

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělání

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Dítě v předškolním věku a příběh

Child in pre-school age and story

Bc. Šárka Šťastná

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Dítě v předškolním věku a příběh* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 7. 4. 2019

Velice děkuji mé vedoucí práce PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D., za její cenné rady, vstřícnost a ochotu, kterou projevovala při naší spolupráci. Poděkování náleží též paní ředitelce, která mi umožnila tento výzkum zrealizovat. Dále bych ráda poděkovala dětem, které se na této práci podílely, a bez kterých by nikdy nemohla být sepsána. V neposlední řadě patří mé díky také mé rodině, která mě podporovala po celou dobu studia.

## **ABSTRAKT**

Tato práce se zabývá rozvojem čtenářské pregramotnosti a práci s příběhem u dětí v předškolním věku. V teoretické části se věnuje pojmem jako je předškolní věk, kde popisuje jednotlivé oblasti vývoje a jeho zákonitostí, dále objasňuje pojem gramotnost a pregramotnost, přičemž se zaměřuje na oblast čtenářskou. Další pojem, kterému se práce věnuje, je příběh a hra, oba pojmy definuje a vymezuje vzhledem k předškolnímu vzdělávání. Poslední kapitola teoretické části se zabývá výukovými metodami pro rozvoj předčtenářských dovedností u dětí v předškolním věku.

Cílem praktické části bylo a) zjištění aktuální úrovně předčtenářských dovedností u dětí v předškolním věku ve vybrané třídě – výzkumný vzorek a experimentální vzorek; b) sestavení vhodné metodiky pro rozvoj předčtenářských dovedností u dětí v předškolním věku; c) využití této metodiky v praxi s následnou diagnostikou úrovně předčtenářských dovedností u dětí v předškolním věku ve vybrané třídě (výzkumný vzorek); d) vyhodnocení získaných výsledků metodou dotazování u obou skupin; e) tvorba vlastní knihy, tvořené z příběhů dětí v předškolním věku, které samy vymyslely a ilustrovaly.

Z výzkumu vyplývá, že k výraznějšímu zlepšení v oblasti čtenářské pregramotnosti došlo u výzkumného vzorku, přičemž jejich významný rozdíl ve výsledcích byl zejména v oblasti lexikálně sémantické.



## **ABSTRACT**

This document deals with a development of reader literacy as well as working with the story with preschoolers. In theoretical part we discuss concepts like preschool age, where we explain each segment of children development and its lawfulness. Next we discuss topics like literacy and pre-literacy and we'll also concentrate on a reader segment. Next up we will take a look on games and stories in general and how each of these concepts influence preschool education. Last part of theoretical part focuses on educational methods for development of children of preschool age.

Goal of a practical part is: a) research focused on pre-reading abilities of preschool children in certain classes- research pattern and experimental pattern b) to create a suitable methodology for development of pre-reading abilities of preschool children c) to use these methods in practice with a follow-up diagnostic of ability level of preschool children d) evaluation of information from acquired results e) creation of a book containing stories created and illustrated by preschool children.

My research indicates, that my methods led to an increase in pre-literacy abilities of children which participated in testing. Difference between children that were educated with my newly developed methods and those who were not are considerable, especially in lexically semantic segment.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

vytváření příběhu, řečové dovednosti, dítě předškolního věku, komunikace

## **KEYWORDS**

storytelling, language skills, preschool children, communication

## Obsah

Úvod a cíl práce .....	9
I. Teoretická část .....	11
1 Předškolní věk .....	11
1.1 Tělesný rozvoj .....	12
1.2 Pohybový vývoj.....	13
1.3 Rozvoj jemné motoriky .....	13
1.4 Vývoj poznávacích procesů.....	14
1.4.1 Egocentrismus .....	14
1.4.2 Fenomenismus a prezentismus.....	14
1.4.3 Magičnost.....	14
1.4.4 Absolutismus.....	15
1.5 Představivost a fantazie .....	15
1.6 Vývoj dětské kresby .....	16
2 Gramotnost.....	19
2.1 Čtenářská gramotnost a pregramotnost .....	20
2.1.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost .....	20
2.1.2 Vymezení pojmu čtenářská pregramotnost .....	21
2.1.3 Čtenářská gramotnost v mezinárodních výzkumech.....	21
2.1.4 Podpora a rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku .....	24
3 Předškolní vzdělávání a kurikulární dokumenty .....	26
4 Předškolní dítě a příběh.....	28
4.1 Komunikace.....	29
4.2 Úloha literárního textu ve vzdělávací nabídce mateřských škol .....	30

4.3	Jakými způsoby můžeme příběhy dětem zprostředkovat .....	35
4.4	Předčítání .....	36
4.5	Vyprávění příběhů jako výchovný prostředek .....	37
4.6	Příběhy a jejich přehrávání .....	38
4.7	Pohádky jako zdroj poslechu .....	39
4.8	Vyprávění jako zdroj informací a znalostí .....	39
5	Hra .....	39
5.1	Význam hry .....	40
5.2	Členění her .....	41
5.3	Příklad her pro rozvoj zrakového vnímání, sluchového vnímání a rozvoj řeči .....	42
5.3.1	Hry k rozvoji vyjadřování .....	42
5.3.2	Hry pro rozvoj paměti a představivosti .....	43
5.3.3	Hry pro rozvoj smyslového vnímání .....	44
6	Výukové metody pro rozvoj předčtenářských dovedností u dětí v předškolním věku .....	45
6.1.1	Slovní metody .....	45
6.1.2	Názorně - demonstrační metody .....	45
6.1.3	Dovednostně praktické metody .....	46
II.	Praktická část .....	47
7	Realizace praktické části .....	47
7.1	Cíle praktické části .....	47
7.2	Metody sběru dat .....	47
7.3	Výzkumné otázky .....	48
7.4	Představení výzkumného vzorku dětí .....	48
7.5	Představení experimentálního vzorku dětí .....	49
8	Použité metody pro rozvoj čtenářské pregramotnosti .....	50

8.1	Práce s knihou <i>Žabí princ</i> .....	50
8.1.1	Práce s pracovním listem .....	55
8.1.2	Pohybové aktivity – práce s mapou .....	56
8.1.3	Posloupnost děje.....	59
8.2	Práce s knihou „O princezně a štěstí“ - dramatizace .....	61
8.2.1	Grafomotorická cvičení k příběhu „O princezně a štěstí“ .....	66
8.2.2	Co do pohádky nepatří aneb Popletená pohádka .....	67
8.2.3	Kódování a dekodování.....	71
8.3	Tvorba společné knihy - Příběhy z naší školky .....	81
8.4	Způsob zhodnocení úrovně předčtenářských dovedností u výzkumného a experimentálního vzorku dětí.....	83
9	Vyhodnocení výzkumu .....	84
9.1	Limity výzkumu .....	92
10	Závěr .....	93
11	Seznam použitých informačních zdrojů.....	95
	Seznam příloh.....	98
	Přílohy .....	101

## Úvod a cíl práce

Úvodem bych ráda začala mým oblíbeným citátem, jehož autorem je Albert Einstein:

„Chcete-li, aby byly vaše děti chytré, čtete jim pohádky. Chcete-li, aby byly ještě chytřejší, čtete jim více pohádek.“

Albert Einstein

Myslím si, že právě tento citát plně vystihuje podstatu této práce, která se zabývá právě čtenářskou pregramotností u dětí v předškolním věku a prací s příběhem.

Již z výzkumů PISA je patrné, že jsou čeští žáci v oblasti čtenářské gramotnosti podprůměrní, což by nás mělo evokovat k tomu, abychom se na tuto oblast více zaměřili, zejména pak v mateřské škole, kde se budují právě základy, na které se později bude dále stavět.

Tato práce se zabývá rozvojem čtenářských dovedností, přičemž zkoumá jednotlivé metody, které tuto oblast rozvíjí.

Práce je rozdělena do dvou větších celků, teoretického a praktického.

Teoretická část v úvodu vymezuje předškolní věk jako takový, jeho zákonitosti a zvláštnosti ve vývoji. Dále se věnuje vývoji poznávacích procesů, představivosti, fantazii a v neposlední řadě také vývoji dětské kresby.

V jednotlivých dílčích kapitolách popisuje související pojmy, jako například čtenářská gramotnost a pregramotnost nebo hru, její definici a členění.

Dále popisuje příběh a jeho úlohu ve vzdělávací nabídce mateřských škol. Zaměřuje se na způsoby, jakými lze příběh dětem předkládat a dále s ním pracovat.

Část druhá, tedy praktická, je zaměřena na konkrétní metody a činnosti pro rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí v předškolním věku. V úvodu popisuje jednotlivé cíle praktické části, přičemž popisuje i metody, kterými byla sebrána data, tedy hodnotícími tabulkami, a která byla dále vyhodnocena. V úvodu jsou také představeny dva vzorky dětí,

tedy výzkumný vzorek, na kterém byly aplikovány metody pro rozvoj čtenářské pregramotnosti, a vzorek experimentální, u kterého tyto metody systematicky uplatňovány nebyly.

Další kapitola praktické části, tedy kapitola 8, se věnuje konkrétním metodám a činnostem, kterými se rozvíjely právě předčtenářské dovednosti. U každé z činností je uveden cíl, postup a v neposlední řadě aspekty, které se danou činností u dětí rozvíjejí.

Závěr této práce hodnotí celý proces výzkumu, jeho průběh, výsledky, ale také zajímavé momenty, ke kterým došlo v průběhu, ale i na konci výzkumu při závěrečné diagnostice.

# I. Teoretická část

## 1 Předškolní věk

Publikace Ontogenetická psychologie, jejímž autorem je Jozef Kuric (1986), popisuje předškolní věk jako období počínající třetím rokem věku až po vstup do základní školy, tedy u nás po dovršení šestého roku života. Toto období nazývá předškolním dětstvím. Délka předškolního dětství není ve všech zemích stejná. Např. sovětští a polští autoři zahrnují do předškolního dětství období života dítěte od tří do sedmi roků, angličtí autoři ohraničují předškolní dětství od tří do pěti let, což souvisí s počátkem povinné školní docházky ve vybraných zemích.

Předškolní věk popsala Marie Vágnerová v podobném duchu:

„Předškolní období trvá od tří přibližně do šesti let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, event. i více let“ (Vágnerová, 2000, str. 102).

Osobně bych předškolní věk vymezila jako období, kdy je dítě připravené nastoupit do zařízení předškolního typu, tedy od tří let, až do doby, kdy je připraveno na nástup do základní školy, což je šest až sedm let. Každé dítě je jiné, každé dítě se vyvíjí jinak. Některé je připravené už v pěti letech, a jiné, ač má výborné mentální schopnosti, je připravené na školu až v sedmi letech, kdy je jeho problém například v sociální nezralosti.

„Název pro toto období není jednotný. V literatuře nacházíme označení *starší předškolní věk* (Przetaczniková), *druhé dětství* (Příhoda), *předškolní dětství*, *puerilní období* (J. Vaněk). Vzhledem k tomu, že dítě v tomto věku navštěvuje mateřskou školu, nazývá se toto období i *věkem mateřské školy*. V populární literatuře se občas setkáváme také s označením *věk otázek*“ (Kuric a kolektiv, 1986, str. 132).



Jako charakteristický znak tohoto období uvádí Vágnerová (2000) postupné uvolňování vázanosti na rodinu a také rozvoj aktivity, která už není tak samoúčelná. Tato aktivita umožňuje dítěti například to, že je schopno uplatnit a prosadit se ve vrstevnické skupině. Dochází k osvojování běžných norem chování, prohlubuje se znalost obsahu rolí a zvyšuje se úroveň komunikace dítěte. S tím souvisí i myšlení, které je v této době stále prelogické a egocentrické, vázané na subjektivní dojem a aktuální situační kontext.

Překonání této bariéry, tedy uvolnění závislosti na rodičích, je jedním z významných úkolů předškolního období a předpokladem k nástupu do školy, který je dalším důležitým vývojovým mezníkem. Předškolní období se také vyznačuje jako období mnoha změn, jako jsou změny tělesné, změny v pohybových funkcích, poznávacích procesech a také změny v emocionálním vývoji. O změnách ve vývoji hovoří i Kuric (1986, str. 132), kdy říká, že:

„Z hravého tříletého dítěte se koncem šestého roku stává dítě připravené pro vstup do školy. V průběhu tohoto vývojového období se výrazněji projevují vrozené a individuální rozdíly mezi dětmi.“

## **1.1 Tělesný rozvoj**

V předškolním období se u dítěte výrazně mění jeho tělesná konstituce. Baculatost, která je typická pro předchozí období, se ztrácí, tělo je štíhlejší a v tělesném vývoji vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. Často se o tomto období hovoří jako o prvním období vytáhlosti. Kostí jsou v tomto období stále velmi křehké, neboť stále probíhá osifikace. Z tohoto důvodu stále vyplývá nebezpečí vzniku různých ortopedických poruch. Pro rozvoj jemné motoriky je důležitá osifikace zápěstí, která končí v období před vstupem do základní školy.

Zdravotní problémy, ale také poruchy růstu, mohou způsobit poruchy hormonální sekrece, kterou mají na starost žlázy s vnitřní sekrecí.

V průběhu tohoto období vzrůstá výkonnost různých vnitřních orgánů, zejména pak srdce a plic.

Co se týká nervového systému, ten se oproti předcházejícímu období vyvíjí relativně pomaleji, zdokonaluje se její stavba i funkce. Zvyšuje se zejména pracovní schopnost nervových buněk.

## **1.2 Pohybový vývoj**

V důsledku intenzivního rozvoje mozkové kůry, která má vliv na celkový psychický vývoj dítěte, se mění i pohybové funkce. Dosud ne příliš koordinované pohyby se stávají dokonalejšími a účelnějšími.

Pohyby rukou i nohou jsou na počátku tohoto období stále málo koordinované. Chůze je neohrabaná, přičemž děti našlapují na celá chodidla.

„V průběhu tohoto období se chůze zautomatizuje a u dětí se začíná vytvářet individuální styl chůze. Pohyby dítěte jsou stále více kontrolovány jeho vědomím.“ (Kuric a kolektiv, 1986, str. 133)

Děti se díky vývoji drobného svalstva ruky učí zacházet s tužkou, nůžkami apod. Zlepšuje se jejich jemná motorika a děti vyhledávají manuální činnosti, které mají velký vliv na celkový psychický vývoj dítěte.

Rozvoj jemné motoriky souvisí s rozvojem samostatnosti a také rozvojem řeči. Dítě se učí se obléknout či si zavázat tkaničky.

## **1.3 Rozvoj jemné motoriky**

Jemnou motoriku Doležalová (2010) definuje jako „schopnost manipulace s drobnými předměty, jedná se o zručnost prstů a ruky.“ (Doležalová, 2010, str. 37)

Pro správný rozvoj jemné motoriky, je nutné zvládnout hrubou motoriku a koordinaci se smyslovými orgány. Jemnou motoriku lze rozvíjet při činnostech, kdy dítě manipuluje s malými předměty, jako je např. hra se stavebnicí, modelování či navlékání korálků.

Než se dítě naučí zacházet s malými předměty, musí se naučit ovládat předměty velké. Tzn., že dítě se od velkých pohybů postupně dostává k pohybům malým.

## **1.4 Vývoj poznávacích procesů**

Vágnerová (2000) tvrdí, že se poznávání v předškolním věku projevuje v zaměření na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Tento způsob myšlení popsal i J. Piaget (1970) a nazval ho jako myšlení názorné, intuitivní. Toto myšlení je popisováno jako málo flexibilní, nepřesné a prelogické, kdy plně nerespektuje zákony logiky.

### **1.4.1 Egocentrismus**

Egocentrismus je ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudky na základě subjektivních preferencí.

„J. Langmeier (1991) uvádí velmi pěkný příklad egocentrismu mladšího předškolního dítěte, které si zakrývá rukama oči, když chce, aby je druzí neviděli.“ (Vágnerová, 2000, str. 102)

### **1.4.2 Fenomenismus a prezentismus**

Fenomenismus znamená důraz na určitou podobu světa. Dítě je fixováno na nějaký obraz reality, který ovšem ve svých úvahách není schopné opustit. Svět je takový, jak ho ono samo vidí. Dítě například odmítá sdělení, že velryba není ryba. Zároveň přetrvává vazba na přítomnost, na aktuální podobu světa, tj. prezentismus.

### **1.4.3 Magičnost**

Magičnost popisuje Vágnerová (2000) jako tendenci pomáhat si při interpretaci dění v reálném světě fantazií. Tím dítě své poznání zkresluje. Děti v předškolním věku nedělají příliš velký rozdíl mezi skutečností a fantazií.

#### **1.4.4 Absolutismus**

Absolutismus podle Vágnerové (2000, str. 103) je „přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost“.

Touto tendencí děti projevují svou potřebu jistoty. Jako příklad uvádí Strašíková (1999) postoj jednoho předškolního chlapce, kdy odmítl zubní pastu z reklamy, kde o ní hovořili jako o nejlepší, protože jako nejlepší pastou nazvali pastu jinou už předtím.

John Flavell (1988, in Steinberg a Belsky, 1991) se snažil ukázat ve svých experimentech, jak si předškolní děti pletou vnější vzhled s podstatou skutečnosti. Tzn. podle předškolního dítěte, když něco nějak vypadá, musí to tak být. Jako příklad uvádí situaci, kdy je dospělý převlečený za čerta nebo anděla a dítě si myslí, že se v něj přeměnilo, nikoli převléklo. Až ke konci předškolního období, okolo pěti let, je dítě schopné uvědomit si skutečnost, že se dospělý stane opět člověkem tím, že si sundá masku.

„Vývoj myšlení je dlouhodobý proces. Dítě získává schopnost chápat vratnost určitých proměn postupně, v závislosti na jejich složitosti. Pokud by se měnila jen jedna vlastnost objektu, chápalo by, co se stalo. Avšak jakmile se změní dva aspekty nějaké situace, dítě jejich proměnu a charakter vzájemného vztahu nepochopí.“ (Vágnerová, 2000, str. 104)

Dokazuje to jeden z Piagetových experimentů, který popsal A. Szemiňskou nebo P. Říčan. Naplnili dvě skleničky stejného tvaru korálky či limonádou. Obě byly tedy totožné. Po té vzali třetí sklenici a za přítomnosti dítěte ji naplnili obsahem z jedné ze dvou stejných sklenic. Třetí sklenice byla užší a vyšší, dítě si tedy myslelo, že je plnější, tedy že se změnilo její množství obsahu.

„Předškolní dítě má sice vytvořen nějaký pojem trvalosti jednoho objektu v čase a prostoru, ale nemá vytvořen pojem trvalosti množiny předmětů.“ (Vágnerová, 2000, str. 104)

#### **1.5 Představivost a fantazie**

Mezery v chápání světa dítě velmi snadno a hravě překlenuje fantazií.

Dětská fantazie dokáže být velmi živá. Projevuje se zejména ve hře, a to ve hře tematické, kdy se děti často identifikují s fantazijními představami. Typickými znaky jsou animismus a antropomorfismus. Děti ožívují neživé věci a připisují jim lidské vlastnosti.

Proto, že je dětská fantazie tak barvitá, je dítě často přesvědčené o pravdivosti svých slov, i přesto, že to tak není. Nemají v úmyslu lhát, klamat. Tomuto jevu se říká konfabulace, který mizí okolo šestého až sedmého roku věku dítěte.

Dítě mezery a nedostatky ve své paměti vyplňuje svou fantazií. Také dost často nerozlišuje mezi snem a skutečností, přičemž si myslí, že sen je jen zážitek z minulého dne.

Kuric a kol. (1986, str. 138) ve své publikaci také zmiňuje, že „dítě si vytváří fantazijní představy jen z toho, co skutečně konkrétně prožilo. Fantazie je ovlivňována citovými vztahy. Dítě vlastní zážitky vlivem negativních nebo pozitivních citů zveličuje, slyšené příhody reprodukuje, jako by je samo prožilo. Čtyřleté děti dávají ještě jevům okolního světa tajuplný ráz, až koncem předškolního věku antropomorfismus a animismus ustupují do pozadí a chápání světa se stává postupně reálnější.“

## 1.6 Vývoj dětské kresby

Kresba je jednou ze symbolických funkcí, v níž se projeví tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe (Piaget, 1970).

Během rozvoje poznávacích funkcí dítě zjistí, že kresba je činnost, díky které je schopno zobrazit realitu. Kresba se tím pádem stává jedním ze způsobů symbolického zobrazení skutečnosti.

„Podobnost kresby a zobrazovaného objektu je závislá na dosažení potřebné úrovně celého komplexu schopností a dovedností (motorika, senzomotorická koordinace, poznávací procesy atd.), ale i na dalších faktorech, jako je např. aktuální emoční stav.“ (Vágnerová, 2000, str. 109)

Matějček (2005) říká, že kresba dítěte je spíše vyjádření postoje k zobrazovanému objektu, mohou v ní tedy převažovat subjektivní rysy nad jeho reálnou podobou. Dá se říci, že dítě kreslí to, co o objektu ví, tedy to, co je pro něho na daném objektu opravdu důležité.

Například kresba lidské postavy má zpočátku pouze hlavu a končetiny, tzv. hlavonožec. Trup pro dítě není tak důležitým detailem. S přibývajícím věkem detaily přibývají a lidská postava se více podobá realitě.

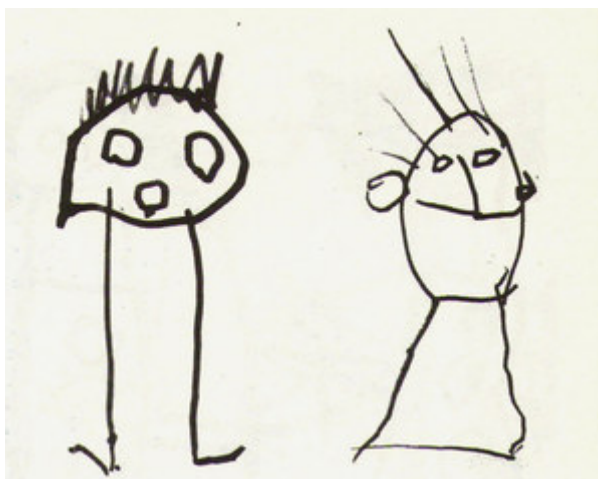
Vývoj dětské kresby se dá rozdělit dle věku:

1. Čáranice (věk 2 až 3 roky) - jedná se o bezobsažné čárání. Dítě svou prvotní představu snadno opouští a pro své náhodně vzniklé nakreslené útvary nachází výklad dodatečně (pokud je tázáno „Co nakreslilo?“).

2. Hlavonožec až panák (věk 3 až 6 let, viz obrázek č. 1 a 2) - lidská figura bývá zpočátku zobrazována jako hlava, s níž přicházejí téměř současně i nohy. Obličej představují nejdříve oči, postupně přibývají ústa a nos. Jako poslední dítě zakresluje i uši.

Okolo čtvrtého roku dítě začíná kreslit i trup. Kolem šestého roku dítě kreslí paže k trupu, tedy k ramenům. Na hlavě se objevují vlasy a přibývají další detaily, jako je sukňe či náušnice.

Pro lepší pochopení dětské kresby je potřeba ústní výpověď dítěte. Dějová situace a obsah představ je vždy složitější a zajímavější, než bychom si mysleli.



Obrázek č. 1 Hlavonožec



Obrázek č. 2 Panák

3. Dítě a okolí (věk 6 až 9 let) - dítě už v tomto období chápe sebe samého jako součást širšího okolí a začíná chápat i vztahy v okolí, ve kterém žije.

Dítě se začíná pokoušet zachytit pohyb a vztah (viz obrázek č. 3). Pro zobrazení pohybu děti využívají kresbu z profilu. Jednotlivé objekty dítě zatím nepřekrývá, kreslí je vedle sebe.

Později se objevuje i tzv. „rentgenové vidění“. Dítě kreslí průhledné domy, lidské postavy apod.

Zajímavé může být i vyobrazení časového průběhu, kdy dítě kreslí několik úhlů pohledu.



Obrázek č. 3 Objekt v pohybu - profilová kresba

## 2 Gramotnost

„O gramotnosti nebo spíše gramotnostech se v současné době stále častěji diskutuje jak v médiích, tak mezi učiteli. Souvisí to s ne příliš uspokojivými výsledky českých žáků v mezinárodních výzkumech PISA, TIMSS a PIRLS, které „zvládnutí gramotností“ testují u žáků různého věku už od 90. let minulého století.“ (Gramotnosti ve vzdělávání, 2011, str. 5)

Dříve byla gramotnost považována jako schopnost, kdy člověk uměl číst, psát a počítat. V dnešní době je tomu však jinak. Dnes pojem gramotnost znamená nejen znalosti pojmů či oblastí, ale také pochopení souvislostí a jejich využití v praktickém životě.

O gramotnosti hovoří také Doležalová (2014, str. 11):

„Gramotnost představuje komplex vědomostí, dovedností a postojů pro práci s textovými a matematickými informacemi. Neměla vždy stejný obsah, od lidí nebyly požadovány stejně náročné gramotnostní dovednosti jako v současnosti. Navíc ještě ne u všech vrstev obyvatel. Původně představovala pouze minimální úroveň dovedností číst, psát a počítat. S vývojem a proměnami podmínek života sociálně kulturního a ekonomického v průběhu historického vývoje společnosti se tento soubor měnil.“

Podle Doležalové (2014) se v současnosti obsah, kvalita a pokrytí gramotnosti mezi obyvatelstvem velmi liší, a to v závislosti na tom, zda se jedná o země hospodářsky vyspělé nebo země hospodářsky zaostalé. Gramotnost obyvatel ovlivňuje ekonomické, sociální a kulturní podmínky společnosti. V zemích hospodářsky vyspělých proto podporují vzdělávání a školství, a mnohdy také podporují kampaně pro podporu gramotnosti a odstranění negramotnosti v zaostalých zemích, a tím pádem napomáhají v soběstačnosti tamních obyvatel a celé země.



## 2.1 Čtenářská gramotnost a pregramotnost

### 2.1.1 Vymezení pojmu čtenářská gramotnost

„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. Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádná není opominutelná.“ (Gramotnosti ve vzdělávání, 2011, str. 9)

Jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti jsou dle odborného panelu VÚP (Studie k problematice čtenářské gramotnosti v základním vzdělávání, VÚP 2011, str. 12):

1. Vztah ke čtení - pro rozvoj čtenářské gramotnosti je důležitý kladný vztah ke čtení, tj. potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.
2. Doslovné porozumění - proto, aby mohl mít člověk dobrý vztah ke čtení, musí nejdříve čtenému textu dostatečně porozumět. K tomu je potřeba zapojit dosavadní znalosti a zkušenosti.
3. Vysuzování a hodnocení - gramotný člověk se vyznačuje také schopností vyvozovat z přečteného závěry a kriticky hodnotit texty z různých hledisek. Důležité je také sledování autorových záměrů.
4. Metakognice - pro rozvoj čtenářské gramotnosti je důležitá seberegulace. Je důležité reflektovat záměr vlastního čtení, volit texty, způsob čtení a volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.
5. Sdílení - čtenářsky gramotný člověk je schopen sdílet své prožitky, porozumívání a pochopení s dalšími čtenáři. Přečtené je schopen porovnávat, hledá shody a přemýšlí o rozdílech.
6. Aplikace - čtení je činnost, kterou čtenářsky gramotný člověk využívá zejména k vlastnímu rozvoji a seberealizaci. Čtení je důležité zejména pro naši budoucnost.

### **2.1.2 Vymezení pojmu čtenářská pregramotnost**

Pregramotnost je v podstatě gramotnost v preprimárním vzdělávání, přičemž se rozvíjí předgramotností dovednosti u dětí v předškolním věku.

„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, str. 40)

„Čtenářská gramotnost zahrnuje „rozsáhlý komplex dovedností a kompetencí, ovlivňující gramotnosti další“ (Wildová, 2012, s. 10). Odráží v obecné rovině stupeň učení, ve kterém lze rozlišit dvě základní úrovně gramotnosti, lišící se mírou aktivity jedince, které však mohou mít i svou vývojovou dimenzi. První úrovně čtenářské gramotnosti dosáhne jedinec, který je pouhým tzv. konzumentem. Tento „pasivní čtenář“ si určitý text poslechne, přečte, zapamatuje si ho, ale nezapojuje kognitivní procesy vyšší úrovně. Ve druhé úrovni je jedinec již aktivním čtenářem, který dokáže zpracovat a dekodovat textové informace na úrovni vyšších kognitivních operací (hodnocení, vyvození atd.). První úroveň bývá označována jako bázová gramotnost, opírající se o gramotnostní dovednosti, a druhá jako gramotnostní kompetence, zahrnující komplexnější předpoklady (Gavora et al., 2002). Zatímco první úroveň je běžná v rámci etapy počátečního čtení, ke druhé úrovni žáci dospívají během etapy rozvíjející se čtenářské gramotnosti.“ (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014)

### **2.1.3 Čtenářská gramotnost v mezinárodních výzkumech**

Česká republika se od roku 2000 účastní řady mezinárodních výzkumů, které zjišťují úroveň čtenářské gramotnosti. V roce 2000 to byl výzkum PISA (Programme for International Student Assessment), který se prioritně zaměřil na čtenářskou gramotnost patnáctiletých žáků v celkem 32 zemích. Žáci z České republiky zde prokázali mírně podprůměrnou úroveň čtenářské gramotnosti.

O rok později proběhl výzkum PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), určený pro žáky 4. ročníků základních škol, kterého se zúčastnilo celkem 35 zemí. Čeští žáci dosáhli lepších výsledků, než byl mezinárodní průměr. Ve srovnání se zeměmi EU však ČR dosáhla výsledků pouze podprůměrných. Testy zjišťovaly např. dovednost vyhledávat informace v různých typech textů, interpretovat přečtený text, zaujmout k němu stanovisko a toto stanovisko obhájit. Ukázalo se, že českým žákům činí největší obtíže vyhledávání informací v textu a samostatná argumentace

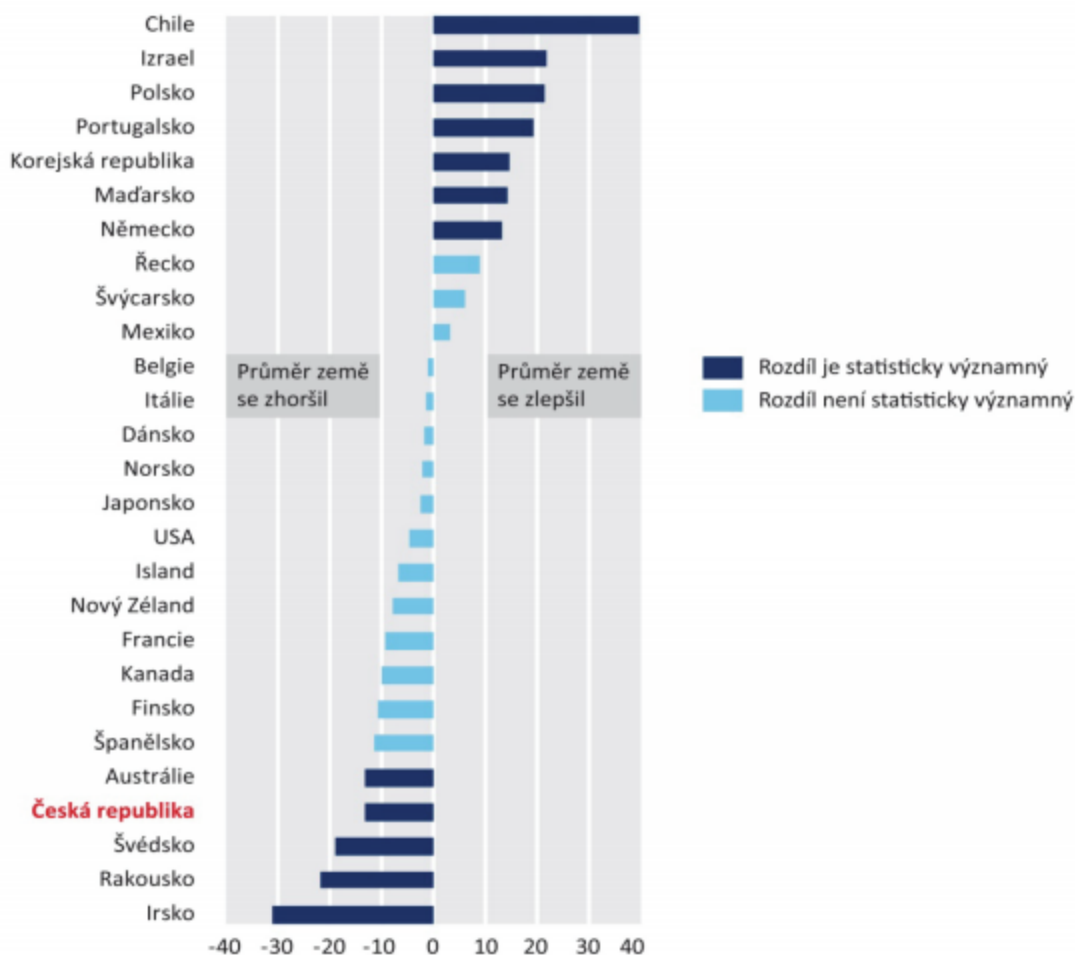
Zpráva o výsledcích dalšího mezinárodního výzkumu PISA z roku 2009 znovu konstatuje, že podíl žáků se špatnými výsledky ve čtení v EU roste. Česká republika se na tomto nárůstu významně podílí. To Evropská komise vnímá jako výrazný rozpor s kritérii pro vzdělávání a odbornou přípravu, kde se předpokládá redukce žáků se špatnými výsledky v oblasti čtení o 20 %. Čeští žáci dosáhli v testu čtenářské gramotnosti pouze podprůměrných výsledků.

Česká republika se rovněž nachází mezi pěti zeměmi OECD, ve kterých došlo od roku 2000 k významnému zhoršení výsledků (Austrálie, Švédsko, Rakousko a Irsko).

Kromě testů, které se zaměřovaly na úlohy v oblasti čtenářské gramotnosti, poskytovali žáci v doprovodném dotazníku kromě jiného i informace o svých názorech a postojích k četbě. Pro třetinu českých žáků je čtení oblíbenou činností, pro třetinu je ale naopak ztrátou času. Nejlepší vztah ke čtení mají žáci gymnázií, nejméně zajímavé je pro žáky středních odborných škol bez maturity. V rozmezí devíti let (2000–2009) se v České republice rapidně zmenšil počet žáků, kteří uvedli, že čtou denně nějakou dobu pro radost.

## ZMĚNY VE VÝSLEDCÍCH ZEMÍ OECD MEZI ROKY 2000 A 2009

(PISA 2009 – Čtenářská gramotnost)



Obrázek č. 4 Změny ve výsledcích zemí OECD ve čtenářské gramotnosti mezi roky 2000 a 2009

Čeští žáci mají podle zjištění mezinárodního výzkumu PISA z roku 2009 největší problémy s posuzováním obsahu a formy textu. Lépe na tom jsou s vyhledáváním informací v textu a jejich zpracováním, nicméně i v tom jsou podprůměrní.

V České republice vzrostlo zastoupení žáků s nedostatečnou úrovní čtenářských kompetencí, kteří by mohli mít problémy při dalším studiu nebo při uplatnění na trhu práce. Podíl těchto žáků je nyní nad mezinárodním průměrem a činí 23 %. Přitom se ukázalo, že na celkovém zhoršení výsledků českých žáků se podílejí zejména chlapci.

V roce 2015 provedla PISA testování a PIRLS v roce 2016. Výsledky jsou taktéž zajímavé.

Čeští žáci jsou úspěšnější ve vyhledávání izolovaných informací v textu a v porozumění smyslu dílčích částí výchozího textu, naopak horších výsledků dosahují v případě, že mají propojovat různé informace, zamýšlet se nad textem jako celkem, nad jeho stylem nebo významem určitých slov či pasáží ve vztahu k celku. ČR se řadí k zemím s nejméně vyrovnanými výkony žáků při uplatňování různých čtenářských dovedností. Největší rozdíly mezi dívkami a chlapci byly zjištěny na škále porozumění literárním textům, naopak nejmenší rozdíly byly pozorovány na škále informačních textů<sup>1</sup> (Janotová, Tauberová & Potužníková, 2017). Rovněž v šetření PISA se dlouhodobě ukazuje, že ve čtenářské gramotnosti dosahují ve všech testovaných zemích dívky lepších výsledků než chlapci (Blažek a Příhodová, 2016).

Podle těchto výzkumů jsou čeští žáci v oblasti čtenářské gramotnosti podprůměrní. Proto bychom se měli zaměřit na rozvoj této oblasti již v předškolním věku. Já osobně o to usiluji, což dokazují právě touto prací.

#### **2.1.4 Podpora a rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku**

Václav Mertin (2010) se ve své publikaci (*Psychologie pro učitelky mateřské školy*) věnuje této problematice. Říká, že zatímco nedostatky v jiných oblastech vzdělávání způsobují jedinci pouze dílčí škody, čtenářské nedostatky nelze v běžném životě ničím nahradit. V případě, že dítě nezvládne základy čtení už v prvních letech školní docházky, má téměř jisté špatné výsledky:

„Špatní čtenáři, jedinci funkčně negramotní nebo dokonce zcela negramotní mají ve vyspělých společnostech velmi ztížen přístup ke vzdělání a následně i k pracovnímu a společenským uplatnění, dosahují nižšího stupně vzdělání. Častěji se dokonce vyskytují mezi nezaměstnanými, drogově závislými, odsouzenými do vězení.“ (Mertin, 2010, str. 163)

---

<sup>1</sup>Ve všech zúčastněných zemích mají již dlouhodobě na všech dílčích škálách statisticky významně lepší výsledky chlapci, chlapci neprokázali v žádné dílčí oblasti čtenářské gramotnosti lepší výkon v žádné zemi (Janotová, Tauberová & Potužníková, 2017).

Ke změně v pojetí čtenářských dovedností dochází v posledních letech, kdy v odborných kruzích dochází k radikálnímu posunu, přičemž dochází i ke změnám v pohledech na specifické poruchy čtení.

Mateřská škola by měla tyto nové pohledy reflektovat a zařadit mezi své vzdělávací činnosti, protože tyto změny posilují vzdělávací význam předškolního období.

„Osvojování čtení je pokládáno za kontinuální proces, který začíná prakticky bezprostředně po narození. Běžně se mluví o tzv. emergentní, vynořující se, dětské gramotnosti (v české literatuře ji zmiňují Čáp a Mareš, 2001). Dítě se podle tohoto názoru neučí číst teprve ve chvíli, kdy začne chodit do první třídy a studuje písmenka a jejich spoje, ale už v dřívější době, kdy se učí mluvit a následně chápat, že obrázek odkazuje na konkrétní předmět, sděluje varování, láká k procházce.“ (Mertin, 2010, str. 166)

Tradiční pojetí rozvoje čtenářských dovedností (tedy podpora dovednosti číst s porozuměním) vypadá tak, že je výuka čtení spojována s povinným vzděláváním v základní škole. Úloha pro předškolní vzdělávání je tedy přípravná.

V předškolním období se mají vytvořit základy ke čtení bez vlastní výuky čtení. Ta by měla začít právě v prvním ročníku základní školy.

Smyslem rozvoje čtenářské pregramotnosti v MŠ není systematicky a cíleně učit číst a psát, ale rozvíjet

- receptivní jazykové dovednosti (aktivní naslouchání, porozumění vyslechnutému textu);
- produktivní jazykové dovednosti (správná výslovnost i celkový mluvený projev);
- poznávací a psychické procesy, které úzce souvisí se čtením (zrakové a sluchové vnímání, hrubá i jemná motorika, pozornost, představivost, paměť atd.)
- čtenářské dovednosti (skrze čtenářské strategie);
- vytvářet u dětí pozitivní vztah ke čtení, mluvené i psané řeči.

Zahrnuje rozsáhlý komplex dovedností a kompetencí, které ovlivňují další gramotnosti (Wildová, 2012).

Blíže jednotlivé činnosti, které čtenářskou ngramotnost rozvíjí, popisují v praktické části této práce.

### **3 Předškolní vzdělávání a kurikulární dokumenty**

Čtenářskými dovednostmi se také zabývá Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). A to například v oblasti Dítě a jeho psychika. (RVP PV, 2018, str. 17)

„Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení.

Tato oblast zahrnuje tři podoblasti:

#### 1. jazyk a řeč

Dílčí vzdělávací cíle (co učitel u dítěte podporuje):

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

#### 2. poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

Dílčí vzdělávací cíle:

- rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému), rozvoj paměti a pozornosti, přechod od bezděčných forem těchto funkcí k úmyslným, rozvoj a kultivace představivosti a fantazie
- rozvoj tvořivosti (tvořivého myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření)
- posilování přirozených poznávacích citů (zvědavosti, zájmu, radosti z objevování apod.)
- vytváření pozitivního vztahu k intelektuálním činnostem a k učení, podpora a rozvoj zájmu o učení
- osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkci (abeceda, čísla)
- vytváření základů pro práci s informacemi–

### 3. sebepojetí, city a vůle

Dílčí vzdělávací cíle:

- poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě (uvědomění si vlastní identity,
- získání sebevědomí, sebedůvěry, osobní spokojenosti), získání relativní citové samostatnosti
- rozvoj schopnosti sebeovládání
- rozvoj schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat
- rozvoj poznatků, schopností a dovedností umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit
- rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, cítění a prožívání
- získání schopnosti záměrně řídit svoje chování a ovlivňovat vlastní situaci“.



## 4 Předškolní dítě a příběh

Svobodová (2010) ve své publikaci hovoří o důležitosti příběhů, díky nimž si lidé už po staletí předávají své nabyté zkušenosti získané životem či z vyprávění někoho dalšího. Vědění, které získáváme vlastní zkušeností, je pro nás nejefektivnějším a nejzajímavějším způsobem poznávání. Svobodová a kol. (2010, s. 130) tento proces přirovnává k chování kočky:

„Může se člověk ze života učit? Kočka to dovede. Protože kočka vyskočí na rozpálená kamna jen jednou, podruhé už ne! Italové říkají: Zkušenost je nejlepší škola. Škoda jen, že často přichází příliš pozdě. A je to pravda - vlastní zkušenost přichází většinou příliš pozdě. Člověk se ale může poučit ze zkušenosti druhých bytostí, a to ze špatných i dobrých. Zkušenost ostatních se předává dále tím, že o ní vyprávíme...“

Ano, řekneme dítěti, ať nesahá na horkou troubu a dítě na ni přesto sáhne. Mohlo se poučit z informací, které jsme mu předali, ale samo si tuto teorii chtělo ověřit, a tak je to podle mého názoru správně. Tím, že jsme dítě předem upozornili na to, že trouba pálí, jsme ho jen připravili na to, že po dotknutí přijde něco nepříjemného, tudíž šok ze spálení nebyl tak silný.

To, jak moc příběhy ovlivňují naše běžné životy, popsala krátce a výstižně Svobodová v této větě:

„Lidská společnost je utvářena příběhy a ty se projevují v přístupu k životu, ve vztahu lidí k práci nebo zábavě, ale i v institucích či ideologiích... A my žijeme uvnitř těchto příběhů.“ (Svobodová a kol., 2010, str. 130)

V předškolním období dochází u dětí ke spoustě změnám, zejména ve vývoji. K rozvoji dochází v poznávacích procesech, ale i v myšlení. Rozvíjí se rozsah poznatků, myšlenkové operace ale také formy myšlení (přes pojmy, soudy až k úsudkům). Příběhy sehrávají svou roli i v této oblasti, kdy se podněcuje rozvoj myšlení a dalších procesů, což napomáhá dítěti k učení.

V druhé polovině předškolního období se u dětí začínají projevovat prvky tvořivého myšlení, které vedou k originalitě, kterou se děti odlišují od ostatních. Tvořivé myšlení se

projevuje také v nápaditosti, kombinačních schopnostech, divergentních postupech při řešení různých situací, ale také v rozvoji fantazie. Opět na povrch vyplouvají příběhy, které tvoří přirozené podmínky pro rozvoj právě tvořivého myšlení. V případě, že je tato oblast u dítěte zanedbána, není-li rozvíjena kreativita a představivost, v předškolním věku je velmi těžké vše dohánět později.

Trávníček (2007) popisuje, jak děti postupují při vyprávění příběhů v určitém věku:

„Do druhého roku převládají u dětí podstatná jména – stádium předmětů. Podstatná jména jsou postupně vytlačována přídavnými jmény – stádium příběhů. Ta jsou potom vytlačena příslovci – stádium hodnocení (reflexe).“

Dále Trávníček (2007) ve své publikaci uvádí, že děti často vyžadují přepravět večerníček ještě jednou, i přesto, že ho zrovna viděly v televizi. Proč tomu tak je? Dítě některé věci lépe pochopí, když má vyprávění zprostředkované (jazykově) – vypravěč je ten, kdo dává věcem řád, kdo je zorganizuje do přehledného sledu a hodnotové hierarchie (film jsou pouhé pohyblivé obrázky, které zprostředkují rychlou a plastickou představu, ale pro dítě jsou pouhou „věcí“, objektem k pozorování, něco cizího). Vilém Flusser (in Trávníček, 2007) film proto nepovažuje za právoplatné vypravování, ale za manipulaci příběhů. Při osobním vyprávění hraje důležitou roli dospělého jako zprostředkovatele a také jeho fyzická blízkost.

## 4.1 Komunikace

Bytešníková (2012) uvádí, že slovo komunikace pochází z latinského výrazu „communicare“, který má původ ve slovním spojení „comunem redere“, což v překladu znamená „učinit společným“.

„Franke uvádí, že lze definovat komunikaci v širším a užším slova smyslu. Pojem komunikace v širším pojetí lze vymezit jako předávání a získávání informací pomocí znaků či symbolů mezi lidmi a ostatními bytostmi. V užším slova smyslu chápeme pojem

komunikace jako dorozumívání lidí, ve kterém používáme jazykové i neязыkové prostředky.“ (1998, in Bytešníková, 2012, str. 11)

Podle Kryčové (2017) závisí komunikace na čtyřech složkách, které se vzájemně prolínají. První složkou je komunikátor. Tím je osoba, která nám informace vědomě sděluje. V druhé složce se nachází komunikant. Je to člověk, který poslouchá komunikátora a odpovídá mu. Třetí složkou je komuniké. Touto složkou je chápáno téma komunikace. V poslední, čtvrté složce je komunikační kanál. Tento pojem je chápán jako médium, přes které se komunikant a komunikátor zdárně dorozumívají.

„Děti v předškolním věku dokáží popsat své pocity, myšlenky, názory, ale i požadavky. Děti přizpůsobují hovor tomu, kdo je právě poslouchá. Mají větší potřebu častěji mluvit v minulém čase. Často vypráví příběhy nebo popisují zážitky, které prožily. Při probírání větších tematických celků děti dokáží pochopit souvislosti mezi jednotlivými tématy.“ (Ackerman, 1993, Siegler a kol., 2003, in Vágnerová, 2005)

Komunikace je dle mého názoru jednou z nejdůležitějších složek celého fungování všeho, zejména pak v mateřské škole. V mateřské škole se neobejdeme bez komunikace, ať už verbální či neverbální. Komunikovat lze také výtvarným projevem, dramatikou či zpěvem. To vše lze v mateřské škole uplatnit, a přesně tyto dovednosti by měla učitelka mateřské školy ovládat. Nelze však vyloučit možnost, že učitelka ovládá jen některé, musí však najít cestu a způsob, jakým bude s dětmi komunikovat. Každé dítě je jiné, a každé dítě upřednostňuje jiný druh komunikace, proto bychom měli být schopné, my učitelky, toto rozpoznat a přizpůsobit se tak dítěti a jeho způsobu sdělování myšlenek a přání.

## **4.2 Úloha literárního textu ve vzdělávací nabídce mateřských škol**

O tom, jak moc je důležitý text v životě člověka, zejména dítěte, věděl už Komenský.

V jeho díle *Informatorium školy mateřské* je osmá kapitola, která se jmenuje „Jak ve výmluvnosti cvičeny mají býti dítky“, a začíná takto: „To, čím se člověk od zvířat dělí, je rozum a řeč. (První to pro vlastní svou potřebu, druhé pro bližní maje.) Protož o oboje to jednostejná péče býti má, aby člověk jak mysl a z myslí jdoucí všech údů hnutí, tak i jazyk co nejvybroušenější měl.“

Pokud je literární text interpretován učitelkou nebo například elektronickou formou čteného textu, přispívá k rozvoji klíčových kompetencí u dětí v předškolním věku. Uplatňuje se zejména v oblasti Dítě a jeho psychika, a to díky emocím a jazykové vybavenosti.

Gebhartová (2011, str. 8) ve své publikaci popisuje důležitost řeči a chápání řeči, zejména pak pro socializaci člověka:

„Osvojením řeči, chápáním významu slov a mluvního projevu druhého, posléze pak i akceptováním obrazné, nejen sdělovací řeči, a nabytím předpokladů k dovednosti čtení vstupuje totiž dítě do kulturního světa.“

Existuje celá řada metod, jak rozvíjet řečové schopnosti. Patří mezi ně například vytleskávání rytmu, pojmenovávání jevů a předmětů, napodobování různých sluchových podnětů, poslouchání čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování divadelních představení, anebo jen televizních pořadů, a v neposlední řadě také říkadla a básničky.

Práci s říkadly a básničkami popisuje Marta Kryčová ve své publikaci činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání:

„Dříve patřilo učení básniček k činnostem, které se dítě běžně učilo. Trénovalo tak svou paměť, výslovnost či slovní zásobu. Dnes tomu tak bohužel není. Podle Kutálkové (1996) se doma básničky vůbec neučí 15 % chlapců a 7 % dívek. Dalších 21 % chlapců a 10 % dívek se básničky učí nerado. Celkem tedy třetina chlapců a pětina dívek předškolním věku nemá k poezii dobrý vztah.

Říkadla a básničky patří neodmyslitelně k vývoji dětské řeči. Už jen kvůli tomu, že se při jejich osvojování používá rytmus, procvičuje se paměť, dochází k tělesnému kontaktu. Pro lepší zapamatování básniček či říkadel používáme pohyb, napodobování nebo dramatizaci textu. Tím rozvíjíme i koordinaci pohybů a učíme dítě konat více věcí najednou.

Bohužel existuje spousta případů, kdy dítě přijde ve třech letech do mateřské školy a nezná ani jediné říkadlo, básničku či rozpočítávadlo. Je důležité, aby dítě před příchodem do

mateřské prošlo tzv. individuální fází učení básniček. Dítě, které neumí žádné básničky a neumí se je ani učit, to má v mateřské škole o dost složitější, protože nejprve musí projít první fází učení básniček a až poté dokáže s básničkou pracovat.

Důležitá je také motivace, kterou dospělí použijí při osvojování básničky. Když dospělí dítě dostatečně nezaujmu, potom dítě učení básničky nebaví. V případě, že rodič dítě dokonce nutí, aby se v danou chvíli naučilo recitovat básničku, může tím způsobit nechuť k celkovému učení básniček. Proto se doporučuje hlavně trpělivost v předčítání básničky a tvůrčí originalita. Například provádět básničku s různými gesty, dramatizací aj.

Každé dítě se básničku učí jinak dlouho. V momentě, kdy se naučí svou první básničku, začíná to pro něj být zábava a další básničky už se učí snadno a s nadšením. Svou významnou roli zde hraje mateřská škola, protože díky ní se „dětský zásobník básniček“ velmi zvětšuje. Děti se společně s pedagogem učí říkadla, básničky nebo rozpočítávadla k různým příležitostem nebo situacím.

V rámci rozvoje řečových dovedností se učí pracovat s básničkou, např. vnímat text básničky, vymýšlet vhodný taneční doprovod, určovat první nebo poslední hlásku v určitých slovech, vymýšlet synonyma, antonyma nebo postupně kreslit obrázek při recitování říkanky. Pro zpestření může pedagog použít jazykolamy nebo hádanky, zejména rytmické.

Vhodné aktivity, aneb Jak ve školce dítě zaujmout básničkou?

#### **a) Najdi rým**

Cíl aktivity: děti najdou či vymyslí rým.

Rozvíjíme: slovní zásobu, představivost.

Pedagog přečte dětem básničku a úkol dětí je buď rým najít, nebo ho vymyslet.

#### **b) Vymysli pohyb**

Cíl aktivity: děti vymýšlí pohyb.

Rozvíjíme: fantazii, myšlení.

Pedagog nejprve zarecituje básničku. Úkolem dětí je vymýšlet pohyb.

#### **c) Vytleskávání**

Cíl aktivity: děti vytleskávají jednotlivá slova.

Rozvíjíme: sluchové vnímání, rytmus.

Děti společně s pedagogem vytleskávají buď určitá slova básničky, nebo konečné rýmy.

### **Práce s obrázky**

Cíl aktivity: děti popisují obrázky, hledají rozdíly, uspořádají je podle časové posloupnosti. Obrázky jsou pro děti zajímavou motivací. U tří až čtyřletých dětí začíná pedagog popisem obrázku nebo vyhledávání objektů (osob, zvířat) na něm. U dětí čtyř až pětiletých by měl pedagog zařazovat aktivity, kde děti s obrázky manipulují, hledají v nich rozdíly nebo je uspořádávají, např. podle časové posloupnosti. Předškoláci by tyto činnosti měli bez problémů zvládat a pedagog by měl zařazovat obtížnější aktivity. (Bednářová, 2015)

Aktivity s obrázky:

#### **a) Vyhledej na obrázku**

Cíl aktivity: děti hledají konkrétní předměty na obrázku.

Rozvíjíme: logické vnímání, pasivní slovní zásobu, zrakové vnímání.

Pedagog ukáže dítěti obrázek, na kterém má za úkol najít určité předměty. Úkolem dítěte je ukázat jen určité předměty.

#### **b) Co do pohádky nepatří**

Cíl aktivity: děti hledají nesmysly v obrázku.

Rozvíjíme: logické vnímání, aktivní slovní zásobu.

Po prohlédnutí obrázku mají děti za úkol říci, co se do obrázku nehodí a proč. Po ukončení aktivity pedagog vyzve dítě, aby „nesmysly“ spočítalo.

#### **c) K čemu předmět slouží?**

Cíl aktivity: dítě popisuje funkci vyobrazeného předmětu.

Rozvíjíme: logické myšlení, paměť.

Pedagog rozdá dítěti různé kartičky s jednoduchými obrázky typu židle, svetr, sáňky, auto, míč apod. Úkolem dítěte je popsat aktivitu, při níž daný předmět využijí.

#### **d) Najdi předměty začínající na hlásku...**

Cíl aktivity: děti hledají první hlásku ve slově

Rozvíjíme: sluchové vnímání, slovní zásobu, zrakové vnímání.

Pedagog předloží dětem obrázek, na kterém vidí spoustu různých předmětů. Úkolem dítěte je ukázat a pojmenovat všechny předměty začínající na určitou hlásku. Gradací aktivity by mohla být slabika nebo slova končící na určitou hlásku.

#### **e) Prohlédni, zapamatuj, řekni!**

Cíl aktivity: dítě si zapamatuje co vše je na obrázku a následně vyjmenuje.

Rozvíjíme: zrakové vnímání, paměť, slovní zásobu.

Dítě má za úkol si prohlédnout obrázek a zapamatovat si co nejvíce detailů. Důležité je, aby na prohlédnutí obrázku mělo dostatek času. Poté obrázek otočíme a dítě má vyjmenovat co nejvíce předmětů, které si z obrázku zapamatovalo.

#### **f) Je to pravda?**

Cíl aktivity: dítě rozhoduje, zda je výrok pravdivý či nikoli.

Rozvíjíme: souvislé vyjadřování, sebedůvěru.

Pedagog předloží dětem obrázek. Dítě si ho pořádně prohlédne a poté se ho pedagog ptá na několik otázek. Úkolem dítěte je říci, zda je to pravda, nebo ne, a dokázat prosadit svůj názor. Například:

Pedagog: „Na stole jsou čtyři jablka“

Dítě: „To není pravda. Na stole jsou tři jablka“

Pedagog: „Opravdu?“

Dítě: „Ano“

Samozřejmě pedagog musí dítě, se kterým aktivitu provádí, znát a vědět, jak k němu má přistupovat.

#### **g) Popis obrázku**

Cíl aktivity: dítě popisuje obrázek.

Rozvíjíme: souvislé vyjadřování.

Dítěti necháme dostatek času, aby si obrázek prohlédlo. Poté ho pedagog vyzve, aby obrázek popsalo. Pedagog by měl dítěti trpělivě naslouchat, příp. mu dopomoci vhodnými otázkami.

#### **h) Co se asi stalo?**

Cíl aktivity: dítě domýšlí / formuluje zbytek příběhu.

Rozvíjíme: souvislé vyjadřování, slovní zásobu, představivost, fantazii. Pedagog přinese do třídy obrázek, na kterém bude nakreslený např. hořící les. Úkolem dětí je popsat, co předcházelo vzniku požáru.

#### **i) Co se mezitím stalo?**

Cíl aktivity: dítě navrhuje průběh děje.

Rozvíjíme: souvislé vyjadřování, slovní zásobu, vnímání času. Pedagog rozdá dítěti dvě kartičky. Na kartičkách je znázorněn začátek a konec pohádky. Úkolem dítěte je vymyslet a říci ostatním, co se odehrálo mezi nimi.

#### **j) Charakterizuj roční období**

Cíl aktivity: dítě kategorizuje jednotlivé obrázky do skupin.

Rozvíjíme: souvislé vyjadřování, slovní zásobu. Pedagog rozdá dětem obrázky, které charakterizují roční období. Úkolem dítěte je poznat, o které roční období se jedná, a poté ho popsat. (Kryčová, 2018,)

### **4.3 Jakými způsoby můžeme příběhy dětem zprostředkovat**

Nejpřirozenější způsob, jakým můžeme dětem pohádku předkládat, je vyprávění. Tento způsob, pokud jej zařadíme do řízené činnosti, nám umožňuje oční kontakt s dětmi a zejména jejich bezprostřední reakce na jejich prožitky během vyprávění.

Vhodnou dobou, kdy dětem vyprávět či číst pohádku je před odpočinkem.

Pracovat s textem je však vhodné (a nutné) i při řízených činnostech. Vyprávět pohádku můžeme i během dopoledních činností k určitému tématu a využít při tom můžeme tzv. interaktivní čtení. Do vyprávění lze zapojit i děti. Mohou pohádku či příběh samy dokončit, nebo vymyslet různé varianty zápletek.

Pro celkový rozvoj dítěte je důležité různé oblasti propojovat. Pohádku si děti mohou ztvárnit výtvarně, dramaticky či hudebně.

Při výtvarných činnostech je zajímavé sledovat, jakou podobu mají postavy z příběhů v dětských představách. Děti si mohou vyrobit vlastní loutky a následně si celý děj znovu



přehrát, nebo ho i pozměnit podle svých představ. Celou pohádku si tak děti mohou prozkoumat, dozvědět se nové zajímavosti, konfrontovat celý příběh a všechny situace v pohádce se svými životními zkušenostmi.

#### **4.4 Předčítání**

Předčítání probíhá většinou v rodinách nebo ve školních zařízeních. Jsou to situace, kdy čteme dětem říkanky, pohádky a jiné texty, které by měly děti zajímat. Děti přitom naslouchají a rozvíjí mimo jiné svou představivost. Je to jeden ze způsobů, jak děti motivovat ke čtení.

Podle Matějčka k předčítání přispívá několik okolností. „Tou první je skutečnost, že knížka nyní k dítěti vsutku mluví. Jsou tam kouzelná písmena, sestavy písmen, řádky, stránky a ty říkají pohádky a příběhy. Dají se převést do slov a vět. Stačí jen poslouchat. Čili princip čtení byl objeven.“ (Matějček, 2005, str. 159)

Matějček dále popisuje všechno, co při předčítání dítě vnímá, co si představuje, prožívá. Říká, že to vše se děje v situaci zajištění. Nejlepší je číst dětem hlavně ve chvíli klidu a v přítomnosti někoho blízkého a ve chvíli hluboké intimity, což je například v posteli před spaním. Při předčítání se zklidní i děti neklidné, trpící například syndromem ADHD či lehkou mozkovou dysfunkcí. I ony najdou v takových chvílích vhodnou polohu, ve které se uvolní a spokojeně naslouchají.

Matějček se také zmiňuje o obsahu čteného textu. Je důležité přizpůsobit obsah textu situaci, ve které se nacházíme. Před spaním nebudeme dětem číst akční a nebezpečně příběhy, nýbrž pohádkové příběhy se šťastným koncem a hodnými lidmi, kteří konají dobré skutky.

Důležité je také to, aby se v textech objevovaly tzv. prosociální vlastnosti. Patří mezi ně například hrdinství, obětavost, upřímnost, trpělivost, statečnost, dobrota apod. Tyto vlastnosti jsou pro děti velice žádoucí a jsou jimi upřednostňovány.

Jako další okolnost, která přispívá k předčítání, Matějček uvádí literární formu čteného textu. V žádné pohádce se nikdy nemluví obyčejnou řečí. Pohádky jsou kouzelné a plné kouzel, proto i řeč není výjimkou. Objevují se zde nová neznámá slova, intonace řeči je jiná, než v běžné řeči, kdy nám paní učitelka něco vysvětluje.

Z reakcí dětí na předčítání by měla učitelka poznat, kterému dítěti doma rodiče předčítají, a kterému nikoliv.

Poslední okolností je fakt, že předčítání přispívá k vytváření žádoucích norem chování a návyků. Děti v předškolním věku nejvíce přijímají za své to, co se doma vykonává pravidelně. Tím pádem je pravděpodobné, že dítě, kterému bylo v dětství předčítáno, bude jednou číst i svým dětem, což je skutečnost, kterou bychom měli podporovat. Podle slov Matějčka (2005, str. 159): „bude dál předávat štafetu kultury, kterou ve svém dětství přijalo.“

#### **4.5 Vyprávění příběhů jako výchovný prostředek**

S příběhy se setkáváme celý život. Ať už s příběhy se strašidelnými s napínavým koncem, nebo s veselým či šťastným koncem. Každý příběh u nás vyvolá různé emoce. Může to být strach, napětí, zloba, ale i radost, spokojenost či útěcha.

Vztah k realitě se postupem času mění, proto se mění i vnímání příběhů, přičemž vyprávění postupně ztrácí svůj půvab. A přesto jsou v životě situace, které nejsme schopni racionálně vysvětlit. Pomáháme si srovnáváním či symbolizací a obrazy. Badegruber a Pirkl (1994, str. 7) tvrdí, že „jakmile jsme se poznali v nějakém obraze, který jsme vnímali, ovlivňuje takový obraz naše myšlení a jednání. Cítíme se posílení nebo znejistění, jednáme i nadále jako doposud, ale cítíme nutkání cosi změnit. Po vyslechnutí nebo přečtení nějakého příběhu se naše mínění může změnit, příběh nás může posílit nebo znejistit.“

Vyprávění příběhů je pro lidi vhodným nástrojem pro posilování či znejišťování, a tím pádem i k ovlivňování ostatních. Můžeme tento způsob tedy využít jako pedagogický prostředek. Zajímavé je sledovat, jak vyprávění na lidi působí. Vyprávějíci je napjatý z toho, že neví, jak příběh ovlivní posluchače, a ten je napjatý, protože neví, zda ho příběh

posílí, nebo naopak vyvede z rovnováhy. Každý příběh nějakým způsobem ovlivní vypravěče i posluchače.

Už otázka: „Má tento příběh něco společného se mnou?“ způsobí, že se člověk intenzivně vypořádává se sebou samým (Badegruber a Pirkel, 1994, str. 7), dítě je vtahováno do příběhu a učí se rozvíjet čtenářskou strategii hledání souvislostí na úrovni dítě – text.

#### **4.6 Příběhy a jejich přehrávání**

„Příběhy a práce s různým vyústěním příběhu jsou nedílnou součástí kognitivně behaviorální terapie s úzkostnými dětmi, ale i s dospělými. Pracuje se zde hlavně se změnou myšlení a chování v různých situacích. Tyto změny, které se udály na papíře, se pak převádějí do reálného života“ (Hoskovcová, 2006, str. 138).

Příběhy můžeme upravovat tak, aby byly vhodné pro malé děti. Příběh si po té můžeme přehrát např. prostřednictvím loutek, což je metoda vhodná zejména u dětí v předškolním věku. Tyto děti ještě nejsou schopné reflektovat svůj způsob myšlení.

Proto postavy, či loutky, které nabízejí různá řešení situací v příběhu, slouží jako modely chování a jednání, které dítě doposud neznalo. Nabízejí nové strategie. Dítě by se mělo naučit říci si NE či STOP v případě, že se mu bude chtít plakat nebo se z nějakého důvodu ze situace stáhnout. Když se dítě naučí zastavit se, dokáže se na situaci podívat jinak, zaposlouchat se a zamyslet se nad ní. Dítě pak v takovéto situaci nabyde dojmu, že ze situace není kam utéct a že může vyzkoušet něco udělat.

V případě, že využíváme loutky, měly by být minimálně dvě, kdy každá z nich má svou funkci a vlastnost. Jedna z nich by měla být negativního charakteru, tedy plná pochybností a obav. Druhá je naopak silná, která ukazuje jiná východiska ze situace.

Místo loutek můžeme použít i plyšové hračky, např. hnědého a bílého medvídka. Další variantou je vyrobit si loutky sami nebo společně s dětmi. Nemusí být jen dvě, mohou být tři, kdy jedna představuje smutek, druhá statečnost a třetí např. radost. Vlastností můžeme využít nespočet, proto není ani množství loutek omezeno.

## **4.7 Pohádky jako zdroj poslechu**

Poslech je jedním z výrazných prvků při práci s příběhy. Poslech je také velmi důležitý v době, kdy se dítě učí mateřský jazyk. Je podstatný jako zdroj informací, pro nácvik slovního projevu nebo rozšíření slovní zásoby. Důležitý je pro dítě i zážitek z vyslovené myšlenky a jejího účinku na dítě.

Poslechem se rozvíjí mozková činnost. Psychologickými výzkumy bylo zjištěno, že poslech stimuluje aktivitu mozkových hemisfér. Podle Dolákové (2015, str. 15) se rozvíjejí také „kognitivní funkce organismu, jako jsou paměť, plánování, myšlení, úsudek, abstrakce, vytváření postojů k lidem, předmětům i událostem, empatie, schopnost systematizace.“

## **4.8 Vyprávění jako zdroj informací a znalostí**

Doláková (2015) ve své publikaci říká, že děti z příběhů a pohádek čerpají své poznatky. Tyto poznatky jim mohou napovědět, jak vlastně funguje svět, ve kterém žijí a který je obklopuje. Učí se rozumět přírodním či společenským zákonitostem, učí se novým modelům chování, utváří jejich postoje, dozvídá se, co je a co není správné. Vyprávění utváří objektivní přístup k jejich životu a k životu jiných. Také podporuje sebevědomí dítěte a pěstuje kladný vztah k učení.

„Pokud využijeme nabídnutou škálu a dokážeme ji dětem zprostředkovat, umožníme jim zapamatovat si řadu důležitých prvků, které později hrají roli ve formování jejich osobnosti“ (Doláková, 2015, str. 16).

## **5 Hra**

Hra je vážná věc. Autorem této věty je český dětský psycholog a profesor Zdeněk Matějček (1996). Měl tím na mysli to, že dětské hraní bychom neměli podceňovat, neboť má nesmírnou vývojovou a výchovnou hodnotu.

Hru popisuje Mišurcová (1980) jako dobrovolnou spontánní činnost a svobodné sebeuplatnění člověka. Hra, jako součást každé kultury už od pradávna, provází člověka po celý jeho život a je pro něho, hlavně v dětském věku, nepostradatelná.

Podle Činčery (2007) je hra něco, co není doopravdy. Je to něco s poukazem na něco jiného. Například lov zvířat je poukazem k válečnému střetnutí.

## 5.1 Význam hry

Ke hře jako takové patří smích a legrace. Už Darwin poukazoval na to, jak často se děti při hře smějí:

„James Sully ve svém díle „The Essay on Laughter“ (Esej o smíchu) říká, že smích je příznakem hry, a že je velmi důležitý pro sociální aktivitu, jíž se účastní více partnerů. Škádlení a lechtání by mohlo být považováno za jistý druh útoku, kdyby je nedoprovázel smích, který informuje, že nejde o nic skutečně nebezpečného. Sully mluví o hravé náladě nebo hravém postoji, které nutně doprovází smích, uvolnění a radost“ (Millarová, 1968, str. 21).

Hra je jedna z hlavních a nejdůležitějších činností dítěte. Je to velice dobrý pomocník při výchově a vzdělávání. Lidská bytost se formuje tím, co vše na ni působí a co je jí vrozeno. Působí na ni prostředí, ve kterém se nachází, ale zejména potom činnost člověka. Právě činnost je hlavním činitelem, který člověka utváří nejmocněji.

„Při hře se dítě nejen formuje, ale i projevuje. Proto je hra příležitostí, kdy děti můžeme hlouběji poznat a na tomto základě je lépe vychovávat. Ke správné výchově můžeme přispět jen tehdy, bude-li výchova řízena rozumnou láskou k dítěti a přesvědčením, že to nejdražší, co je lidem v životě dáno, jsou jejich děti“ (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980, str. 7).

Hovoříme-li o výchově hrou, je v ní učitel jako tajný agent, který předstírá, že svým studentům, dětem, zprostředkovává zábavu, zatímco jeho opravdovým cílem je dosažení výchovně vzdělávacích cílů.

Kořátková (2005, str. 105) uvádí, že „dítě získává pro něj přirozeným způsobem nové poznatky a zkušenosti, se kterými aktivně pracuje, uspořádává je a přemýšlí o nich. Myšlení závisí právě na tom, co se dítě nejprve naučilo prostřednictvím hry a zkoumání“.

## 5.2 Členění her

Autoři uvádí řadu typologií, stejně jako učitelé v praxi. Hry člení podle vlastních potřeb pro práci s hrou. Na členění her proto můžeme nahlížet z mnoha hledisek. Nejčastějšími kritérii pro členění her bývá věk, pohlaví, prostředí, čas, počet hráčů, rozvíjená oblast aj.

Přikláním se k dělení dle Matějčka. Hru dělí na:

- a) hru symbolickou, která dítěti umožňuje chovat se podle svých představ a přání,
- b) hru námětovou (hra na rodinu, hra obchod apod.),
- c) hru slovní (hádky, říkadla aj.),
- d) hru hudebně pohybovou,
- e) hru konstruktivní (stavba z kostek),
- f) hru pohybové (jízda na kole),
- g) hru sociální, kdy dochází k souhře a ke spolupráci.

Děti podle Matějčka sdílejí společný prostor, ale také čas. Vytyčují si tím jeden společný tvůrčí herní záměr (Matějček, 2005).

Předškolní věk je často nazýván obdobím hry, a to proto, že je nedílnou součástí života dítěte.

„U starších předškoláků se setkáváme s tím, že hra může být zpochybňována, nebo dokonce vnímána jako ztráta času, který se dá využít jinak, smysluplněji. To někdy vede k tomu, že okolí se jim stále snaží místo jejich iniciativy a hravé aktivity nabízet něco jiného, z dospělého pohledu důležitějšího. Děti jsou z jedné organizované akce do druhé a vlastně si pomalu neumějí naplnit čas vlastní iniciativou a seberealizací, a to je dost závažný problém. Naštěstí je hře přiznána odpovídající důležitost v RVP PV, a to jak hře

volné, dětmi spontánně vytvářené, tak hře dospělými nabízené, řízené a obsahující vzdělávací cíle“ (Kofátková, 2014, str. 189).

Hra je něco, co spoustu lidí spojuje už mnoho let. Hrou se můžeme bavit, učit, ale také třeba prezentovat. Každý z nás má v životě touhu být někým jiným, ať už jako dítě nebo „dospělák“. Každý by rád zažil jaké to je např. zachránit princeznu z věže a stát se králem, nebo naopak být zachráněnou princeznou. To vše je možné, ve hře. Hra nám v podstatě plní naše sny. Nejvíce však v předškolním věku a zejména pak v mateřské škole, kde mají děti pro tyto hry příležitost. Hra jim umožňuje vyzkoušet si nejen vysněnou roli prince, ale také zkusit si třeba roli maminky, pana doktora či lékárníka. Při hře se děti nejvíce baví, a ani netuší, co vše se při ní učí, jak moc je hra rozvíjí v mnoha směrech. Ať už jsou to komunikační dovednosti, motorické dovednosti nebo také jejich sebevědomí, to vše lze pomocí hry u dětí rozvíjet, a na to bychom měli myslet pokaždé, když vidíme děti si hrát.

### **5.3 Příklad her pro rozvoj zrakového vnímání, sluchového vnímání a rozvoj řeči**

#### **5.3.1 Hry k rozvoji vyjadřování**

Tyto hry, které jsem vybrala, rozvíjí u dětí zejména jejich slovní zásobu, představivost, logické uvažování a v neposlední řadě také schopnost souvislého vyjadřování. Rozvoj těchto schopností a dovedností popisuje RVP PV v oblasti Dítě a jeho psychika, tedy konkrétně Jazyk a řeč.

1. „Naopak je to jak?“

Postup: děti vymýšlejí protiklady k daným slovům (antonyma), např. den/noc, ráno/večer, hodný/zlý.

2. „Řekni to jinak“

Postup: děti hledají slova podobného významu k danému slovu (synonyma), např. běží – utíká.

3. „Na básníky“

Postup: děti se snaží vytvořit rýmy k různým slovům, např. pes – les.

#### 4. „Kdo to je?“

Postup: děti se snaží podle popisu uhodnout, na koho myslím, jakou postavu z pohádky popisují.

#### 5. „Dokonči pohádku“

Postup: učitelka začne vyprávět jednoduchý příběh/pohádku a dítě má za úkol dokončit, stačí dvěma nebo třemi větami.

### **5.3.2 Hry pro rozvoj paměti a představivosti**

Rozvoji paměti a představivosti u dětí se věnuje RVP PV opět v oblasti Dítě a jeho psychika, tentokrát v podkapitole Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace.

Hry pro rozvoj paměti a představivosti rozvíjejí mimo jiné také tvořivé myšlení, řešení problémů, vytvářejí pozitivní vztah k učení. Podporují osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech a jejich funkci (abeceda, čísla). Dále podporují vytváření základů pro práci s informacemi.

#### 1. „Nákup“

Postup: děti mají za úkol zapamatovat si co největší počet slov. Hru může začít učitelka větou: šla jsem nakoupit a koupila jsem si chleba. Další musí tuto větu zopakovat a přidat další slovo. Hru můžeme různě obměňovat, např. byl jsem v zoologické zahradě a viděl jsem tam...

#### 2. „Slovní had“ (slovní fotbal)

Postup: učitel řekne slovo a dítě má za úkol vymyslet další slovo začínající na poslední písmeno předcházejícího slova. Děti mohou v místnosti hledat slova začínající stejnými písmeny.

#### 3. „Kimova hra“

Postup: pod šátek schováme různé předměty. Podle věku dětí bychom měli přizpůsobit počet předmětů. Na několik vteřin se předměty dětem odkryjí a poté se zakryjí šátkem. Děti mají za úkol vyjmenovat předměty, které jsou pod šátkem.



### 5.3.3 Hry pro rozvoj smyslového vnímání

Touto oblastí se zabývá RVP PV v kapitole Dítě a jeho tělo. Tyto hry u dětí rozvíjejí vnímání zrakové, sluchové, taktilní, dále vnímání prostoru atd.

#### 1. „Co dělám“

Postup: děti mají zavřené oči a podle zvuku mají za úkol poznat, co učitel dělá. (odemykání klíčem, hraní na klavír, mačkání papíru).

#### 2. „Co se změnilo“

Postup: děti si prohlédnou např. žáka, místnost, nebo nějaký předmět. Učitel poté něco změní na dané věci a úkolem dítěte je uhodnout, co se změnilo.

#### 3. „Dokresli, co chybí“

Postup: děti dostanou neúplné obrázky a mají za úkol dokreslit, co na obrázku chybí. (obličej bez očí, sluníčko bez paprsků).

#### 4. „Kde je budík“

Postup: učitel schová budík v místnosti a dítě má za úkol podle tikotu budík najít.

#### 5. „Ptáčku, jak zpíváš“

Postup: děti mají zavřené oči. Učitel vybere jedno dítě, které vydává zvuk ptáka, na kterém se domluví s učitelem. Poté mají ostatní děti za úkol, uhodnout, které z dětí je ptákem.

#### 6. „Samá voda – přihořívá – hoří.“

Postup: učitel vybere dítě, a to podle navigace ostatních má najít schovaný předmět v místnosti. Podle vzdálenosti od předmětu ostatní napovídají samá voda – přihořívá – hoří. "

#### 7. „Kuba řekl“

Postup: učitel říká různé pokyny (lehněte si, chod'te, skákejte). Jestliže je před pokyny řečeno *Kuba řekl*, děti mají daný pokyn splnit, pokud je řečen pouze samotný pokyn, děti zůstávají v klidu stát.

#### 8. „Všechno lítá, co peří má“

Postup: učitel stojí před žáky a říká např. „vrabec lítá“, „straka lítá“.

Pokud je výrok pravdivý, děti zvedají ruce, když není, děti stojí v klidu.

#### 9. „Barevná pohádka“

Postup: děti mají k dispozici barevné kartičky, učitel vypravuje příběh, ve kterém zdůrazňuje barvy. Děti mají za úkol zvedat nad hlavu správné kartičky s barvami podle toho, jaká barva zazněla v příběhu.

#### 10. „Barevná písmenka“

Postup: tato hra je obměnou hry „barevná pohádka“. Děti dostanou pracovní list, na kterém jsou políčka s písmenky a dítě má za úkol vybarvovat jednotlivá políčka podle pokynů učitele. Tato hra je velmi náročná, je určena pro předškoláky.

#### 11. „Kouzelný sáček“

Postup: ze sáčků s předměty si dítě vytahuje předměty a podle hmatu poznává, co má v ruce.

#### 12. „Skládání z rozstříhaných pohledů nebo obrázků s ilustracemi pohádek“

Postup: učitel rozstříhá obrázky se známými postavami z pohádek a děti mají za úkol poskládat obrázek jako puzzle.

## **6 Výukové metody pro rozvoj předčtenářských dovedností u dětí v předškolním věku**

### **6.1.1 Slovní metody**

Mezislovní výukové metody lze zařadit například vyprávění, četba, předčítání, výklad, práce s knihou, textem a ilustrací, dialogické metody – rozhovor, diskuze či beseda se spisovatelem v knihovně.

### **6.1.2 Názorně - demonstrační metody**

Názorně - demonstrační metoda může být práce s ilustrací, projekce (audio záznam, televizní záznam), pozorování, předvádění, pokus, exkurze, výlet a vycházka.

### **6.1.3 Dovednostně praktické metody**

Dovednostně praktické metody zahrnují pohybové a pracovní činnosti, grafické a výtvarné činnosti, konstruktivní hry, pracovní činnost, dramatizace nebo didaktické hry.

## II. Praktická část

### 7 Realizace praktické části

#### 7.1 Cíle praktické části

Cílem praktické části je:

- a) zjištění aktuální úrovně předčtenářských dovedností u dětí v předškolním věku ve vybrané třídě;
- b) sestavení vhodné metodiky pro rozvoj předčtenářských dovedností u dětí v předškolním věku;
- c) využití této metodiky v praxi s následnou diagnostikou úrovně předčtenářských dovedností u dětí v předškolním věku ve vybrané třídě;
- d) vyhodnocení získaných výsledků;
- e) tvorba vlastní knihy, tvořené z příběhů dětí v předškolním věku, které samy vymyslely a ilustrovaly.

#### 7.2 Metody sběru dat

Praktická část je rozdělena do dvou částí.

V první části se věnuji diagnostice předčtenářských dovedností u dětí předškolního věku ve vybrané třídě mateřské školy. Diagnostikovala jsem pomocí formuláře, který jsem sestavila podle publikace od Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové, *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Zaměřila jsem se na jednotlivé oblasti související s rozvojem předčtenářských dovedností, jako je například sluchová diferenciací, vnímání rytmu či zraková diferenciací.

Diagnostiku jsem provedla u dvou skupin dětí, tedy u výzkumné skupiny dětí: u dětí, u kterých uplatňuji již zmíněné metody; a u experimentální skupiny dětí, tedy děti mé kolegyně, se kterými nepracuji. V každé skupině je deset dětí ve věku pěti až šesti let věku.

U dětí jsem, kvůli ochraně osobních údajů, změnila jejich jména na čísla, např. dítě č. 1 apod.

Druhá část práce se zabývá tvorbou vlastní knihy. Ta je tvořena z příběhů, které děti samy vymyslely a následně i ilustrovaly. Součástí této knihy je také metodika, kterou jsem využila ke svému výzkumu.

Zároveň jsem u výzkumného vzorku dětí využila obsahovou analýzu, abych zjistila, na jaké úrovni je kvalita textů, které děti vymýšlely.

### **7.3 Výzkumné otázky**

Výzkumné otázky:

- Na jaké úrovni je čtenářská pregramotnost u vybraných vzorků dětí na počátku výzkumu?
- Jaký vliv budou mít použité metody na děti ve výzkumném vzorku ve vybrané třídě?
- Jaké budou rozdíly mezi dětmi z obou vzorků dětí, po uplatnění metod na dětech z výzkumného vzorku?

### **7.4 Představení výzkumného vzorku dětí**

Výzkumný vzorek dětí je složen z deseti dětí, z nichž je 6 dívek a 4 chlapci, ve věku pěti až šesti let. Při výběru dětí jsem se zaměřila na to, aby děti z obou výzkumných vzorků, byly na podobné úrovni v oblasti čtenářské pregramotnosti. Děti z této skupiny jsou součástí třídy, ve které působím jako učitelka, což může být jedním z limitů výzkumu.

Dítě č. 1 – dívka, 5 let, velmi empatická, aktivní, velmi blízký vztah s rodiči, porucha řeči (dyslalie)

Dítě č. 2 – chlapec, 5 let, úzkostný, hůře adaptabilní, velmi ochotný, žije pouze s matkou

Dítě č. 3 – chlapec, 6 let, velmi aktivní, zvědavý, má rád kolektivní hry

Dítě č. 4 – dívka, 5 let, velice komunikativní, sdílná, kreativní, občas méně empatická

Dítě č. 5 – dívka, 5 let, hůře adaptabilní, po té velmi společenská, strach z rodičů – špatný přístup matky, velmi pěkný vztah se staršími sourozenci

Dítě č. 6 – chlapec, 6 let, bohatá fantazie, komunikativní, společenský

Dítě č. 7 – dívka, 6 let, velmi komunikativní, bázlivá a nedůvěřivá – přespřílišná péče ze strany matky, empatická, zvědavá

Dítě č. 8 – dívka, 5 let, empatická, ochotná, špatné rodinné a sociální podmínky, velmi inteligentní

Dítě č. 9 – chlapec, 5 let, velmi komunikativní, ochotný, občas lakomý

Dítě č. 10 – dívka, 5 let, ostýchavá, přesto komunikativní, jen s určitými osobami

## **7.5 Představení experimentálního vzorku dětí**

V této skupině je celkem 10 dětí. Z toho opět 6 dívek a 4 chlapci. Tyto děti jsou ve věku pěti až šesti let. Navštěvují stejnou mateřskou školu, jako děti z první skupiny, tedy experimentálního vzorku dětí, jen jsou zařazeny do jiné třídy, ve které nepůsobím.

Tuto skupinu dětí jsem sestavila se záměrem porovnání úrovně předčtenářských dovedností u dětí, u nichž aplikuji metody pro rozvoj těchto dovedností, tedy výzkumného vzorku, a u dětí, u kterých tyto metody neuplatňuji, tedy experimentální vzorek..

Dítě č. 11 – chlapec, 5 let, komunikativní, společenský, nepříliš tvůrčí

Dítě č. 12 – chlapec, 5 let, velice společenský, porucha růstu, velmi pěkný vztah k dětem

Dítě č. 13 – chlapec, 6 let, ostýchavý, nerad se dělí, rád konstruuje

Dítě č. 14 – dívka, 5 let, komunikativní, ale zprvu velmi nejistá, přespřílišná péče ze strany matky a prarodičů, ráda kreslí

Dítě č. 15 – dívka, 5 let, velmi aktivní, neklidná, inteligentní, komunikativní, veselá, má velmi kladný vztah i k ostatním rodičům, kterým říká mami/tati

Dítě č. 16 – chlapec, 6 let, velmi nejistý, rád si hraje s kostkami, občas se zapojí do společné práce

Dítě č. 17 – dívka, velmi plachá, příliš nekomunikuje, nejistá, ráda kreslí

Dítě č. 18 – dívka, velmi aktivní, příliš neuznává autoritu, je ráda středem pozornosti

Dítě č. 19 – dívka, aktivní, má ráda společnost druhých, má potíže s koncentrací

Dítě č. 20 – dívka, aktivní, nadprůměrně inteligentní, společenská, většinou řídí a organizuje hru, velmi vnímavá

## 8 Použité metody pro rozvoj čtenářské pregramotnosti

### 8.1 Práce s knihou *Žabí princ*

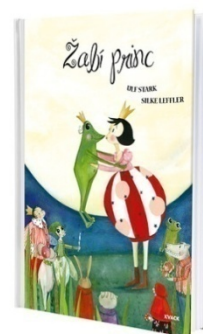
Cíl aktivity: děti poslouchají čtený text, analyzují ho a následně interpretují vlastními slovy, reprodukují příběh formou dramaturgie, vybírají oblíbené postavy z příběhu a výtvarně je ztvárňují.

Rozvíjíme: slovní zásobu, představivost, paměť, souvislé vyjadřování, vnímání času, fantazii, myšlení, jemnou motoriku, spolupráci.

Pomůcky: kniha *Žabí princ*, loutky či maňásci, výtvarné potřeby

Doporučený čas: tři dopolední celky v rámci řízené činnosti s dětmi

Krátká anotace knihy: Tento příběh je o princezně Kláře, která se seznámí s princem Karlem. Toho při jeho narození zaklela zlá víla, protože se jí jeho otec smál, že vypadá jako žába. Vílu to natolik rozzlobilo, že prince zaklela. Jeho prokletí spočívalo v tom, že se nesmí smát nebo příliš radovat, neboť by mu hrozila přeměna v žabáka. On se však s princeznou baví tak dobře, že se v žabáka promění a princezna se ho vydá hledat do



Obrázek č. 5 Kniha *Žabí princ*

kouzelného lesa. Potká cestou spoustu zajímavým bytostí, které jí pomohou najít zlou vílu, která vše způsobilá. Nakonec zjistí, že jediné co musí udělat pro záchranu svého přítele, je poznat ho mezi ostatními žabáky. Princezně se tento úkol podaří a žabák se promění zpět v prince. Všechno dobře dopadlo a princ se už nemusí bát, že by se proměnil v žabáka, kdyby byl moc šťastný.

Pro tuto aktivitu jsem si vybrala knihu „Žabí princ“, jejímž autorem je Ulf Stark. Knihy tohoto autora patří mezi mé oblíbené, neboť jeho příběhy jsou vždy poutavé a poučné. Výhodou je také možnost pořízení doplňkového materiálu, který koresponduje s postavami z těchto příběhů v podobě loutek a maňásků.

#### 1. den

Příběh jsem dětem nejdříve přečetla s tím, že děti nahlížely na obrázky v knize. V průběhu jsme si vysvětlovali některé termíny, které děti neznaly. Po přečtení příběhu jsme si zrekapitulovali, o čem příběh byl. Starší děti příběh popsaly plynule a mladší spíše v útržcích. Shodly se však na tom, jací byli hlavní hrdinové. Neměly problém s popsáním vlastností jednotlivých postav, mladší děti určovaly, kdo byl hodný a kdo zlý, starší děti vysvětlily, proč tomu tak je.

K poučení jsme došli cílenými otázkami, jako je například: „Copak se stalo princovi?“, „Proč se to stalo princovi?“, „Je vhodné vysmívat se druhým?“, „Proč se nesmějeme odlišnostem druhých?“ apod., na které si děti odpověděly a tím došly k závěru.

Na otázku, zda děti znají nějakou jinou, avšak podobnou pohádku, mi děti s nadšením jmenovaly další, například Šípkovou Růženku. Tato odpověď značí to, že děti uvažují v souvislostech a jsou vedeny ke čtenářské strategii hledání souvislostí na úrovni text – text.

Zeptala jsem se dětí „kdo v pohádce vystupoval“. Děti odpověděly takto:

princezna, Karkulka, vlk, žabák, princ, král, královna, zlá víla, hodné víly, myška, pejsek, kočka, myška, oslík, kohoutek, zajíc, ježek



A čím by chtěly děti být?

princezna (je nejhodnější), Karkulka (má červený plášť), královna (má korunu), vlk (má velikou sílu), vlk (má veliké zuby), Karkulka (může nosit červené oblečení).

Po té, co mi děti řekly čím by chtěly být, požádala jsem je o jejich zdůvodnění. Většina z nich neměla potíže při objasnění svého výroku. Dle mého názoru je to tím, že jsou zvyklé odůvodňovat své jednání a chování i v jiných činnostech, např. ve výtvarných činnostech, co jsi nakreslil, proč jsi to nakreslil apod. Děti tak rekapituluji své činy v abstraktní rovině.

A jaké z příběhu plyne poučení?

K závěru, kdy děti vydedukovaly, co bylo podstatou celého příběhu, jsme došli krátkými návodnými otázkami, jako např. Copak se víle nelíbilo? Proč se jí to nelíbilo?

Poučení podle dětí:

Neměli bychom se smát lidem, co jsou jiní než my, protože by mohli být smutní.

2. den

Druhý den jsme si příběh připomněli tím, že ho děti samy převyprávěly, přičemž měly k dispozici knížku „Žabí princ“:

*Princezna se nudila, a tak jí královna říká: „musíš si hrát, princezno“. Král jí potom řekl, že ji přijede navštívit princ Karel. Když přijel princ, hned si s princeznou hráli a povídali si a jedli hrušky. Princ řekl princezně, že když byl miminko, přiletěla víla a král se jí smál, že vypadá jako žába. Ona se rozzlobila a zaklela ho. Princ se nesmí smát, jinak se promění v žabáka. Princezna a princ se měli rádi a hodně si hráli. Vyplazovali jazyk, houpali se na světle a hráli kuželky se zlatým jablkem. Pak přišel král a řekl jim, aby byli potichu, a tak šli ven. Tam si hráli a princ uměl krásně zpívat, a tak princezně a zvířátkům z kouzelného lesa zazpíval. V tu chvíli přiletěl černý mrak, což byla zlá víla a mluvila na ně, ale nikdo ji neslyšel, protože princ zpíval nahlas. Říkala jim, že se princ moc raduje, a že ho promění v žabáka.*

*Potom si princ a princezna hráli na schovávanou. Princ se schovával první. Schoval se za kámen a princezna ho nenašla, protože už byl přeměněný v žabáka. Princezna ho všude*

*hledala a byla smutná. Měla kamarádku myšku, která jí řekla, že jí za sýr pomůže hledat prince. Vyšly tedy hledat prince do kouzelného lesa. Potkaly Karkulku a ta jim dala sušenku, která byla kouzelná, protože dávala hezké sny. Poslala je za zvířátky. Bydlely v chaloupce, kde byly všude sladkosti. Zvířátka byla muzikanty. Poslali princeznu za ježkem a zajícem. Ti hráli v lese závod. Pak jim ukázali jeskyni, kde víla bydlí. Víla spala a nemohli ji probudit. Princezna jí dala kouzelnou sušenu a ona jim řekla ze spaní, že je princ zakletý v žabáka. Princezna se rozzlobila a zatahala vílu za nos. Víla se rozzlobila a řekla princezně, že prince vysvobodí, když najde správnou žábu. Princezna šla k jezeru a tam bylo plno žabek. Správného žabáka našla podle koruny a podle toho, jak krásně zpíval. Princezna políbila žabáka a on se proměnil v prince. Princ měl radost a zvedl princeznu a společně se radovali.*

Dětem jsem potom kladla otázku, co bylo v příběhu správné. Odpovídaly:

že se královna rozprášila

že princezna našla žabáka

že se princ mohl smát

To, co bylo správně, děti věděly velmi rychle. Neustále jim říkáme, ať už my v předškolních institucích, doma či jinde, jak se mají chovat, co je správné a žádané ve společnosti. Vědí to tedy, a proto se nemusely příliš rozmýšlet.

Na otázku co bylo naopak špatné, odpovídaly:

že se princ nemohl smát, ale zasmál se

že se král vysmíval víle

že víla proměnila prince

K těmto závěrům dětem přispěla diskuse o poučení z příběhu. Přesto jim odpověď na tuto otázku trvala o něco déle, než na otázku, co bylo správně.

Po připomenutí příběhu si ho děti přehrály prostřednictvím loutek.



Obrázek č. 6 Dramatizace příběhu

3. den

Třetí den si děti své oblíbené postavy nakreslily.



Obrázek č. 7 Výsledek výtvarného ztvárnění příběhu

Děti byly seznámeny s příběhem formou čteného textu. Pro kontrolu porozumění proběhla krátká diskuse, vždy po skončení každé stránky. Děti tím dostávaly zpětnou vazbu, zda dobře rozumí tomu, co slyší. Rozvíjí se tím u nich komunikační dovednosti, zejména pak vyjadřování celou větou. Děti tato rekapitulace velmi bavila, měly možnost, vyzkoušet si roli paní učitelky, a vcítit se na chvíli do vedoucí role, zejména pak děti, které nejsou průbojné a ve hře zaujímají spíše roli podřízenou.

Následující den měly děti možnost, celý příběh dramaticky ztvárnit a využít při tom doplňkového materiálu, který měly k dispozici. Celý příběh jsme si znovu převyprávěly, k čemuž měly k dispozici knížku s ilustracemi pro připomenutí. Vzhledem k poutavosti a originalitě tohoto příběhu, děti neměly potíže s jeho zapamatováním. Při dramatizaci si rozdělily loutky, podle jejich oblíbené postavy. Nejvíce se jim líbil úsek, kdy se žabák promění zpět v prince a políbí se s princeznou. U této scény si loutky děti vystřídaly, každý kluk chtěl být zachráněným princem a každá holčička zase zachraňující princeznou 😊

Třetí den si oblíbené postavy z příběhu samy nakreslily. Měly k dispozici jak loutky a maňásky, tedy doplňkový materiál ke knize, ale také samotnou knihu, kde sledovaly ilustrace autora. Po dokončení svých prací je prezentovaly ostatním dětem a popisovaly koho, a proč nakreslily. Většina holčiček kreslilo princeznu a kluci zase prince. Našly se ale také postavy jako byl žabák, oslík či kocour v botách.

### **8.1.1 Práce s pracovním listem**

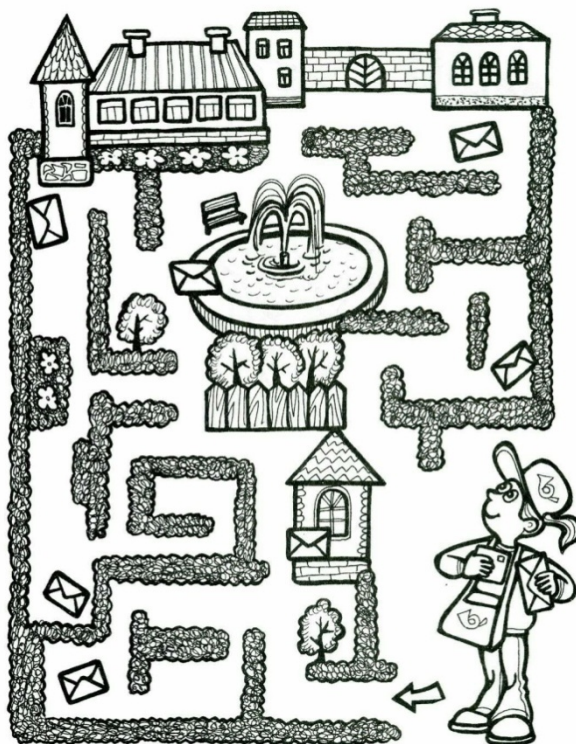
Cíl aktivity: děti hledají cestu k cíli.

Rozvíjíme: prostorovou orientaci, slovní zásobu, představivost, paměť, souvislé vyjadřování, myšlení, jemnou motoriku.

Pomůcky: psací náčiní, pracovní list

Pro práci s pracovním listem jsem si vybrala bludiště. Navázali jsme tímto listem na předchozí příběh, kdy princezna v lese hledala zlou vílu. Nyní mají za úkol i děti najít správnou cestu k cíli, přičemž cestou sbírají poztrácené dopisy a v příběhu *Žabí princ* zase princezna hledala nové informace. Během hledání cesty měly za úkol vše komentovat

a popisovat cestu, kterou zvolily. Po té si celý list vybarvily, což ho odlišovalo od ostatních.



Obrázek č. 8 Pracovní list

Pracovních listů jsme pochopitelně během roku vypracovávali více. Pro tuto práci jsem se však rozhodla uvést jen jeden z nich.

### 8.1.2 Pohybové aktivity – práce s mapou

Cíl: děti kreslí vlastní mapu – kódují, hledají podle mapy – dekodují.

Rozvíjíme: orientaci v prostoru a v rovině, rozvoj myšlení, spolupráce, představivost, slovní zásobu, paměť, souvislé vyjadřování.

Pomůcky: mapa k pokladu, výtvarné potřeby

Pro tuto práci jsem zvolila hledání pokladu pomocí mapy. Tuto činnost jsem s dětmi již dříve dělala, nicméně tentokrát jsem zvolila jiný postup. Nejdříve jsem dětem vyprávěla příběh, který byl o pirátovi, který kdysi dávno ztratil poklad. K tomuto pokladu vede tajná



cesta, která je zakreslená na několika mapách. Já jsem našla tu první, zastrčenou, zapomenutou mezi nábytkem v naší MŠ a podle ní musíme najít mapu další. U každé mapy je vždy malá odměna pro nálezce.

Tento příběh děti zaujal a s nadšením si prohlížely mnou nalezenou mapu.

Tuto mapu jsme pomocí návodných otázek, jako například „Kde myslíte, že je začátek cesty?“, „Co nám vyznačuje cestu, po které bychom se měli vydat?“, „Kam zabočíme potom?“ apod., rozluštili a zjistili, kde náš poklad vlastně je.

Cestu, vyznačenou na mapě, děti věrně znají. Je to cesta do nedalekého lesa, kam chodíme s dětmi pravidelně.

Poté, co jsme si mapu prohlédli, navrhla jsem dětem, zda by si samy nechtěly vytvořit svou vlastní mapu, kterou bychom následně využily při hledání našeho pokladu. Děti souhlasily a nakreslily si vlastní mapu. Všechny mapy jsme si pak společně prohlédli.

S hotovými mapami a mnou nalezenou mapou jsme se vydali hledat náš poklad, přičemž děti hledaly nejdříve podle mé mapy a následně podle své.



Obrázek č. 9 Nalezená mapa k pokladu



Obrázek č. 10 Zkoumání mapy



**Obrázek č. 9 Hledání pokladu podle map**

Po příchodu do MŠ jsme náš poklad náležitě prozkoumali a našli „pirátské“ bonbóny, ze kterých měly děti upřímnou radost.



**Obrázek č. 10 Pirátský poklad**

Na závěr jsme zjistili, že jedno z dětí, má na svém tričku také mapu, jen přes moře, což nás přivedlo k další diskuzi.





Obrázek č. 11 Mapa na tričku jednoho z dětí

### 8.1.3 Posloupnost děje

Cíl: děti vypěstují zeleninu a následně ji zpracují.

Rozvíjíme: orientaci v čase, myšlení, slovní zásobu, souvislé vyjadřování, spolupráci, environmentální výchovu (poznatky o přírodě).

Pomůcky: obrázky s vyobrazeným postupem a výsledným produktem pěstování, zahradnické náčiní, záhon, suroviny potřebné k výrobě pomazánky, fotoaparát pro průběžnou dokumentaci

Pro tuto oblast jsem si vybrala činnost, která trvá déle, nicméně ji mají děti možnost sledovat a průběžně dokumentovat.

Jedná se o pěstování cibulek a následné pozorování průběhu jejich růstu a zpracování.

#### Motivace a seznámení dětí s tématem

Sázení předcházela diskuse, kde jsme spolu s dětmi zjišťovali, co všechno o pěstování víme. Některé z dětí přiznalo, že už s pěstováním nějaké zkušenosti má. Po té jsme šli spolu s dětmi do obchodu, kde jsme nakoupili vše potřebné k sázení, jako jsou cibulky



a další semínka plodin. V obchodu jsme využili možnosti a prohlédli jsme si zeleninu, kterou bychom si mohli sami vypěstovat. Prohlédli jsme si lusky, mrkev, ředkvičky a také cibuli, kterou jsme se rozhodli vypěstovat.

### **Průběh pěstování cibulek a jejich následné zpracování**

Po teoretické přípravě jsme přistoupili k samotnému sázení. Každé z dětí, dostalo po jedné cibulce, kterou si mohly zasadit do libovolného řádku. Následně jsme cibulky zahrabali a zalili vodou. Každý den jsme pak pozorovali, v jakém stavu cibulky jsou a každý den mělo jedno z dětí „službu“ na zalévání. Vystřídaly se všechny děti. Každou změnu jsme si zdokumentovali a pověsili na nástěnku, kde jsme jednotlivé fotografie řadili dle posloupnosti. Po té, co nám cibulky vyrostly, a nastal čas sklizně, děti byly natěšené. Cibulky jsme sklidily a rozhodli se, že si z nich vyrobíme pomazánku. Nakoupili jsme tedy patřičné suroviny na výrobu pomazánky a další den jsme ji vyrobili. Chutnala nám a se svou prací jsme byli náležitě spokojeni. Na závěr jsme si celý proces zhodnotili a rozhodli se, že příští rok si vypěstujeme lusky.



**Obrázek č. 12** Sázení cibulek

### **Reflexe**

Jak jsem už zmínila, celý proces jsme si průběžně dokumentovali, fotili, a fotografie jsme si věšeli na magnetickou tabuli. Po skončení celého procesu jsme si u tabule vše zrekapitulovali a připomněli. Zhodnotili jsme celou práci a všechny činnosti, které souvisí

s pěstováním a následným zpracováním vypěstovaných plodin. Děti byly nadšené z naší společné práce, a proto jsme se rozhodli, že si příště vypěstujeme další druh zeleniny, a to lusky.

## 8.2 Práce s knihou „O princezně a štěstí“ - dramatizace

Cíl: děti poslouchají čtený text, analyzují ho a následně i dramaticky ztvární.

Rozvíjíme: orientaci v čase a v prostoru, představivost, fantazii, myšlení, slovní zásobu, souvislé vyjadřování.

Pomůcky: kniha „*O princezně a štěstí*“, loutky, lego či jiné hračky sloužící jako kulisy

Anotace knihy: tento příběh pojednává o statečnosti mladé a hodné princezny, která se vydá hledat štěstí svého otce, pana krále. Ten náhle onemocněl a neměl důvod se smát, byl jen smutný. Princezna jeho štěstí hledala v kouzelném lese, kde jí doprovázel zelený mužíček Krullig, který ji byl oporou. Cestou potká spoustu kouzelných postav jako například vlka, ohnivého draka nebo čarodějnici, která dokáže vše proměnit v kámen. Ta byla také příčinou ztráty královo štěstí. Princezna ji s pomocí svým přátel porazila, přičemž zjistila, že je vlastně také zakletá babička, a o to bylo její vítězství hodnotnější. Pan král si díky nepřítomnosti jeho dcery, princezny, uvědomil jak moc ji má rád, a jak moc mu chybí. Uvědomil si, že jeho štěstí je ona, a vydal se jí hledat. Příběh končí jejich šťastným shledáním.

1. den

Pro dramatizaci jsem vybrala opět knihu od Ulfa Starka, tentokrát knihu „*O princezně a štěstí*“.

Nejdříve jsme se seznámili s hrdiny této knihy. Ukázali jsme si je v podobě plyšových loutek a zkusili odhadnout jejich roli v příběhu včetně jejich povahových rysů.

Princezna - je krásná, mladá a určitě moc hodná. Ráda nosí dlouhé a veliké šaty. Jí pouze zdravá jídla, jako je například zelenina, vajíčka a maso s rýží. Ráda se stará o své květiny a také krásně zpívá.

Pan král - je veliký, má korunu a srndovní ponožky. Rád lidem říká, co mají dělat. Jí pořád jen dorty a maso. Občas musí jinému králi vyhlásit válku, aby ochránil princeznu. Také musí domlouvat princezně svatbu s nějakým krásným princem.

Vlk - je zlý a chlupatý. Jí lidi, hlavně Červenou Karkulku a babičku.

Babička - je moc hodná, má ráda Karkulku. Peče dobré buchty.

Zelený mužík - je skřítek, který žije v lese a chrání slimáky a všechna zvířátka, které v lese žijí. Je neviditelný a umí létat jako víly.

Kocour v botách - je moc statečný a legrační. Zachraňuje hodné lidi.

Drak - je zlý, veliký a žije v jeskyni. Plive oheň a jí princezny.

Tyto vlastnosti děti přisoudily hrdinům ještě před tím, než jsme si příběh společně přepravěli.

Opět jsem se děti zeptala na to, co bylo v pohádce správné a co špatné? Odpověděly:

Správné: že si to kouzlo čarodějka hodila na sebe, jinak by umřela princezna a zelený mužík. Že našli bačkory a princezna se vrátila ke králi. Princezna našla nejlepšího kamaráda, zeleného mužíka. Princezna pomohla nemocnému drakovi.

Špatné: čarodějka začarovala hodné lidi. Král nevěděl, že jeho princezna je jeho štěstí.

Děti měly opět větší potíž s pojmenováním toho špatného. K odpovědi, že král nevěděl, že je princezna jeho štěstí, děti dospěly opět za pomoci mnou položených návodných otázek, jako např. Proč byl král nakonec smutný? |Co zjistil, když princezna odjela hledat jeho štěstí? Apod.

Na otázku jaké je poučení z této pohádky už děti dokázaly odpovědět vcelku rychle:

Královo štěstí byla jeho princezna.

Z předchozí diskuse jsme tento závěr vyvodily.

Na závěr naší diskuse jsem se děti ještě zeptala, co to znamená, když je člověk šťastný?

Odpověděly:

- že se člověk nemusí mračit;
- že se člověk pořád směje;
- že je člověk veselý, když je tatínek hodný;
- že nepláču;
- že si mohu všechno koupit;
- že je veselý a vše se mu líbí.

Jejich odpovědi mě mile překvapily. Trochu jsem čekala, že jejich odpovědi budou spojeny spíše s materiální stránkou, ale mýlila jsem se. Většina odpovědí byla spojena s emocemi, což je skvělé. Znamená to pro mě to, že děti ví, jak vyjádřit štěstí, radost nebo i lásku, třeba jen gestem, pohlazením, úsměvem, a že ne vždy je potřeba obdarovat někoho dárkem.

2. den

Druhý den jsme si pohádku připomněli tím, že si děti prohlédly knížku. Po té jsem děti vyzvala, aby mi příběh samy převyprávěly:

*Pohádka je o princezně, o drakovi, o králi, který se nesmál, a královna ho chtěla rozveselit dortem. Nepovedlo se jí to, a tak to zkusila princezna. Dělala srandičky s bublinami, na houpačce, ale stále nic. Princezna se tedy rozhodla, že půjde do kouzelného lesa, aby našla královo štěstí. U lesa potkala kocoura, který měl červený plášť a čepici jako trojúhelník a který les hlídal. Kocour jí povídá, že princezně pomůže a že za všechny ztracené věci vždy může jen zlá čarodějnice. Pustil princeznu do lesa. Cestou potkala žábu a zeleného mužika, který věděl, co si princezna myslí, neboť měl čarovnou moc, ale byl hodný. Řekl princezně, že jí chápe, a že jí pomůže královo štěstí najít. Princezna byla moc ráda. Cestou potkali králíka a muchomůrku a všichni jim říkali, kde čarodějnici najdou.*

*Pak potkali vlka. Ten jim řekl, že čarodějnice bydlí na pustém ostrově, ale řekl jim to, až když mu vrátí měsíc, aby mohl výt. Princezna udělala bublinu z mléka a ta vypadala jako měsíc.*

*Potom přišli k vodě u ostrova, kde byl drak. Ten jim řekl, zda jim může nějak pomoci? Princezna se zeptala, zda ho něco nebolí? Drak řekl, že ano, že ho bolí v krku. Princezna hned věděla jak drakovi pomoci, dala mu med a drakovi se hned ulevilo. Potom princezna poprosila vlka, aby ji a zeleného mužika, svezl přes vodu k čarodějnici, ale až druhý den. Pak ho ještě poprosila o oheň, aby jim nebyla zima. Ráno drak odvezl princeznu se zeleným mužikem na ostrov k čarodějnici.*

*Pan král ji šel mezitím najít, protože se o princeznu moc bál.*

*Drak měl strach, že je čarodějnice začaruje a promění ve velké kameny, a proto hned odletěl. Princezna se zeleným mužikem šli k domku, kde žila čarodějnice. V tom vylezla ven a chtěla je začarovat v kámen. Princezna ale vyndala své zrcátko a dala ho před čarodějnici. Od zrcátka se kouzlo odrazilo na čarodějnici a ta se proměnila ve veliký kámen. Princezna řekla, že jí je čarodějnice líto a sáhla jí na tvrdý nos. Najednou se kámen rozpůlil na dva kusy a vylezla z něj malá hodná stařenka. Hodná stařenka dala princezně kouzelné bačkory, které uměly létat a chodit úplně samy až do nebe. Princezna si je nasadila a už letěly. Cestou viděly zvířátka a pana krále, který seděl na pařezu a plakal, protože se bál o princeznu, a protože ji dlouho neviděl. Princezna se zeleným mužikem přistáli u pana krále, který měl velkou radost, že se mu vrátila princezna a hodně s smáli. Měli velikou radost a tak šli do zámku, kde si všichni dali veliký a sladký dort.*

Po převyprávění příběhu jsem se děti zeptala na povahové rysy hrdinů, které popisovaly před tím, než se seznámily s příběhem:

Princezna - je moc hodná, statečná a krásná. Každému vždy pomůže a má ráda med.

Pan král - byl smutný a hloupý. Má rád dorty a nejvíc princeznu, která mu pomohla najít štěstí, což byla ona. Král to zjistil a už nebyl hloupý.

Vlk - byl chytrý a hodný, protože pomohl princezně.

Babička - byla nejdřív zlá jako čarodějka, ale po tom byla hodná a dala princezně kouzelné bačkory, které ji odnesly ke králi.

Zelený mužík - je nejlepší kamarád princezny. Nikdy ji neopustil a věděl, co si všichni myslí.

Kocour v botách - hlídal kouzelný les a byl moc chytrý, protože věděl, co se v lese děje.

Drak - byl nemocný, ale pomohla mu princezna medem. Pak je odnesl na ostrov, protože byl moc hodný.

Po rozboru příběhu si děti celý příběh dramaticky ztvárnily pomocí loutek a maňásků. Po celou dobu spolu diskutovaly a společně si připomínaly, jak to vlastně bylo. Jako kulisy lesu, jezera, zámku apod. děti použily lego a další hračky, které našly v herně a prostorách třídy.

Dramatizace byla časově náročná, protože při ní děti tentokrát neměly k dispozici knihu s obrázky, a tak se musely spoléhat jen na vlastní paměť a na paměť ostatních dětí. Celý příběh si přehrály, a následně si ho i samy nakreslily bez toho, aniž bych je k tomu vyzvala. Další den měly zájem o práci s dalším příběhem, o kterém jsem jim už říkala v předešlých dnech, a to taktéž od autora Ulfa Starka, příběh *Hrdinové ze zahrádky*.



Obrázek č. 13 Interpretace zeleného mužika dětmi



### 8.2.1 Grafomotorická cvičení k příběhu „O princezně a štěstí“

Cíl: děti vyrábějí kouzelné houby ze začarovaného lesa, stříhají, vybarvují, obkreslují.

Rozvíjíme: slovní zásobu, jemnou motoriku, grafomotoriku, představivost, environmentální výchovu.

Pomůcky: pracovní listy, psací náčiní, nůžky, obrázky různých druhů hub

Abychom navázali na předchozí činnost, vybrala jsem činnost, kdy měly děti za úkol vyrobit houby z kouzelného lesa, ve kterém princezna hledala štěstí pana krále. Předcházela tomu diskuse s ukázkou různých druhů hub.

Děti měly k dispozici šablony, díky kterým si své houby obkreslily a následně vystříhaly. Proto, že byly tyto houby z kouzelného lesa, vybarvily si je děti podle svých představ.

Po celou dobu děti mezi sebou diskutovaly a vymýšlely kouzelné vlastnosti svých hub:

Moje houba umí zpívat a pak všichni usnou.

Moje houba umí vyrobit duhu.

Moje houba se umí proměnit ve strom, když je vítr, a pak zase v houbu.



Obrázek č. 14 Výroba hub z kouzelného lesa

## 8.2.2 Co do pohádky nepatří aneb Popletená pohádka

Cíl: děti poslouchají čtený text s porozuměním.

Rozvíjíme: sluchové vnímání, logické myšlení, slovní zásobu, aktivní naslouchání a porozumění předčítanému textu, pozornost.

Popletenou pohádku jsem pro děti vymyslela sama. Nejdříve jsem jim přečetla příběh bez chyb. Za týden jsem jim přečetla ten samý příběh, avšak pozměněný. Přidala jsem do něj věty, které nedávají smysl, a které do příběhu nepatří. Děti okamžitě zpozornily, když jsem přečetla první z nich. Nikdo mě však na nic neupozornil, a tak jsem četla dál. Při druhé chybě už si začaly děti mezi sebou povídat a při třetí už volaly, že je to špatně a přišlo jim to velice vtipné. Následně jsme se nad každou další chybou zasmály a ve finále nás tento příběh velice pobavil.

Náš příběh:

*Vitamínový superhrdina*

*Je krásné podzimní ráno, snídaně je stále ještě horká. Maminka mé oblíbené tousty dopekla teprve před chvilkou, a tak musím ještě chvilku počkat. Jmenuji se Albert, ale všichni mi říkají Bertík. Už je mi pět let, chodím tedy ještě do školky, ale už za rok ze mě bude předškolák, což znamená, že pak brzy začnu chodit do školy. **Z nebe padají švestky.** Tam je to mnohem těžší, ale jen proto, že se budeme učit spoustu nového a nebudeme si tolik hrát. Já se ale těším, mám rád, když se něco naučím.*

*Za dvacet minut mě tatínek odveze do školky, jezdíme spolu každé ráno. Pokaždé si s tatínkem v autě vyprávíme, čím bychom chtěli být, a co bychom ve svém životě mohli dokázat. Dnes se cítím jako superhrdina. **Tamta větev není na stromě.** Určitě někoho zachráním nebo mu pomůžu vyřešit nějakou záhadu.*

*Tousty byly výborné, kakao také a teď hurá do školky. Ve školce nás paní učitelka vždy přivítá s úsměvem a přáním hezkého dne. Vždy má připravené nějaké zábavné činnosti. Třeba včera jsme vyráběli podzimní strom. Ten nemá listy, jelikož už opadaly, ale než opadaly, krásně se zbarvily a vypadaly jako omalovánky.*

*Ve školce, která je hodně barevná a vždy voní něčím dobrým, mám spoustu kamarádů. Někteří jsou starší a někteří mladší. Máme tu holky i kluky. Nejvíce se kamarádím s Pétou, je mu také pět let a často mi vypráví o různých autech. Ví o nich všechno. **Slunce je fialové a žáby kokrhají.** Staví s jeho tatínkem malé modely, které si pak vystavují doma v obýváku, aby se na ně mohl kdokoli podívat. Pak se také kamarádím s Barčou. Je starší než my, je jí*



už šest let. Ráda hraje na klavír, chodí totiž do školy, kde jí to učí jedna moc hodná paní učitelka. Ona pak musí doma často trénovat. Je s ní velká legrace, občas říká slova, kterým vůbec nerozumíme a společně se jim pak smějeme. Barča už půjde do školy, ale moc se netěší. Je často nemocná. Její maminka říká, že nechce jíst zdravé jídlo, proto má málo vitamínů a její tělo pak přemůže každý bacil. **Náš pejsek umí létat.** Naše paní učitelka nám říká, že naše tělo potřebuje vitamíny, aby mohlo správně fungovat a bránit se bacilům, díky kterým je nám potom zle a jsme nemocný. Já už vím, kde se takové vitamíny berou. Hodně jich je v ovoci a zelenině. To je právě to, co Barča tak nerada jí. Říká, že nebude jíst něco, co jí nechutná. Mě ovoce i zelenina chutná, proto nejsem tolik nemocný. Měl jsem jen jednu chřipku, ale mělo jí více lidí. Maminka tehdy říkala, že to byla epidemie, což znamená, že má chřipku hodně lidí najednou.

Dorazili jsme do školky. Venku fouká studený vítr a všude leží opadané listí, které už nemá tak krásné barvy. **Bydlíme v Africe.** Jsou jen hnědé a zvadlé. Ve školce je příjemné teplo. Hned ucítím, že dnes bude něco dobrého. Tatínek mi přečetl, že dnes budeme mít pečené kuře, což mě potěší, neboť je to mé oblíbené jídlo. Jdeme do šatny, kde si svléknu oblečení a přezuju se do bačkor. Hned mezi dveřmi do naší třídy, mě přivítá paní učitelka, která se pořád usmívá, a proto je tak krásná. Řekne mi, ať si otočím svůj hrneček, do kterého mi nalije čaj. Potom se jdu přivítat s ostatními a podívat se, co budeme dnes vyrábět. Dnes to jsou panáčky z nasbíraného listí. Okamžitě si sedám a přidávám se.

Nikde však nevidím Barču a nepřišel ani Péťa. Ten je ale na návštěvě u své babičky. Barča je asi zase nemocná. **Všichni se podívejte z okna, je tam žirafa.** Měla by začít jíst zdravé jídlo, ve kterém jsou vitamíny, hlavně ovoce a zeleninu. Takhle si vůbec nestihne užít tolik legrace, co my. Také si nestihne vyrobit tolik pěkných obrázků a ani si s námi nemůže hrát. Pak půjde rovnou do školy, kde nesmí být tak často nemocná, protože by toho hodně zameškala. Rozhodl jsem se tedy, že ji naučím jíst ovoce a zeleninu. Musím jen vymyslet jak.

Po příjezdu domů jsem se se svým plánem svěřil mamince, kterou hned napadl skvělý nápad. Upravíme zeleninu tak, aby Barče chutnala. Připravíme jí mrkvový salát s jablky a ananasem. Můj oblíbený.

Jakmile Barča přišla za tři dny do školky, řekl jsem jí, že pro ní mám překvapení. Že se jí bude líbit a když se bude snažit, nebude už tolik nemocná a bude si s námi moci více hrát. Souhlasila. Na vycházce jsme si spolu povídali o tom, jak je důležité jíst ovoce a zeleninu. **Židle je ovoce.** Je to jako s podzimním listím. Je krásně zelené, později červené, žluté nebo jinak barevné až nakonec zhnědne a spadne na zem. Pak ho lidé shrabou na hromádku a odvezou na kompost. Na jaře naroste list nový, ale jen když má strom dostatek slunce, vody a hlavně vitamínů z půdy. Barče se toto přirovnání moc líbilo a slíbila, že to se mnou a zdravým jídlem zkusí. Nechce být jako uschlý a smutný strom, na kterém nerostou žádné listy.

Při cestě domů ze školky opět foukal studený vítr. Koukal jsem se z okénka auta, jak vítr rozfoukává upravené hromádky listí. **Na světě je jen jeden banán.** Tolik zbytečné práce. Napadlo mě, že ten kdo listí shrabal, bude nejspíše naštvaný. Vzpomněl jsem si hned na Barču a salát, který jí musím s maminkou připravit. Přesně vím, co na něj potřebujeme. Děláme ho s maminkou často. Poprosil jsem tatínka, zda bychom mohli zajet do obchodu a nakoupit vše potřebné. V obchodě jsme koupili mrkev, jablka a ananas. Po cestě domů mi tatínek vyprávěl, jak mu jeho maminka, tedy moje babička Ajda, často vařila borůvkové knedlíky. Ty mám také moc rád, ale naše maminka na něj místo tvarohu dává nějaký dobrý jogurt, říká mu smetana s kakaem. To mi chutná víc. Tatínek si však pokaždé dá tvaroh, protože je na to zvyklý.

Doma přivítám maminku a poprosím jí, zda by mi pomohla připravit mrkvový salát pro Barču. Druhý den ráno už jsem měl připravený salát v dóze s modrými maňásky. Koupila mi ji babička, když jsem byl ještě malý, prý kdybych někdy potřeboval na cesty svačinu, mám ji do čeho dát. Je už sice pro mrňata, ale mám ji nejraději. Tentokrát je v ní však svačina pro Barču. **Svačina se nosí v krabici od televize.**

Ve školce, po té co jsme se všichni přivítali, jsem poprosil paní učitelku, zda bych mohl dát Barče salát, který jsem jí s maminkou připravil. Vysvětlil jsem jí svůj plán, jak naučit Barču jíst ovoce a zeleninu. Paní učitelka měla z mého nápadu velkou radost. Přinesl jsem tedy Barče z šatny mé překvapení. Nejdříve na můj salát Barča jen koukala, ale nakonec si vzala lžičku a ochutnala. Byla překvapená, jak dobře může mrkev chutnat. **Slon je zelený a nemá rád vodu.** Vždy jí z polévky jen vybírala a stejně tak i ostatní zeleninu. Snědla půlku celé porce a já byl spokojený. První úkol jsem splnil. Řekl jsem Barče, že další zdravé jídlo můžeme připravit spolu. Můj nápad se jí líbil a souhlasila. Poprosili jsme tedy naše rodiče, zda by k nám mohla Barča někdy po školce zajít a uvařit něco zdravého s naší maminkou. Souhlasili. Dvakrát jsme se vyspali a byl tu den, kdy k nám měla přijít Barča. Maminka vymyslela ovocný dort s bílým jogurtem. Příprava nám netrvala moc dlouho. Společně jsme si pak náš výrobek ochutnali. Byl výborný. Barča byla moc spokojená. Bylo to další jídlo, které je zdravé a které jí chutná. **Naše školka se vznáší ve vzduchu.** Rozhodla se, že zeleninu a ovoce ochutná i ve školce. Další den ve školce ji opravdu ochutnala. Paní kuchařky nám připravily ke svačině výbornou pomazánku. Je sladká, protože do ní paní kuchařka přidává červenou řepu. Nevím, proč se jí říká červená, když je fialová. I pomazánka z ní je spíše růžová než červená. Barča si tentokrát místo suchého chleba vzala namazaný a opravdu jí chutnal. Měl jsem radost, neboť jsem Barče pomohl jako superhrdina. Barča začala jíst ovoce a zeleninu, což znamená více vitamínů pro její tělo a tím pádem méně nemocí a více dnů, kdy je ve školce a hraje si s námi. Teď už je jako zdravý strom, kterému na jaře narostou zdravé a zelené listy.

Nakonec jsem dětem vymyslela a zhudebnila říkadlo, které koresponduje s naším příběhem. Říkadlo se dětem moc líbilo, a to proto, že se v něm každé z dětí mělo možnost najít.

#### Zdravá školka

Ve městě stojí školička,  
jmenuje se Písnička.

Holky, kluci, kamarádi,  
mají se tu všichni rádi,  
o tom je má písnička.

R:

Pospícháme do školky,  
všichni jdeme k vám,  
zeleninu, ovoce,  
rádi jíme tam.

Barča nejí jablíčka,  
nemá červená líčka.

Všichni její kamarádi,  
vitamíny mají rádi,  
mají plno zdravíčka.

R:

Zdravě začla Barča jíst,  
bacil už si není jíst.  
rajče, mrkev, brokolici,  
papriku i kukuřici,  
z bacila už není nic.

## Reflexe

Musím přiznat, že včasné rozpoznání chybných úseků příběhu, mě u dětí mile překvapilo. Většina dětí chápe pozici paní učitelky velmi vážně. Paní učitelka je chytrá, veselá, zábavná a všechno jí jde od ruky. Každý však dělá chyby, a je to tak správně. Díky chybám se posouváme dál, je to naše zpětná vazba, je to způsob jak pochopit, že lze dělat věci jinak, efektivněji. Tuto myšlenku s dětmi sdílím. V situaci, kdy udělám nějakou chybu, například si spletu jména dětí, ihned na svou chybu upozorním a navrhu řešení, které s dětmi prokonzultuji. V tomto případě společně vymyslíme pomůcku, díky níž si jména dobře zapamatují. Děti by se neměly bát chybovat, a měly by vědět, že chybují i ostatní.

### 8.2.3 Kódování a dekódování

Jako další činnost pro rozvoj čtenářské negramotnosti u předškolních dětí, jsem zvolila kódování a dekódování, tedy psaní značek a jejich čtení.

Pro tuto činnost jsem zvolila příběh „Táňa a tři medvědi“.



Obrázek č. 15 Kniha Táňa a tři medvědi

Práci jsem naplánovala na 4 dny. S kódováním se děti předtím nikdy nesetkaly.

Na všechny činnosti jsem se předem připravila. Promyslela jsem si postup, který jsem podle potřeby v průběhu pozměnila. Cíl jsem však splnila a výsledky jsem byla velmi spokojená.

## 1. den

Činnost: četba příběhu, zápis pomocí značek – kódování, kresba před četbou.

Cíl: děti poslouchají čtený text, analyzují ho a následně zapisují do značek – kódují.

Rozvíjíme: sluchovou diferenciaci, slovní zásobu, myšlení, fantazii, souvislé vyjadřování, orientaci v čase, grafomotoriku, spolupráci.

Postup: hned ráno, před samotným zahájením dané činnosti, jsem děti vyzvala, aby mi nakreslily příběh o třech medvědech, který si budeme později číst. Zajímala mě jejich představa o příběhu předtím, než jim celý příběh předložím i s ilustracemi.



Obrázek č. 16 Kresba před četbou příběhu

Po té, jsme začali četbou příběhu. Děti jsem vyzvala, aby si sedly na koberec do pohodlné polohy a položily před sebe svůj obrázek. Učinily tak a já jsem začala číst. Po každé přečtené stránce jsme ji zrekapitulovali. Ptala jsem se na vysvětlení určitých slov jako je



např. lýčka, po celou dobu četby, abych si u dětí ověřila porozumění textu. Vždy, když byl v příběhu zmíněn někdo, koho děti poznaly z obrázků, upozornily na to.



Obrázek č. 17 Samotná četba příběhu

Přečetli jsme polovinu příběhu a já jsem dětem nabídla, že je naučím číst a psát. Nevěděly, jak to myslím, ale samotná myšlenka je velice zaujala. Začali jsme si povídat o tom, jak lidé psali již dříve, pomocí znaků. Tímto způsobem jsme došli k tomu, že i my můžeme psát příběh pomocí značek, a po té si ho znovu přečíst.

Přistoupila jsem k samotnému zápisu značek, tedy ke kódování. Použila jsem k tomu magnetickou tabuli, na kterou jsme psali křídami.

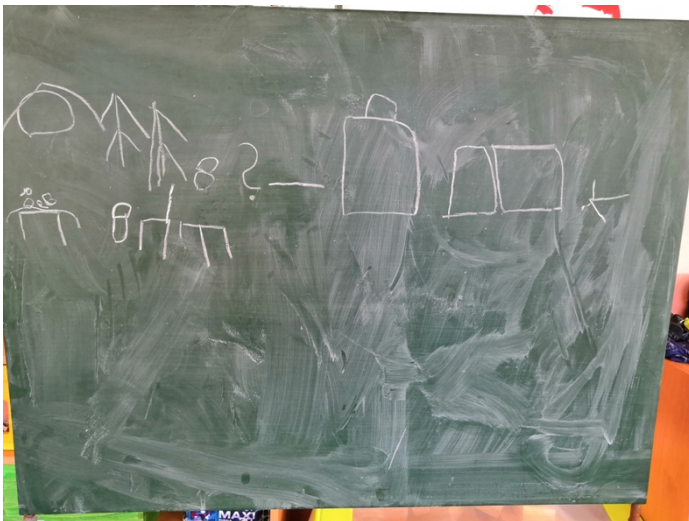
Napsala jsem jednoduché značky, např. šipku nahoru, křížek apod. a děti odhadovaly, co znamenají. Po té jsem se dětí zeptala, zda by uměly zapsat náš příběh, který jsem právě četla. Reagovaly okamžitě. Začali jsme slovní rekapitulací příběhu, přičemž jsme zkusili zapisovat vše ve značkách. Děti se při zápisu střídaly, podle toho, koho zrovna napadla vhodná značka neboli kód. Děti od začátku věděli, že kódují.



Obrázek č. 18 Zápis příběhu pomocí kódů

V průběhu četby jsme si vždy prohlédli danou ilustraci pro upevnění příběhu v paměti dětí. Měly také možnost doplňovat jednotlivá slova v příběhu, kdy jsem se odmlčela a čekala na jejich doplnění, vždy bylo úspěšné.

Musím říct, že neměly problém s vymyšlením konkrétní značky. Navzájem si pomáhaly a radily si.



Obrázek č. 19 Zápis první poloviny příběhu

Po dopsání poloviny příběhu pomocí kódů jsem děti vyzvala, aby se šly nasvačit, a tím i odpoutat pozornost od této činnosti. Cca po 45 minutách jsme se k činnosti vrátili. Tabuli s napsaným příběhem měly děti stále k dispozici a na dosah. Začala jsem rovnou číst zbytek příběhu. Opět jsme každou stránku rekapitulovali a vysvětlovali určitá slova s nejasným významem.

Příběh jsem dočetla a čekala, co děti budou dělat. Jedno z dětí se otočilo směrem k tabuli a začalo navrhopvat, jak bychom zbytek příběhu mohli zapsat. Ostatní děti ho následovaly. Přesunula jsem se tedy k tabuli a vyzvala je, aby mi zbytek příběhu zapsaly. Příliš jsem nezasahovala a nechala děti vymýšlet a spolupracovat mezi sebou samostatně. Korigovala jsem pouze to, kdo zrovna půjde zapisovat, aby nezapisovaly stále ti samý.

Spolupráce dětí mě potěšila. Zbytek příběhu opravdu zapsaly a já je vyzvala, aby mi vše, co napsaly, přečetly. Vůbec jsem do toho nezasahovala a nechala je číst podle značek, bez toho, aniž by si ukazovaly, co právě čtou. Upozornila jsem je, že právě dekódují, tedy čtou. Radost v jejich tvářích byla zasloužená, a mě byla odměnou za odvedenou práci a také ujištění, že má práce má smysl.



Obrázek č. 20 Zápis celého příběhu pomocí kódů



Celou činnost jsme ukončili jejím zhodnocením. Vyzvala jsem děti, aby zhodnotily, zda se jim tato činnost líbila, a co se jim konkrétně líbilo či nelíbilo. Dále jsem se jich také zeptala, zda by si jí chtěly zopakovat, odpověď byla u všech dětí ANO, což mě velmi potěšilo.

Děti při odchodu domů ukazovaly rodičům napsaný příběh a také jejich nově získanou dovednost, tedy čtení. Reakce rodičů byla velmi dobrá. Byli nadšení a překvapení.

## 2. den

Činnost: dramatizace příběhu pomocí loutek.

Cíl: děti interpretují příběh vlastními slovy a dramaticky ho ztvární.

Rozvíjíme: rozvoj myšlení, slovní zásoby, souvislého vyjadřování, fantazie, paměti, orientace v čase, spolupráce ve skupině, posloupnost děje.

Postup: začali jsme tím, že jsem se dětí zeptala, zda by si příběh, který jsme četli předešlý den, chtěly zahrát pomocí loutek. Souhlasily a tak jsme začaly s dramatizací. Na začátku jsme se nejdříve seznámili s jednotlivými loutkami, připomněli jsme si jejich jména a roli příběhu. Děti si pak rozdělili loutky a tím i role, které hrály.



Obrázek č. 21 Loutky k příběhu

Celá dramatizace probíhala docela plynule, občas se stalo, že se podívaly na tabuli, kde měly příběh zapsaný. Tyto děti jsou zvyklé, že tímto způsobem s příběhy pracujeme, vědí tedy, jak příběh vyprávět a zároveň přehrávat pomocí loutek či jiných pomůcek.

Děti si příběh přehrály a rozhodly se, že si ho zahrají znovu, ale tentokrát si vymění loutky a tím i své role. Každý měl možnost vyzkoušet si několik rolí v jednom příběhu, a každý zahrál svou roli odlišným způsobem, což pro mě, jako pro pozorovatele, byla velice zajímavá zkušenost.

V závěru jsme si vše opět zhodnotili. Reakce dětí byly kladné.

### **3. den**

Činnost: kresba příběhu po jeho přečtení a ukázce ilustrací autora.

Cíl: děti kreslí jejich oblíbené postavy z příběhu.

Rozvíjíme: grafomotoriku, paměť, souvislé vyjadřování, myšlení.

Postup: bez toho aniž bychom si příběh nějakým způsobem připomněli, pobídla jsem děti, aby mi nakreslily svou oblíbenou pasáž z našeho příběhu, se kterým jsme v předešlých dnech pracovali. Neměly k dispozici knížku, ani loutky, jen tabuli, na které měli příběh zapsán značkami. Čerpat tedy mohly jen z tabule, tedy ze zápisu, a z vlastní paměti. Techniku kresby a materiál, si mohly zvolit samy. Většina dětí použila tuš spolu s vodovými barvami, které použily na vybarvení obrázku.

Všechny obrázky jsme po té rozložili na koberec v herně a postupně jsme společně hádali, co je na obrázcích. Hodnotili jsme zároveň každý z obrázků, děti měly za úkol říct, co se jim na obrázcích líbí a proč.



Obrázek č. 22 Kresba po přečtení příběhu



Obrázek č. 23 Kresba po přečtení příběhu



Zajímavá situace nastala u jedné dívky, která nekreslila oblíbenou pasáž z příběhu, ale začala opět psát kódy, které později vybarvila stejnou technikou jako ostatní děti. Zeptala jsem se jí, co dělá, odpověděla, že „píšu, kreslit už umím dlouho, psát jen chvíli“. Její odpověď mě velice překvapila, samozřejmě mile.



Obrázek č. 24 Obrázek jedné z dívek

#### 4. den

Činnost: četba příběhu ze zápisu, výroba postav z příběhu z keramické hlíny

Cíl: děti čtou jimi napsané značky – dekódování, vyrábějí postavy z keramické hlíny

Rozvíjíme: myšlení, paměť, souvislé vyjadřování, jemnou motoriku, představivost

Postup: poslední den jsme začali přečtením příběhu z naší tabule. Většina dětí neměla potíže se zapamatováním, našli se však tací, co váhaly nad jednotlivými značkami. Společně však dospěly ke zdárnému konci a příběh jsme si tímto připomněli.

Následovala modeláž jednotlivých postav a kulís z keramické hlíny. Přesunuli jsme se tedy všichni do ateliéru, kde s hlínou pracujeme. Začali jsme tím, že jsme si zopakovali co všechno a kdo všechno v příběhu byl. Každé z dětí si vybralo, co bude modelovat. Začali jsme a s občasnou pomocí se nám dílo podařilo. V průběhu celé činnosti děti mohly diskutovat a popisovat co dělají a proč. Po modelaci jsme naše výrobky uložili do pece, kde se hlína vypekla. Odpoledne jsme na postavičky nanесли glazuru a dali znovu vypéct. Další den ráno jsme si naše výrobky prohlédly a ohodnotili. Všichni jsme byli s naší prací velmi spokojeni. Rozhodli jsme se, že je vystavíme na chodbu, kde je mají možnost vidět všichni rodiče, kteří do naší MŠ přijdou.



Obrázek č. 25 Výrobky z hlíny

## **Reflexe:**

Na počátku všech činností jsem neměla tušení, jak budou děti reagovat na činnosti, zejména kódování, které jim nabídnu. Kresbu, modelování či dramatizaci už znaly, kódování však nikoli.

Já osobně jsem se velmi těšila na to, až je s touto technikou čtení seznámím. Proto mě velice potěšila jejich reakce. Hodně mě překvapila reakce dětí na to, že budou umět číst a psát. Okamžitě vymýšlely, co si napíší a komu. Myšlenku samotného psaní a čtení rozvíjely různými směry. Někdo naplánoval tajný pirátský dopis, jiný chtěl napsat vzkaz pro maminku. Okamžitě tuto myšlenku uchopily a pracovaly s ní.

Se samotným kódováním se naučily pracovat vcelku rychle. Většina dětí rychle pochopila podstatu činnosti, někteří se chvíli jen dívaly.

Napsaný příběh na tabuli jsme využívali po celou dobu, četli jsme ho však jen první a poslední den. Zajímalo mě, zda budou děti schopny číst kódy i po několika dnech, což byly.

S výsledkem i průběhem činností jsem velice spokojená. Děti se naučily nové dovednosti, zejména kódovat či dekodovat. Činnosti je bavily a byly při nich aktivní. Každou činnost a výsledek činností jsme zhodnotili, což dětem poskytlo zpětnou vazbu.

Největší radost měly děti z toho, že umí psát a číst. Zpětnou vazbu mi poskytli i rodiče dětí, kteří s nadšením komentovali výsledky jejich činností, přičemž vyprávěly, jak jejich děti doma píší vzkazy či tajné zprávy.

S naší prací jsem spokojená a vím, že má smysl.

## **8.3 Tvorba společné knihy - Příběhy z naší školky**

Cíle aktivity: Cílem této aktivity bylo především vytvořit s dětmi něco, co samy znají, knihu. Zatím ji vždy vnímaly z pozice čtenáře, tedy spíše posluchače. Najednou však měly možnost podílet se na celém procesu. Mohly si svůj příběh vymyslet podle své fantazie, kterou jsme tím také rozvíjeli, mohly si samy nakreslit své představy, což rozvíjí jejich grafomotoriku a v neposlední řadě ho mohly samy převyprávět, což je skvělý způsob, jak

vést děti k souvislému vyjadřování. Po dokončení naší knihy jsem dětem dala jasně najevo, jak moc jsem na ně pyšná, čímž jsem pozvedla jejich sebevědomí a zlepšila jejich sebehodnocení. Je skvělé pozorovat děti, co jsou na sebe hrdé, a já jsem ráda, že mám tu možnost jim tento pocit dopřát.

Před samotnou tvorbou naší knihy jsem děti seznámila s různými způsoby, jak vytvořit příběh. Vytvářeli jsme příběh pomocí obrázků, kdy si děti vybraly hlavní hrdiny příběhu a následně podle ostatních obrázků sestavily děj. Dále jsme využili obrázkové kostky, kdy si děti vždy hodily kostkou a daný obrázek zakomponovaly do svého příběhu.

Vždy jsem děti upozornila, že příběh by měl mít hlavní hrdiny, místo, kde se děj odehrává, zápletku, rozuzlení a konec. Zpočátku děti vyprávěly příběh heslovitě, to se však postupně zlepšilo, až byly schopné vymyslet samy svůj příběh bez jakýchkoliv pomůcek.

Příběhy dětí jsou často motivovány jejich aktuální situací doma. Ovlivňoval je i jejich aktuální zdravotní stav, nálada či emoční vztah k předloženým obrázkům. Některé z dětí do role kladného hrdiny obsadily psa na obrázku a jiné naopak psa jako toho, co škodí, neboť se dítě psů bojí.

Zajímavé pro mě bylo, sledovat jak vlastně vypadají příběhy v dětských představách po tom, co je nakreslí. Když mi děti svůj příběh vyprávěly, vytvářela jsem si svou představu, ta však byla na hony vzdálená té jejich.

Všechny příběhy, které děti vymyslely, jsme si potom společně přečetli, což motivovalo ostatní děti, které nebyly součástí výzkumného vzorku dětí, k tomu, aby také vytvořily svůj příběh. Některé děti do této aktivity zapojily i své rodiče.

Příběhy jsou přepsány přesně tak, jak je děti vyprávěly, bez jakýchkoliv gramatických oprav.

Hodnotím naše společné dílo jako velice zdařilé.

## 8.4 Způsob zhodnocení úrovně předčtenářských dovedností u výzkumného a experimentálního vzorku dětí

K vyhodnocení úrovně čtenářských dovedností u výzkumného i experimentálního vzorku dětí jsem použila stejné diagnostické tabulky. Hodnotí se zde oblast zraková, sluchová a řečová. Čerpala jsem při tom z publikace Bednářová a Šmardová, 2015.

Pomůcky, které jsem použila, jsem většinou sama vyrobila. Jedná se například o nakreslené, rozstříhané a zalaminované obrázky.

Dětem jsem vždy předložila konkrétní pomůcku a řekla zadání, například „podívej se na tyto obrázky a řekni mi, zda jsou stejné. Pokud ne, v čem se liší?“

Žádné z dětí mi u žádné činnosti neoponovalo s tím, že by danou aktivitu nechtělo dělat.

S dětmi jsem pracovala jednotlivě. Počáteční i finální diagnostika trvala přibližně jeden týden každá. Závisela na tom aktuální situace ve třídě. Například zda určitě děti přišly do mateřské školy, zda jsme neměly ten den nějakou akci, výlet či divadlo v MŠ apod.

Získaný počet bodů u jednotlivých dětí jsem sečetla a zapsala do tabulky, kde jsem následně vypočítala jejich průměr. Děti jsem hodnotila bodově. Nula bodů bylo za to, když zadaný úkol dítě nezvládlo vůbec, jeden bod za to, když úkol zvládlo s dopomocí a dva body, když úkol splnilo samostatně.

Stejný postup jsem aplikovala i při finální diagnostice.



Obrázek č. 26 Pomůcka pro diagnostiku dětí - rozstříhaný obrázek



Obrázek č. 27 Pomůcka pro diagnostiku dětí - stavba podle plánku





Obrázek č. 28 Pomůcka pro diagnostiku dětí - hledání rozdílů



Obrázek č. 29 Pomůcka pro diagnostiku dětí - orientace v prostoru

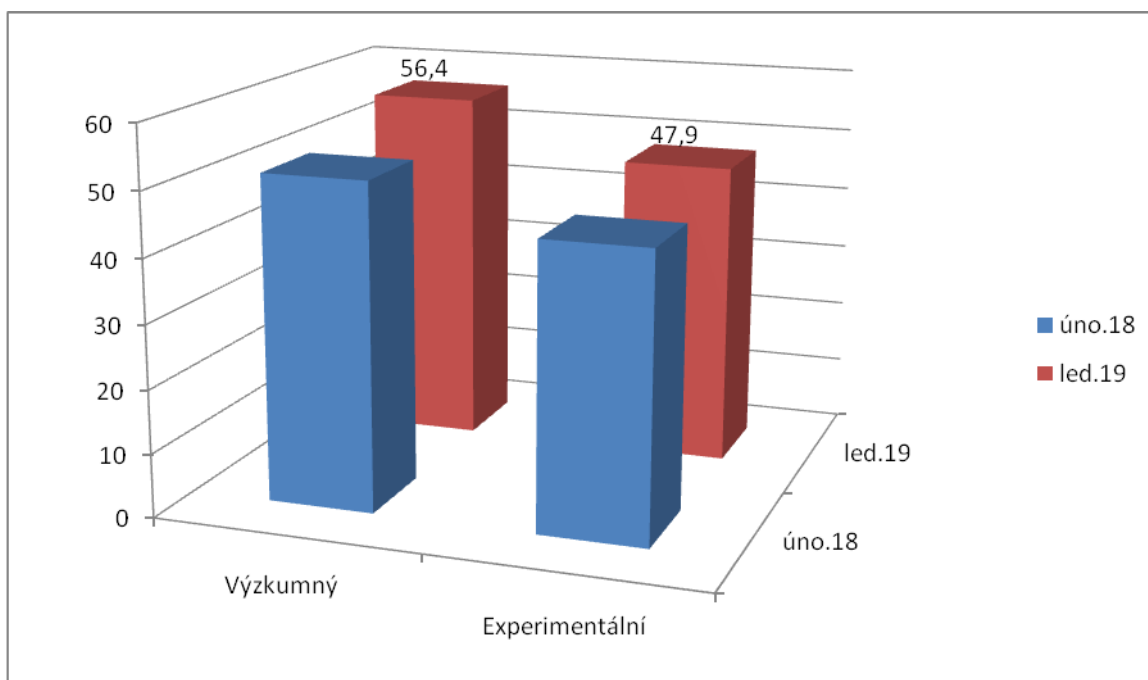
## 9 Vyhodnocení výzkumu

Na jaké úrovni je čtenářská pregramotnost u vybraných vzorků dětí na počátku výzkumu? Po sečtení bodů, které děti získali prvotní diagnostikou, bylo zjištěno, že výzkumný vzorek má vyšší počet bodů, než vzorek druhý, tedy experimentální. Lepších výsledků dosáhl výzkumný vzorek zejména v oblasti zrakové diferenciaci, kdy bodový rozdíl činil 1,5 bodu. Naopak jediná oblast, ve které získal experimentální vzorek vyšší počet bodů, a to celkem o 0,5 bodu, byla oblast morfologicko – syntaktická rovina.

Druhá výzkumná otázka zněla: Jaký vliv budou mít použité metody na děti ve výzkumném vzorku ve vybrané třídě?

Po sečtení výsledků zjišťujeme, že počet bodů u výzkumného vzorku dětí vzrostl o 5,2 bodů. U experimentálního vzorku dětí vzrostl počet bodů o 3,3 bodů.

Graficky je to znázorněno na obrázku č.32:



Obrázek č. 30 Grafické znázornění výsledků výzkumu

Ze záznamů v tabulkách níže, zjišťujeme, že u dětí ve výzkumném vzorku, došlo ke zlepšení zejména v oblasti lexikálně sémantické roviny, což zahrnuje porozumění řeči v okruhu běžného hovoru, zahrnuje chápání zadaných instrukcí, sdělených pojmů či vyprávění. Tato rovina zahrnuje taktéž slovní zásobu, tedy aktivní slovní zásobu, souvislé vyjadřování a s tím související popis obrázků, situací či událostí. Do této roviny můžeme zařadit i užívání a chápání nadřazených či podřazených pojmů, užívání synonym (slova podobného významu), antonym (slova opačného významu) nebo také homonym (slova stejného zvuku, ale jiného významu).

V této oblasti se dovednosti dětí zlepšily o 1,7 bodů, což je nejvíce ze všech kategorií.

Jako druhá oblast, ve které došlo ke značným změnám, je rovina morfologicko syntaktická.

Tato rovina se týká hlavně užívání slovních druhů, ohýbání slov, jako je např. časování nebo skloňování, dále tvoření vět a souvětí. Počet bodů v této rovině vzrostl u výzkumného vzorku dětí o 0,7 bodů.

O úspěšnosti v těchto rovinách poukazuje fakt, že děti z výzkumného vzorku, byly schopné vymyslet vlastní příběh, zformulovat ho a následně i ilustrovat.

Naopak k nepatrným změnám došlo u dětí v oblastech pragmatické roviny, kdy se jedná zejména o užití řeči v praxi, dále v oblasti část a celek a rozlišování či určování barev. V těchto oblastech došlo ke zlepšení o pouhé 0,1 bodu. Toto zjištění mě evokuje k tomu, abych se dále více zaměřila na tyto oblasti, a více je u dětí rozvíjela. Oblasti, které byly zásadní pro tvorbu naší společné knihy, tedy rovina morfologicko syntaktická a rovina lexikálně sémantická, se rozvíjely nejvíce.

Když se blíže zaměříme na výsledky jednotlivých dětí, zjistíme, že nejlépe si vedlo dítě č. 7. Z celkového počtu dosáhla nejvyššího počtu bodů, nemá však nejvyšší počet nově získaných bodů po závěrečné diagnostice. Toho dosáhlo dítě č. 2. Jeho počet bodů vzrostl celkem o 10. Musím říct, že tento výsledek mě mile překvapil. Tento chlapec žije pouze s matkou a na první pohled se nevyznačuje nějakými zvláštnostmi. Vím ale, že se mu jeho matka náležitě věnuje, což jen napomáhá jeho chuti se učit.

Obě tyto děti se rozvíjely rovnoměrně, v žádné z měřených oblastí neměly výrazné rozdíly.

Největším rozdílem převyšuje všechny ostatní děti dítě č. 4. Jeho rozdíl činil celých 12 bodů, což je nejvíce ze všech zúčastněných dětí z obou skupin. Tato dívka je velmi komunikativní a právě ona byla mezi dětmi, které byly nejvíce aktivní a nejvíce se zapojovaly. U této dívky došlo k největšímu rozvoji v oblasti lexikálně sémantické. Důvodem bylo, dle mého názoru, velké zapojení do nabízených činností pro podporu čtenářské negramotnosti, ale také, a to si myslím, že bylo zásadní, dozrála. Je to patrné i na její komunikaci, která je nyní na mnohem vyšší úrovni než na počátku výzkumu v roce 2018.

Třetí stanovená výzkumná otázka se zaměřila na to, jaké jsou rozdíly mezi dětmi z obou vzorků dětí, po uplatnění metod na dětech z výzkumného vzorku.

Co se týká experimentálního vzorku dětí a jejich výsledků po závěrečné diagnostice, tak u těchto dětí nedošlo k tak rapidním změnám jako u dětí ze vzorku výzkumného, na nichž byla uplatněna výše popsaná metodika. Nejvýznamnější posun byl zaznamenán v oblasti zrakové diferenciaci, kdy se počet bodů zvýšil o 0,6 bodů.

Opět se můžeme zaměřit na výsledky konkrétních dětí, přičemž zjišťujeme, že největších pokroků v této skupině dosáhlo dítě č. 13, kdy se jeho počet bodů zvýšil o 9.

Další dvě děti dosáhly podobného pokroku, jen s rozdílem 2 bodů, tedy jejich finální skóre bylo vyšší o 7 bodů. Jedná se o dítě č. 15 a dítě č. 16. Výsledek mě překvapil u dítěte č. 16, přičemž se jedná o chlapce, který se příliš nezapojuje do společných aktivit a nikdy dobrovolně nekontaktuje ostatní děti. Přesto však jeho výsledky nebyly špatné. Opět to přisuzuji jeho vývoji, péči jeho obou rodičů a zejména trpělivosti jeho paní učitelky.

Jako důkaz zvýšené úrovně čtenářské pregramotnosti u výzkumného vzorku je společně vytvořená kniha, která je složena z příběhů dětí a jejich ilustrací. Každý příběh má své hrdiny, děj, zápletku, rozuzlení a vždy šťastný konec. Všechny příběhy vychází z vlastní zkušenosti dětí. Většina dětí čerpalo z toho, co je momentálně zajímalo, nebo trápilo, úplně nejvíce. Hodnotím tyto příběhy za smysluplné a velice zajímavé. Jako příjemný prvek hodnotím jejich ilustraci, která vystihuje to, jak si děti svůj příběh představují.

S výsledky výzkumu jsme spokojená. Usvědčil mě v tom, že má práce není zbytečná, a že má smysl. Metody, které jsem pro tento výzkum použila, budu dále rozvíjet a propagovat. Mohu s určitostí říci, že v mém případě a u mých dětí měly úspěch, a že mi pomohly zvýšit úroveň čtenářské pregramotnosti min. u deseti dětí.

Vyhodnocení provedené diagnostiky u výzkumné skupiny dětí - 2/2018

Oblast	Dítě č.1	Dítě č.2	Dítě č.3	Dítě č.4	Dítě č.5	Dítě č.6	Dítě č.7	Dítě č.8	Dítě č.9	Dítě č.10	Průměr	Max.
Lexikálně - sémantická rovina	13	5	11	6	6	12	15	13	14	14	10,9	22
Morfologicko - syntaktická rovina	1	0	0	0	0	2	1	2	2	0	0,8	4
Pragmatická rovina	2	2	3	3	1	4	4	4	4	2	2,9	4
Foneticko - fonologická rovina	1	2	2	3	1	4	4	4	2	2	2,5	4
Sluchová diferenciace	4	4	0	0	0	4	2	2	2	0	1,8	4
Sluchová paměť	2	1	0	3	2	3	4	4	4	2	2,5	4
Sluchová analýza a syntéza	4	0	3	3	0	5	4	5	4	1	2,9	6
Vnímání rytmu	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0,8	2
Barva	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3,8	4
Figura a pozadí	2	2	4	2	3	4	2	1	1	0	2,1	4
Zrakové rozlišení (diferenciace)	7	7	5	6	5	7	8	9	6	3	6,3	10
Část a celek	6	4	5	5	3	5	6	6	5	5	5	6
Zraková paměť	6	5	3	4	0	6	6	6	6	3	4,5	6
Pohyby očí na řádku	4	2	4	3	0	3	4	4	4	2	3	4
Celkem	57	38	58	43	26	64	65	65	58	38	51,2	84

Vyhodnocení provedené diagnostiky u experimentální skupiny dětí – 2/2018

Oblast	Dítě č.11	Dítě č.12	Dítě č.13	Dítě č.14	Dítě č.15	Dítě č.16	Dítě č.17	Dítě č.18	Dítě č.19	Dítě č.20	Průměr	Max.
Lexikálně - sémantická rovina	4	4	13	6	2	16	11	13	15	15	9,9	22
Morfologicko - syntaktická rovina	0	0	2	0	0	2	2	2	3	2	1,3	4
Pragmatická rovina	2	3	2	0	3	2	2	4	4	4	2,6	4
Foneticko - fonologická rovina	2	2	3	1	3	2	2	2	2	4	2,3	4
Sluchová diferenciace	2	0	2	0	0	2	2	2	2	2	1,4	4
Sluchová paměť	0	1	4	0	0	4	2	4	4	4	2,3	4
Sluchová analýza a syntéza	0	0	5	0	0	5	3	4	5	5	2,7	6
Vnímání rytmu	1	0	1	0	0	1	1	1	2	2	0,9	2
Barva	2	2	2	2	2	2	2	4	4	4	2,6	4
Figura a pozadí	1	1	2	2	2	2	2	2	4	4	2,2	4
Zrakové rozlišení (diferenciace)	7	2	5	2	0	5	5	5	7	10	4,8	10
Část a celek	6	3	6	3	3	6	3	6	6	6	4,8	6
Zraková paměť	5	4	5	4	1	4	4	5	6	6	4,4	6
Pohyby očí na řádku	2	2	2	2	0	2	2	4	4	4	2,4	4
Celkem	34	24	54	22	16	55	43	58	68	72	44,6	84

Vyhodnocení provedené diagnostiky u výzkumné skupiny dětí - 1/2019

Oblast	Dítě č.1	Dítě č.2	Dítě č.3	Dítě č.4	Dítě č.5	Dítě č.6	Dítě č.7	Dítě č.8	Dítě č.9	Dítě č.10	Průměr	Max.
Lexikálně - sémantická rovina	15	7	11	12	6	12	18	13	18	14	12,6	22
Morfologicko - syntaktická rovina	1	2	1	1	0	4	1	3	2	0	1,5	4
Pragmatická rovina	2	2	4	3	1	4	4	4	4	2	3	4
Foneticko - fonologická rovina	2	3	2	4	1	4	4	4	2	2	2,8	4
Sluchová diferenciace	4	4	1	1	1	4	3	2	2	1	2,3	4
Sluchová paměť	3	3	2	4	3	4	4	4	4	2	2,8	4
Sluchová analýza a syntéza	6	0	3	3	1	5	5	6	4	1	3,4	6
Vnímání rytmu	2	1	2	1	1	1	1	2	1	0	1,2	2
Barva	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3,9	4
Figura a pozadí	2	2	4	2	3	4	3	1	2	0	2,3	4
Zrakové rozlišení (diferenciace)	7	8	5	8	6	7	8	10	6	5	7	10
Část a celek	6	4	5	5	3	6	6	6	5	5	5,1	6
Zraková paměť	6	5	5	4	1	6	6	6	6	3	4,8	6
Pohyby očí na řádku	4	3	4	3	0	3	4	4	4	3	3,2	4
Celkem	64	48	53	55	31	68	71	69	63	42	56,4	84

Vyhodnocení provedené diagnostiky u experimentální skupiny dětí – 1/2019

Oblast	Dítě č.11	Dítě č.12	Dítě č.13	Dítě č.14	Dítě č.15	Dítě č.16	Dítě č.17	Dítě č.18	Dítě č.19	Dítě č.20	Průměr	Max.
Lexikálně - sémantická rovina	4	4	13	6	4	16	11	15	15	15	10,3	22
Morfologicko - syntaktická rovina	1	0	2	0	0	2	3	2	3	2	1,5	4
Pragmatická rovina	2	3	2	0	3	3	2	4	4	4	2,7	4
Foneticko - fonologická rovina	2	2	4	1	3	3	2	2	2	4	2,5	4
Sluchová diferenciace	2	0	3	0	1	3	2	2	2	2	1,7	4
Sluchová paměť	0	1	4	0	1	4	3	4	4	4	2,5	4
Sluchová analýza a syntéza	0	0	6	0	0	6	4	4	5	5	3	6
Vnímání rytmu	1	0	1	0	0	2	1	1	2	2	1	2
Barva	2	2	3	3	2	2	2	4	4	4	2,8	4
Figura a pozadí	1	1	4	2	2	3	2	2	4	4	2,5	4
Zrakové rozlišení (diferenciace)	8	2	7	2	1	5	7	5	7	10	5,4	10
Část a celek	6	3	6	3	3	6	3	6	6	6	4,8	6
Zraková paměť	5	4	5	4	3	4	4	5	6	6	4,6	6
Pohyby očí na řádku	2	2	3	2	0	3	2	4	4	4	2,6	4
Celkem	36	24	63	23	23	62	48	60	68	72	47,9	84



## 9.1 Limity výzkumu

Za nejpodstatnější limit tohoto výzkumu považuji fakt, že jeho výsledky mohou být zkresleny přirozeným vývojem jednotlivých dětí. Jako další limit se mi jeví skutečnost, že výzkumný i experimentální vzorek dětí je složen z malého počtu dětí, tudíž by neměl být tento výzkum zobecňován.

Výsledky výzkumu ovlivnily i další vlivy, které nelze opomenout. Jsou to například fyzické či psychické rozpoložení dětí, jejich momentální emoční stav a v neposlední řadě také jejich problémy a situace, které řeší doma.

Celý výzkum je také ovlivněn tím, že jsem s dětmi čtenářskou pregramotnost rozvíjela už před započítím psaní této práce, podobně je tomu tak i v druhé třídě, tedy ve třídě s experimentálním vzorkem, kde se ale čtenářská pregramotnost nerozvíjí tak systematicky.

## 10 Závěr

Tato diplomová práce se věnuje rozvoji čtenářské pregramotnosti a práci s příběhem u dětí v předškolním věku, a to u dvou konkrétních skupin dětí. Na počátku bylo nejdůležitější zjistit, na jaké úrovni tuto gramotnost mají děti z konkrétních tříd, tedy děti z mé třídy, na kterých jsem uplatňovala výše zmíněné metody, a děti z jiné třídy, tedy experimentální skupiny. K tvorbě diagnostické tabulky mi posloužila publikace Bednářové a Šmardové (2015).

Po provedení první diagnostiky u všech dětí jsem zjistila, že výsledky u obou skupin nejsou stejné, horší výsledky na počátku i na konci výzkumu měla experimentální skupina dětí, což může být způsobeno tím, že děti v mé třídě jsou zvyklé na činnosti, které jsou zaměřeny právě na rozvoj čtenářské pregramotnosti.

Abych odpověděla na druhou výzkumnou otázku, musím se vrátit zpět k jednotlivým metodám, resp. činnostem, které jsme spolu s dětmi realizovali. Největší vliv měla na děti určitě práce s textem, tedy práce s příběhy, kdy jsme je postupně analyzovali a dále s nimi pracovali. Ať už dramaticky, či výtvarně.

Jako druhý největší přínos hodnotím kódování s následným dekódováním. Wildová (2012) ve své publikaci popisuje dekódování jako vyšší úroveň kognitivních operací. Musím říci, že při této činnosti byly děti velmi aktivní a samy ji ohodnotily jako nejlepší. Tuto metodu jsme dále aplikovali na další činnosti, při kterých si děti např. psaly tajné vzkazy či hesla. Řekla bych, že celková aktivita dětí v jednotlivých aktivitách mě mile překvapila. Žádné z dětí nikdy neodmítlo žádnou činnost z důvodu toho, že by ji nebavilo, ale např. proto, že chtělo dokončit započatou práci. Později se však přidaly všechny děti a u činností setrvaly.

Nejvíce aktivní po celou dobu výzkumu byly děti, které rádi komunikují a nemají potíže s navazováním vztahů. Čtenářská pregramotnost je úzce spjata s komunikací. Původ tohoto výrazu, tedy komunikace, popisuje Bytešníková (2012) jako „communicare“, což v překladu znamená učinit společným. Není tedy divu, že právě tyto děti mají tak blízký vztah právě k této oblasti.

Další výzkumná otázka se zabývala rozdíly v úrovni čtenářské pregramotnosti u dětí z obou skupin. Jak už jsem se již zmínila výše, horší výsledky měla skupina experimentální

na počátku i na konci výzkumu. K výrazným změnám došlo u výzkumného vzorku dětí, a to zejména v oblasti lexikálně sémantické. Přispěla k tomu zejména práce s textem a biologický vývoj všech dětí.

Co ale měly obě skupiny společné, je fakt, že žádné z dětí nebylo schopné vyprodukovat vlastní příběh. To se však změnilo na konci výzkumu, kdy na děti z výzkumného vzorku byly aplikovány metody pro rozvoj čtenářské pregramotnosti, a které jsou popsány v této práci. Nejen že děti byly schopné vymyslet svůj příběh, byly také schopné ho ilustrovat a v několika případech vymyslely i jeho pokračování.

Příběhy, které děti vymyslely, jsou poutavé, mají hloubku a mnohdy se v nich odráží nitro jejich autora. Důvody, proč v některém z příběhů sluníčko zachraňuje sukýnku malé motýlí holčičce, nebo proč se gumička proměňuje ve hvězdičku, aby se malá Adélka nebála tmy, když večer usíná, si můžeme domyslet sami. Je však jasné, že děti čerpaly právě z toho, co je nejvíce trápí či naopak těší. Já mám však tu výhodu, že s těmito dětmi pracuji, a vím, co je trápí, protože žádné z nich nemá problém se mi s e svým trápením svěřit.

Závěrem bych ohodnotila tento výzkum jako velmi zdařilý. U vybrané, velmi malé, skupiny dětí se mi podařilo uplatnit metody, kterými jsme prokazatelně zvýšila úroveň jejich čtenářské pregramotnosti. Jako největší úspěch považuji knihu, kterou jsme spolu s dětmi vytvořili, a na kterou jsme všichni náležitě pyšní.

## 11 Seznam použitých informačních zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, J. a ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-802-6606-581.

BLAŽEK, R. & PŘÍHODOVÁ, S. (2016). *Mezinárodní šetření PISA 2015: národní zpráva: přírodovědná gramotnost*. Praha: Česká školní inspekce.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

ČÁP, J. a MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČINČERA, J. *Práce s hrou: pro profesionály*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1974-

DOLEŽALOVÁ, J. *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-693-3.

DOLEŽALOVÁ, J. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2.

*Gramotnosti ve vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. ISBN 978-80-87000-74-8.

JANATOVÁ, Z., TAUBEROVÁ, D., POTUŽNÍKIVÁ, E. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva.*, 2017, Praha: Česká školní inspekce.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008, 193 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4715-681, s. 105.

KROPÁČKOVÁ, J., WILDOVÁ, R., & KUCHARSKÁ, A. (2014). *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období*. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488–509. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488>

KRYČOVÁ, M. *Porovnání řečových dovedností dítěte předškolního věku s očekávanými kompetencemi* (diplomová práce). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2017.

KRYČOVÁ, M. *Činnosti k rozvoji řečových dovedností dětí v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2018, ISBN 978-80-7496-376-6.

KURIC, J. *Ontogenetická psychologie: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijních oborů učitelství a studijního oboru psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

LAUFKOVÁ, V., *Čtenářská pregramotnost možnosti a výzvy: Současné výzvy předškolního vzdělávání (témata: dvouleté děti – inkluze – povinné předškolní vzdělávání)*. Praha: Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK, 2016, prezentace online, dostupné z [https://pedf.cuni.cz/PEDF-821-version1-ctenarska\\_pregramotnost\\_8102016\\_laufkova.pdf](https://pedf.cuni.cz/PEDF-821-version1-ctenarska_pregramotnost_8102016_laufkova.pdf)

MATĚJČEK, Z., *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa : základní duševní potřeby dítěte : dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

MATĚJČEK, Z., *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 1.vyd. Praha: Portál, 1996. 143 s. ISBN 80-7178-085-5

MERTIN, V. a GILLERNOVÁ, I., ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978.

MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J. a FIXL, V., *Hra a hračka v životě dítěte*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. Knihy pro rodiče (SPN).

*Pedagogická orientace: Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období* [online]. Copyright (c) 2014, 2014, 24(4) [cit. 2018-08-27]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488>

PEROUT, E., *Arteterapie se zrakově postiženými*. V Praze: Okamžik, 2005. ISBN 80-903-2479-7.

SMOLÍKOVÁ, K., *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. ISBN 80-87000-00-5.

SOBOTKOVÁ, D. a DITTRICHOVÁ, J., *Hra ve vývoji dětí v prvním roce života*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. Pro rodiče. ISBN 80-247-1137-0.

SPLAVCOVÁ, H. (NÚV Praha) a VATALOVÁ, J. (MŠMT). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2018.

SUCHÁNKOVÁ, E., *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

ŠŤASTNÁ, Š., *Hračka a učení v mateřské škole*. Ústí nad Labem, 2017. Bakalářská. Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Vedoucí práce PaedDr., Blanka Janáčková.

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

UŽDIL, J., *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-717-8599-7.

UŽDIL, J., *Mezi uměním a výchovou*. Praha: SPN, 1988. 464 s.

UŽDIL, J. *Výtvarný projev a výchova*. 2. doplněné vyd. Praha: SPN, 1976.

VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 8024609568.

VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8308-0.

*Vývoj dětské kresby*. In: *Logarte.cz* [online]. Praha 9: Copyright © 2014–2018 LogArte [cit. 2019-01-26]. Dostupné z: <https://www.logarte.cz/vyvoj-kresby>

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Hodnotící tabulka – sluch, zrak

Příloha 2 – Hodnotící tabulka - řeč

Příloha 3 – Hodnotící tabulka - řeč

## Seznam obrázků

Obrázek č. 1 Hlavonožec .....	17
Obrázek č. 2 Panák.....	18
Obrázek č. 3 Objekt v pohybu - profilová kresba .....	18
Obrázek č. 4 Změny ve výsledcích zemí OECD ve čtenářské gramotnosti mezi roky 2000 a 2009.....	23
Obrázek č. 5 Kniha Žabí princ .....	50
Obrázek č. 6 Dramatizace příběhu .....	54
Obrázek č. 7 Výsledek výtvarného ztvárnění příběhu .....	54
Obrázek č. 8 Pracovní list .....	56
Obrázek č. 9 Hledání pokladu podle map .....	58
Obrázek č. 10 Pirátský poklad .....	58
Obrázek č. 11 Mapa na tričku jednoho z dětí.....	59
Obrázek č. 12 Sazení cibulek.....	60
Obrázek č. 13 Interpretace zeleného mužíka dětmi .....	65
Obrázek č. 14 Výroba hub z kouzelného lesa .....	66
Obrázek č. 15 Kniha Táňa a tři medvědi.....	71
Obrázek č. 16 Kresba před četbou příběhu .....	72
Obrázek č. 17 Samotná četba příběhu.....	73
Obrázek č. 18 Zápis příběhu pomocí kódů .....	74
Obrázek č. 19 Zápis první poloviny příběhu.....	74
Obrázek č. 20 Zápis celého příběhu pomocí kódů .....	75
Obrázek č. 21 Loutky k příběhu.....	76
Obrázek č. 22 Kresba po přečtení příběhu .....	78
Obrázek č. 23 Kresba po přečtení příběhu .....	78
Obrázek č. 24 Obrázek jedné z dívek.....	79
Obrázek č. 25 Výrobky z hlíny .....	80
Obrázek č. 26 Pomůcka pro diagnostiku dětí - roztríhaný obrázek .....	83
Obrázek č. 27 Pomůcka pro diagnostiku dětí - stavba podle plánu .....	83
Obrázek č. 28 Pomůcka pro diagnostiku dětí - hledání rozdílů .....	84



Obrázek č. 29 Pomůcka pro diagnostiku dětí - orientace v prostoru .....	84
Obrázek č. 30 Grafické znázornění výsledků výzkumu.....	85

## Přílohy

SLUCH	Sluchová diferenciacie	věk	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
35	Rozliší slova bez vizuálního podnětu (změna hlásky)	5			
36	Rozliší slova s vizuálním podnětem (změna délky)	5			
	<b>Sluchová paměť</b>	<b>věk</b>	<b>nevládá</b>	<b>vládá s dopomocí</b>	<b>vládá samostatně</b>
37	Zopakuje větu z pěti slov	5			
38	Zopakuje pět nesouvisejících slov	6			
	<b>Sluchová analýza a syntéza</b>	<b>věk</b>	<b>nevládá</b>	<b>vládá s dopomocí</b>	<b>vládá samostatně</b>
39	Určí počet slabik	5			
40	Určí počáteční hlásku slova	5			
41	Určí poslední souhlásku ve slově	5 - 6			
	<b>Vnímání rytmu</b>	<b>věk</b>	<b>nevládá</b>	<b>vládá s dopomocí</b>	<b>vládá samostatně</b>
42	Napodobí rytmus (2-4 tóny, více)	5 - 6			
	<b>ZRAK</b>	<b>věk</b>	<b>nevládá</b>	<b>vládá s dopomocí</b>	<b>vládá samostatně</b>
	<b>Barva</b>	<b>věk</b>	<b>nevládá</b>	<b>vládá s dopomocí</b>	<b>vládá samostatně</b>
1	Přiřadí odstíny barev	5			
2	Pojmenuje odstíny barev	6			
	<b>Figura a pozadí</b>	<b>věk</b>	<b>nevládá</b>	<b>vládá s dopomocí</b>	<b>vládá samostatně</b>
3	Sleduje linii mezi ostatními liniemi	5,5			
4	Vyhledá tvar na pozadí	6			
	<b>Zrakové rozlišení (diferenciacie)</b>	<b>věk</b>	<b>nevládá</b>	<b>vládá s dopomocí</b>	<b>vládá samostatně</b>
5	Odliší obrázek v řadě lišící se detailem	5			
6	Odliší shodné a neshodné dvojice lišící se detailem	5			
7	Odliší obrázek lišící se vertikální polohou	5,5 - 6			
8	Vyhledá dva shodné obrázky v řadě	5,5 - 6			
9	Odliší shodné a neshodné dvojice lišící se vertikální polohou	5,5 - 6			

Obrázek 1 Hodnotící tabulka – sluch, zrak

ŘEČ	Lexikálně - sémantická rovina	věk	nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
18	Definuje význam pojmů	5			
19	Chápe jednoduché vtipy a hádanky	5			
20	Sestaví dějovou posloupnost a popíše ji	5			
21	Pojmenuje, co dělá určitá profese	5			
22	Přiradí, co k sobě patří a vysvětlí to	5			
23	Tvoří nadřezané pojmy	5 - 6			
24	Toří protiklady	5 - 6			
25	Tvoří slova podobného významu	5,5 - 6			
26	Pozná a vymyslí slova stejného zvuku, ale různého významu	5,5 - 6			
27	Pozná a pojmenuje nesmysl na obrázku	5,5 - 6			
28	Interpretuje pohádky, příběhy bez obrázkového doprovodu	5,5 - 6			
	<b>Morfologicko - syntaktická rovina</b>	<b>věk</b>	<b>nevládá</b>	<b>vládá s dopomocí</b>	<b>vládá samostatně</b>
29	Pozná nesprávně utvořenou větu	5 - 6			
30	Do příběhu doplní slovo ve správném tvaru	5 - 6			
	<b>Pragmatická rovina</b>	<b>věk</b>	<b>nevládá</b>	<b>vládá s dopomocí</b>	<b>vládá samostatně</b>
31	Řečový projev po obsahové i formální stránce odpovídá kritériím běžné konverzace	5 - 6			
32	Smysluplně vyjádří myšlenku, nápad, mínění, popíše situaci, událost, vyjádří svoje pocity, prožitky...	5 - 6			
	<b>Foneticko - fonologická rovina</b>	<b>věk</b>	<b>nevládá</b>	<b>vládá s dopomocí</b>	<b>vládá samostatně</b>
33	Výslovnost				
	Prvky neverbální komunikace	<b>věk</b>	<b>nevládá</b>	<b>vládá s dopomocí</b>	<b>vládá samostatně</b>
34	Oční kontakt				

Obrázek 2 Hodnotící tabulka - řeč

		věk	nevládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
	<b>Část a celek</b>				
10	Složí tvar z několika částí na předlohu	5			
11	Složí tvar z několika částí podle předlohy	5,5			
12	Doplní chybějící části v obrázku	5,5 - 6			
	<b>Zraková paměť</b>	věk	nevládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
13	Ze šesti obrázků si tři pamatuje	5			
14	Pozná viděné obrázky	5 - 6			
15	Umístí obrázky na místo	6			
	<b>Pohyby očí na řádku</b>	věk	nevládá	zvládá s dopomocí	zvládá samostatně
16	Jmenuje objekty zleva doprava	5			
17	Vyhledá daný první objekt ve skupině zleva doprava	5,5 - 6			

Obrázek 3 Hodnotící tabulka - řeč