla motivace k celoživotnímu vzdělávání. Tento záměr byl naplňován zejména provázaností aktivit a motivováním moderní pohádkovou knihou, což byl další záměr.

Diplomová práce poukazuje na důležitost čtenářství a rozvoj pregramotnostních dovedností u dětí předškolního věku. Poskytuje informace a poznatky o této problematice. Na základě zrealizovaných projektů poskytuje praktické zkušenosti s využitím nápadů pro další vzdělávání.

Následně zhodnocuje oba projekty nejdříve jednotlivě a poté současně. Také je součástí práce hodnocení jednotlivých dětí, které se posunuly nejvíce v naslouchání, opakování a diskutování. Také došlo k posunu v řečových dovednostech dětí.

Nové poznatky, které jsem díky zpracování diplomové práce získala, využiji pro další práci s dětmi a v případě zájmu předání ostatním kolegyním.

## 8 Seznam použitých zdrojů

- BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, Ivana a kol.,. *Kapitoly z předškolní pedagogiky III*. 1.vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J.E.Purkyně v Ústí nad Labem, 2007. ISBN 978-80-7044-941-7.
- BUBENÍČKOVÁ, Petra a kol.,. *Kontexty čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-165-5.
- Co by se stalo, kdyby.. Daisy Mrázková. *Kosmas.cz* [online]. 2012 [cit. 2016-04-11]. Dostupné z: <https://www.kosmas.cz/knihy/177857/co-by-se-stalo-kdyby/>
- ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum, 1997. ISBN 80-85799-03-0.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČEŇKOVÁ, Jana a kol.,. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: Adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. 1.vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-095-X.
- Daisy Mrázková. *Baobab - české ilustrované knihy pro děti* [online]. [cit. 2016-04-11]. Dostupné z: <http://www.baobab-books.net/daisy-mrazkova/>
- DOLEŽALOVÁ, Jana. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. 1.vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-693-3.
- Galina Miklínová - biografie. *Galina Miklínová* [online]. [cit. 2016-04-11]. Dostupné z: [www.galinamiklinova.cz/bio](http://www.galinamiklinova.cz/bio)
- GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-854-8.
- GREGORY, Anne E. a Mary Ann CAHILL. *Kindergartners Can Do It, Too! Comprehension Strategies for Early Readers. The Reading Teacher*. 2011, (63), 515–520. DOI: 10.1598/RT.63.6.9.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HORKÁ, Hana a Zora SYSLOVÁ. *Studie k předškolní pedagogice*. 1.vyd. Brno: Tisk Helbich a.s., 2011. ISBN 978-80-210-5467-7.
- HORNÁČKOVÁ, Vladimíra. *Inspirace pro tvorbu projektu: V mateřské a základní škole na téma "VČELKA A PŘÍRODA"*. 1.vyd. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus, 2014.

- HRADECKÁ, Milada. A KOL. *Kapitoly z vývojové psychologie*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1984.
- HRONOVÁ, Markéta. *Povinně do školky v pěti letech, lesní třídy se nepočítají. Kdo dítě do "mateřinky" nedá, dostane pokutu pět tisíc* [online]. 2015, 1.10.2015 [cit. 2015-10-14]. Dostupné z: <http://archiv.ihned.cz/c1-64671910-povinne-do-skolky-v-peti-letech-lesni-tridy-se-nepocitaji-kdo-dite-do-materinky-neda-dostane-pokutu-pet-tisic>
- JÍROVÁ, Miroslava a kol.,. *Literární výchova v matřské škole: dílčí metodická příručka k programu výchovné práce pro mateřské školy*. 1.vyd. Praha: Naše vojsko, 1989.
- KALÁBOVÁ, Naděžda. *Pohádkové vzdělávání*. 1.vyd. Praha: NIDM, 2007. ISBN 978-80-87784-56-4.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA (EDS.). *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementární pedagogika*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
- KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Kateřina ŠAFRÁNKOVÁ, Ondřej HAUSENBLAUS a Miloš ŠLAPAL. *Čtenářská gramotnost jako vzdělávací cíl pro každého žáka*. Praha: Česká školní inspekce, 2010.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.
- KUBÍNOVÁ, Marie. *Projekty ve vyučování matematice: cesta k tvořivosti a samostatnosti*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-729-0088-9.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. 1. vyd. V Praze: Akademie múzických umění, 2010. ISBN 978-80-7331-172-8.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.
- Pavel Šrut životopis. *Databáze knih* [online]. [cit. 2016-04-11]. Dostupné z: <http://www.databazeknih.cz/zivotopis/pavel-srut-3175>.
- PETERKA, Josef. *Teorie literatury pro učitele*. 3. vyd. Jíloviště: Mercury Music, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7.

- PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: Učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- RECENZE: Kniha Lichožrouti. Nejlepší zloději dějin, ukradnou ponožky i srdce. *FANZINE.cz | Exkluzivní magazín o sci-fi, fantasy a hororu* [online]. [cit. 2016-04-11]. Dostupné z: <http://fanzine.topzine.cz/recenze-kniha-lichozrouti-nejlepsi-zlodeji-dejin-ukradnou-ponozky-i-srdce>
- Revize Bloomovy taxonomie edukace* [online]. 2015, , 1-10 [cit. 2016-04-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/35596/>
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- SMOLÍKOVÁ, Kateřina, a kol. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: Výzkumný ústav pedagogický v Praze*. 2. vyd. Praha: TAURIS, 2004. ISBN 80-87000-00-5.
- SVOBODOVÁ, Eva a kol.,. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. 1.vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.
- ŠLAPAL, Miloš, Hana KOŠŤÁLOVÁ a Ondřej HAUSENBLAS A KOL. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. 1. vyd. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.
- ŠUBRTOVÁ, Milena a kol.,. *Pohádkové příběhy: V české literatuře pro děti a mládež 1990-2010*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5692-3.
- TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. 1.vyd. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU, 1992. ISBN 80-704-0055-2.
- TOMKOVÁ, Anna a kol.,. *Učíme v projektech*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-527-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

- VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Agentura Strom, 1997. ISBN 80-901-9541-5.
- VRÁNA, Stanislav. *Učebné metody*. Brno, 1934. Pedagogická práce.
- VYKOUKALOVÁ, Věra a Radka WILDOVÁ. *Čtenářská gramotnost žáků 1.stupně a možnosti jejího rozvoje*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-7290-642-0.
- WEDLICHOVÁ, Iva a Vladislava HEŘMANOVÁ. *Kapitoly z vývojové psychologie*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J.E.Purkyně v Ústí nad Labem, 2008. ISBN 978-80-7414-044-0.
- WILDOVÁ, Radka a kol. *Čtenářská gramotnost: a podpora jejího rozvoje ve škole*. 1.vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2012. ISBN 978-80-7290-579-9.
- ZACHOVÁ, Alena. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. 1. vyd. Vlkov: Helena Rezková, 2013. ISBN 978-80-904449-7-3.

## 9 Seznam příloh

**Přílohy A** (ukázkový formulář), **Přílohy B** (fotografie), **Přílohy C** (animace), **Přílohy D** (audio nahrávky). Přílohy C a D jsou součástí CD, které přikládám k diplomové práci.

### Přílohy A1

Vážený rodiče,

v rámci Literárně-dramatického kroužku proběhnou projekty, které budou zpracovány v diplomové práci s tématem: *Podpora a rozvoj čtenářské gramotnosti v mateřské škole prostřednictvím moderních autorských pohádek*. Výsledky projektu budou použity pouze ke studijním účelům.

Proto Vás prosím o souhlas a podpis. Děkuji za spolupráci.

Dominika Dudková

Jméno a příjmení	Souhlasím/nesouhlasím	Podpis zákonného zástupce
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		

## Přílohy B1





Přílohy B2



### Přílohy B3



**Přílohy B4**



**Přílohy B5**



## Přílohy B6



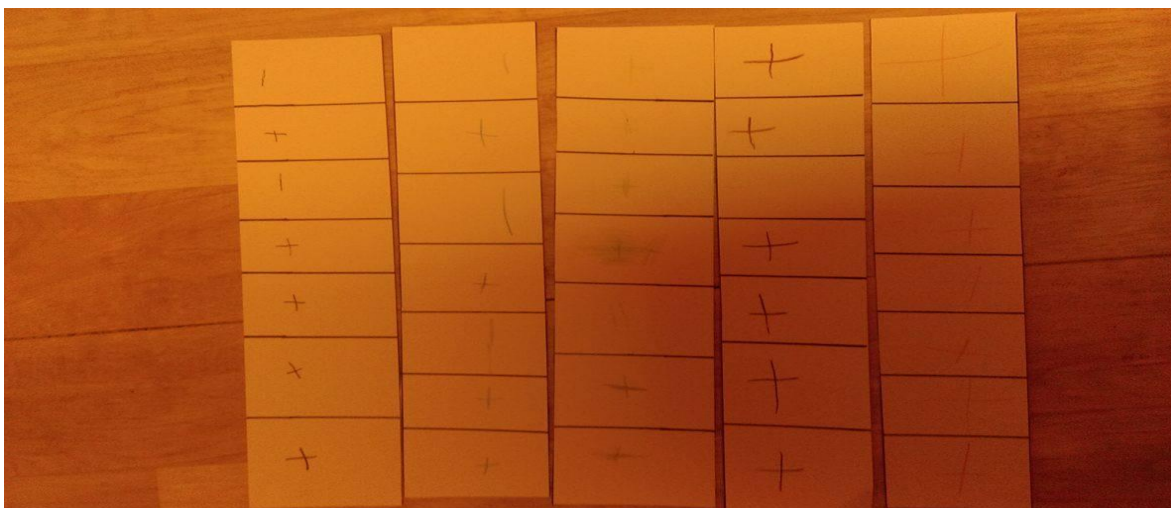
## Přílohy B7



Přílohy B8



Přílohy B9





## Přílohy B10



Přílohy B11



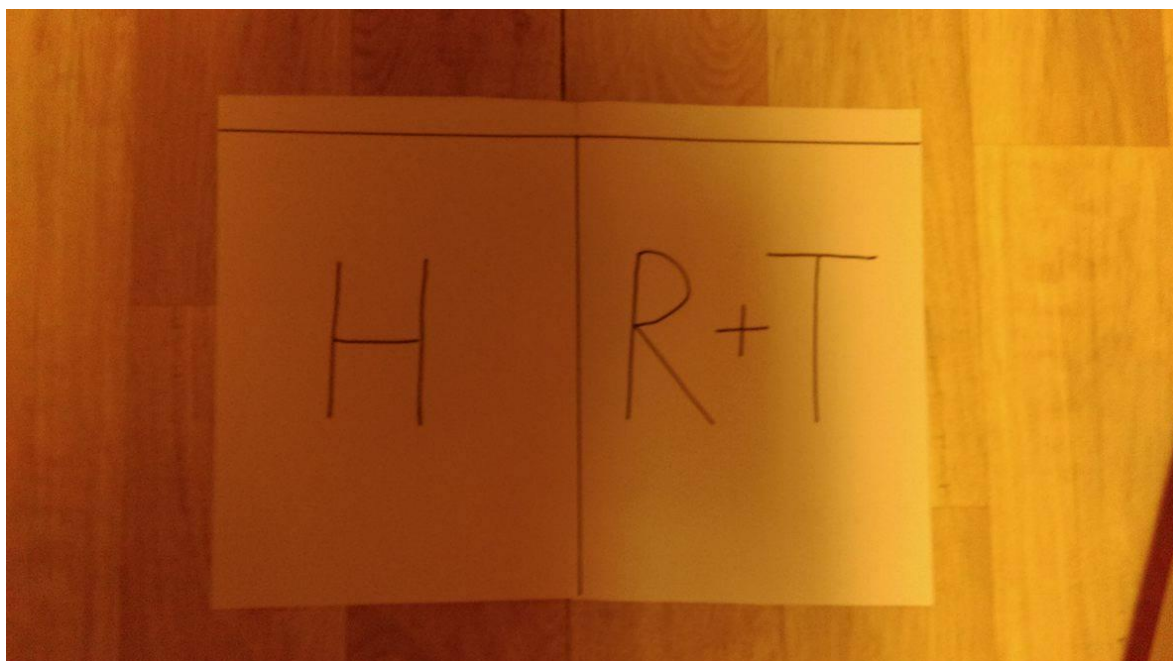
## Přílohy B12



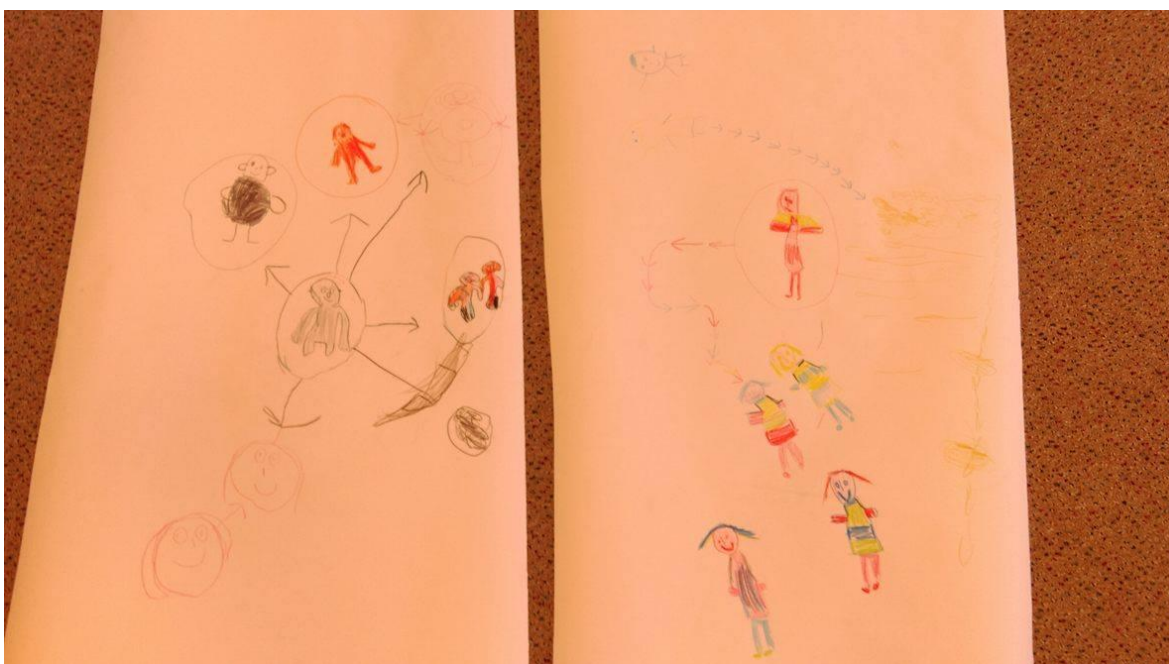
Přílohy B13



**Přílohy B14**



## Přílohy B15



**Přílohy B16**



Přílohy B17

