

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

**VÝCHOVA KE ČTENÁŘSTVÍ PROSTŘEDNICTVÍM
PRÁCE S KNIHOU V PŘEDŠKOLNÍ VĚKU**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: PhDr. Jana Kropáčková, Ph.D.

Autor bakalářské práce: Hana Zahradníková

Pískovec 907

Kamenický Šenov, 47114

Studijní obor: Učitelství pro MŠ

Forma studia: prezenční

Bakalářská práce dokončena: listopad, 2005

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 23. 11. 2006

Podpis

Děkuji **PhDr. Janě Kropáčkové Ph. D.** za odborné vedené mé bakalářské práce, trpělivost a obětavost. Mé poděkování též patří **Mgr. Ondřeji Hníkovi Ph. D.** za cenné rady k praktické části práce. Za ochotu a spolupráci děkuji paní ředitelce mateřské školy **Olze Gregorové** a za podporu a technické zázemí dík patří též **Máje Jílkové**.

Obsah

Úvod.....	8
I. TEORETICÁ ČÁST.....	9
1. Charakteristika předškolního dítěte se zaměřením na vývoj poznávacích procesů.....	9
1.1 Vnímání předškolního dítěte.....	12
1.1.1 Vnímání slovesného umění.....	12
1.1.2 Sluchové vnímání.....	13
1.1.3 Zrakové vnímání.....	13
1.1.4 Vnímání výtvarného projevu.....	14
1.2 Verbální komunikace.....	15
1.3 Socializace dítěte předškolního věku.....	16
1.4 Význam knihy ve vývoji dítěte.....	17
2. Gramotnost.....	18
2.1 Gramotnost, funkční gramotnost a jejich definice.....	18
2.2 Trivium v předškolním vzdělání.....	20
2.3 Čtenářská gramotnost.....	20
2.4 Předčtenářské období.....	21
2.4.1 Čtení.....	23
2.4.2 Psaní.....	23

3. Pohádka.....	25
3.1 Charakteristické znaky pohádky.....	25
3.1.1 Dítě a pohádka.....	26
3.2 Kategorizace pohádek.....	27
3.3 Čtenářský výběr.....	29
3.4 Vývoj dětského čtenářství.....	31
4. Dítě předškolního věku a umění.....	31
4.1 Komplexnost estetické výchovy.....	33
4.2 Obecné metodické zásady pro činnost s dětmi.....	33
4.3 Dramatická výchova v mateřské škole.....	34
4.4 Pohádková rozhlasová a televizní hra.....	36
4.5 Dětské časopisy.....	37
5. Funkční gramotnost a programy předškolního vzdělávání.....	38
5.1 Výchovná zaměření v běhu času.....	39
5.2 Počátky institucionální výchovy.....	40
5.3 Programy předškolních zařízení před rokem 1989 a RVP PV.....	42
5.4 Projektování v mateřských školách.....	44
6. Shrnutí teoretické části.....	46
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	48
1. Cíl a úkoly praktické části.....	48
2. Charakteristika cílové skupiny a výzkumného prostředí.....	49
3. Použité metody.....	50
4. Organizace výzkumu.....	52

5. Prezentace projektu.....	53
6. Vyhodnocení řízeného rozhovoru.....	56
6.1 Vyhodnocení pedagogického projektu.....	61
6.2 Vyhodnocení pozorování během předvýzkumu i realizace projektu...	62
Diskuze.....	63
Závěr.....	64
Použitá literatura.....	66
Přílohy.....	68

Výchova ke čtenářství prostřednictvím práce s knihou v předškolním věku

Klíčová slova

Čtenářství, funkční gramotnost, dítě předškolního věku, pohádka, projekt, kompetence, rodina, mateřská škola, umění, literární výchova.

Anotace

Bakalářská práce se věnuje problematice vztahu předškolního dítěte ke knize.

Teoretická část se zabývá čtenářskou gramotností, možnostmi aktivit předškolních zařízení podporujících čtenářskou gramotnost dětí a komplexností činností podporujících estetický vývoj dítěte předškolního věku.

V praktické části byl realizován tématicky zaměřený projekt postavený na aranžovaných setkáních s pohádkou. Cílem bylo vytvořit a posílit vztah dítěte ke knize.

V práci jsou dále prezentovány výsledky řízených rozhovorů a pozorování, na jejichž základě byla analyzována současná čtenářská úroveň rodin tohoto vzorku.

Education to reading through work with book in pre – school age

Catchword

Reading, functional literacy, chil pre – school age, fairy tale, project, competence, family, nursery school, art, literary education.

Annotation

Baccalaureate work attends to problems of the relation of pre – school child to book.

Theoretic part deals with reader's literacy, possibilities of activities of pre – school arrangements fuelling the reader's literacy of children and complexity of activities supporting aesthetically development of child in pre – school age.

In practical part was realized thematic oriented project built on arranged meetings with a fairy tale. The purpose was to create and strengthen the relation of child to book.

In work are further presented results of controlled talks and singhtings, on whose base was analysed present – day (nowday's) reader's level of families of hereof sample.

Úvod

S výběrem tématu své bakalářské práce jsem problém téměř neměla. Již od útlého věku tíhnu ke knihám a nikdy si nenechám ujít příležitost vstoupit do knihkupectví, popřípadě odnést si nějakou tu radost v podobě knihy. Jednou z mých nejmilejších vzpomínek na „školkovský věk“ je právě pohádkové čtení a vyprávění, na kterém je do velké míry založený i můj vztah s rodiči.

Dalším faktorem, který mě ovlivnil, byla i účast na přednášce věnované předškolní gramotnosti a výchově ke čtenářství. Ozývaly se mnohé hlasy varující před úpadkem dětského čtenářství a čtenářství obecně. Uvědomila jsem si, že znám celou řadu lidí, kteří knihu otevrou jen velmi povrchně nebo z nutnosti. Velkou inspirací mi také byla jedna z přednášejících. Jednalo se o paní učitelku ze školky, která prezentovala svou snahu rozvoje předčtenářských dovedností v mateřské škole. Něktými tvořivými nápady mě přímo nadchla, jinými udivila.

Toto téma mě lákalo i z hlediska vzdělávání v mateřské škole, kde v současné době pracuji. Chtěla jsem si na vzorku třídy předškolních dětí vytvořit představu aktuálního stavu čtenářství v rodinách. Hlavním cílem bakalářské práce bylo prostřednictvím tematicky zaměřeného projektu vytvořit a posílit vztah dítěte ke knize.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Charakteristika předškolního dítěte se zaměřením na vývoj poznávacích procesů

„Předškolní období trvá přibližně od tří do šesti let. Konec této fáze má individuálně rozličnou časovou lokalizaci, protože není určen jen fyzickým věkem, ale hlavně sociálním mezníkem, nástupem do školy.“(Vágnerová, 1997, s.107). Stejně tak Příhoda a Říčan umísťují předškolní věk do období třetího až šestého roku. Lepierová naopak toto období vymezuje pouze do věku 4 – 6 let dítěte (Lepierová in Jasanová, 1990). Obecně existuje širší a užší pojetí předškolního věku. Širším pojetím je míněno období 0 – 6/7 let věku dítěte. O užším pojetí můžeme hovořit v období 5 – 6/7 let věku dítěte.

Pro toto období je charakteristický velmi rychlý rozvoj osobnosti dítěte a to po všech stránkách. Předškolní dítě lze přirovnat k houbě, která do sebe ohromnou rychlostí vstřebává mnoho informací. V tomto věku, jak uvádí Vágnerová (Vágnerová, 1997), je hlavní potřebou dítěte aktivita a sebeprosazení. Cílem není produkt, ale aktivita sama o sobě. Jakoukoli hrovou činností se rozvíjí pestrá paleta schopností. Teprve později se aktivita stává prostředkem a slouží k dosažení nějakého cíle. Příhoda (Příhoda, 1977) potvrzuje, že to, co vyznačuje psychiku tří let předškolního dítěte, je syntéza všech schopností lidské osobitosti na vyšší úrovni. Po třetím roce nastávají velké rozdíly v rozvoji dětské osobnosti. Děti jsou velmi zvědavé a většinou se stávají v rámci možností samostatnými. Příhoda (Příhoda, 1977) se zmiňuje o stále patrnějších individuálních odlišnostech rozvíjejících se po třetím roce života dítěte. V tomto období se ukazuje velká variace mezi dětmi. Tyto rozdíly se projevují zvláště v nástupu jednotlivých fází růstového gradientu, ale také v jejich trvání.

V předškolním období můžeme snadno vyzorovat posloupnost dětského vývoje. Tato posloupnost se projevuje ve všech odvětvích dětské činnosti a v žádném případě nelze přeskočit její jednotlivé fáze ani je zrychlit. Tak tomu je i v oblasti dětského myšlení.

Jeho vývoj má své charakteristické rysy, které srozumitelně popisuje Vágnerová (Vágnerová, 1997). Hlavním znakem myšlení předškolního dítěte je *egocentrismus*. Jedná se o tendenci zkreslovat úsudky preferencí subjektivního přístupu. Říčan (Říčan, 2004) upřesňuje, že ale nejde o egoismus, sobectví, ale jedná se o tzv. *kognitivní egocentrismus*.

Myšlení v této fázi slouží ještě k uspokojování dětských přání a potřeb. Ty jsou prioritní před přesným a správným pozorováním. To znamená, že dítě je schopné zkreslit informaci, která nebude vyhovující. Egocentrické myšlení je vyjádřením subjektivního přístupu dítěte k poznání a zahrnuje zároveň představu, že tento je jediný možný. Dalším znakem je *fenomenismus*, kdy se objevuje dominance jevové složky reality v poznávání. Dítě je fixováno na vnímané či představované prvky, které není schopné ve svých úsudcích odstranit. Dítě podstatu světa ztotožňuje s jeho zjevnými znaky. Předškolní dítě má potíže v časové orientaci, neboť v tomto věku převažuje *prezentismus*, vazba na přítomnost. Dítě je v tomto období závislé na aktuálně vnímané podobě poznávaného světa. V souvislosti s myšlením předškolního dítěte můžeme mluvit o *fixaci na vizuálně prezentovanou formu*. Dítě má sice vytvořen pojem trvalosti nějakého předmětu, ale už se nevytváří u množiny předmětů. Stále ještě dobře nerozumí závislosti a vztahům mezi jednotlivými formami existence určitého objektu. Významnou se také jeví *neschopnost systematické aktivní explorační*. Jde o neschopnost prohlížet jednu část po druhé. Příčinou takového způsobu poznávání není jen nezralost pozornosti nebo nedostatečná koordinace očních pohybů, ale i neexistence motivace ke kvalitnější poznávací strategii. V souvislosti s egocentrismem by se dalo mluvit ještě o *magičnosti*. Říčan (Říčan, 2004) vystihuje její následek, jako nedostatečné odlišování činu a přání. Další vlastnosti dětského myšlení přidává Říčan (Říčan, 2004). Jedná se o antropomorfismus a konfabulaci. *Antropomorfismus* se dá vyložit jako připodobňování živých i neživých předmětů k člověku. *Konfabulace* je bezděčná lež, která vznikne jednoduchým překročením hranice mezi realitou a fantazií.

Sepětí názorů a pocitů ve vztahu k poznání světa se projevuje také ve vyprávění a hře. Ta zaujímá základní místo v dětském životě. Příhoda se domnívá, že: „*Po třetím roce hra přechází z úrovně konkrétní myšlenky založené na věcech na rovinu myšlenky abstrakční. Bohatší představivost v dětském myšlení dává hře novou náplň.*“ (Příhoda, 1977, s. 204) Na tento fakt navazuje Koťátková (Koťátková, 2005) dalšími poznatky o základních znacích hry.

Jsou jimi především spontánnost, dále pak plné zaujetí hrou, radost a uspokojení, tvořivost, opakování hry, přijetí role a nakonec velmi důležitou úlohu má fantazie. Během hry se podstatně rozvíjí představy a zkušenosti. Hra souvisí s realitou, ve které dítě žije. Hrou si dítě pomáhá z různých druhů napětí.

Do hry pak projektuje svá přání, hledá v ní řešení pro svoji nejistotu a obavy. V takovém případě má hra terapeutickou funkci. Ve hře dítě uplatňuje svou energii a také ji načerpává. Uvolnění i odpočinek od různých zátěží běžného dne mu pomáhají navodit hračky a předměty, kde dítě uplatní svoji vůli a dominanci. Dítě při hře zažívá důležitou lidskou potřebu seberealizace. Příhoda (Příhoda, 1977) uvádí jako jednu z nejoblíbenějších dětských her prohlížení obrázků v leporelech. Dítě si sice prohlíží složitější obrazy, avšak jeho zrak ulpívá pouze na jednotlivostech. Posun zaznamenáváme k šestému roku, kdy děti již rozumí jednotlivým dějům. Koťátková i Příhoda se shodují v tvrzení, že hra celkově rozvíjí osobnost dítěte.

Hra se podílí i na rozvoji slovní zásoby a řeči, která se v předškolním věku zdokonalí ve všech svých složkách. Podle Vágnerové (Vágnerová, 1997) velký rozvoj řeči lze chápat i z toho pohledu, že dítě již dokáže vyjádřit to co chce druhému sdělit. Svá sdělení také dokáže přizpůsobit úrovni posluchače. U nejmladších předškoláků (tedy kolem tří let dítěte) se dialog může proměnit v monolog, a to např. při pohlcující hře. Přejít k monologu je dán přesvědčením dítěte, že posluchač zaujímá podobný postoj jako ono samo, a tudíž mu přijde zbytečné cokoli upřesňovat. V některých případech se na posluchače zcela zapomene.

Zároveň je ale důležitá myšlenka Susan Fountain (Fountain, 1994), která ve své knize *Místo na slunci* předesílá, jak je důležité naučit dítě naslouchat, vstřebávat informace a ptát se. Pokud pomůžeme tyto schopnosti naplnit, děti začnou lépe chápat svět kolem sebe. Důležitým faktorem pro rozvoj osobnosti je pohled na věci z hlediska druhého. Dále se stává prevencí konfliktů a pomáhá hledat jejich řešení.

1.1 Vnímání předškolního dítěte

Pro rozvoj v oblasti estetické je mimo jiné velmi důležité vnímání dítěte. Opravilová (Opravilová, 1985) říká, že s předpoklady pro vnímání umění se dítě nerodí, ale je třeba je pěstovat a tříbit. Tím se krátce zabývá i Matějček (Matějček, 2005) v knize Prvních šest let ve vývoji a výchově dítěte.

V předškolním věku, tedy ve věku 3 – 6 let, dochází k vyššímu stupni vnímání detailů.

Pro dospělé je někdy záhadou, proč malé děti rozloží novou hračku ještě dřív než si s ní pohrají. Odpověď je jednoduchá, děti totiž už nezajímají jenom celé věci a jejich funkce, ale i jejich části. Právě proto je v tomto věku tak vysoká oblíbenost stavebnic. Ze vzdělávacího hlediska si na ní dítě cvičí proces analýzy celku v části a syntézy částí v celek. Analýza a syntéza jsou o to důležitější, aby je dítě později mohlo využívat při nácvičce čtení a psaní. Konkrétně se jedná o rozkládání slov ve slabiky a hlásky a psaní podle diktátu.

1.1.1 Vnímání slovesného umění

V oblasti jednotlivých druhů umění má svou nezastupitelnou funkci literatura. „*Dítě ve věku od tří do šesti let je pro literární komunikaci zvláště vnímavé. Literární forma je pro ně nejintenzivnější způsob osvojování životní zkušenosti. Kniha se proto stává nepostradatelným pomocníkem ve výchově dítěte. Jejím prostřednictvím dítě poznává svět kolem sebe i sebe sama, objevuje krásu mateřského jazyka a rozšiřuje si aktivní i pasivní slovní zásobu, rozvíjí si fantazii a estetický cit.*“ (Opravilová, 1985, s. 203) Dále Opravilová dodává, že síla slovesného umění je podmíněna nápadností, podnětností, bohatostí i souhrnem všech společenských a kulturních vlivů. Kniha má v životě dítěte funkci nástroje k rozvíjení dětské spontaneity, fantazie i k formování kritérií estetického a mravního hodnocení.

Děti předškolního věku, ale i ty starší, velmi kladně vnímají lidovou slovesnost. Ta měla v předchozích staletích především účelovou podobu. Byla slovním doprovodem ke zvykovým obřadům a práci. Dnes má již uměleckou hodnotu a platnost. Tzv. „dětský folklor“ zahrnuje všechny žánry lidové slovesnosti a ty jsou po zásluze využívány.

Vztah k literárním podnětům ovlivňují psychologické zvláštnosti dítěte předškolního věku. Patří sem především emocionalita a bezprostřednost reakcí, které v závislosti na temperamentu celkově určují způsob přijetí knihy dítětem. K emocionalitě má velmi blízko dětský subjektivismus, který dává individuální zabarvení zážitku. Potřeba aktivity a zpracování informace dítětem tak, aby jí porozumělo, bychom měli také respektovat. Dítě plně vnímá dojem, který v něm literární dílo zanechalo jako celek. Vhodná díla se vyznačují estetickými, poznávacími i etickými aktivizačními hodnotami, jejichž rozsah je dán vkladem autorovy osobitosti.

1.1.2 Sluchové vnímání

Slovesné umění je úzce spjato se sluchovým vnímáním. O něm se lze dočíst v příspěvku Lepierové do knihy *Hudba, pohyb, kresba, slovo* (Jasanová, 1990). V předškolním období se rozvíjí sluchový analyzátor a jeho diferenciatní schopnost. Jedná se tedy o rozhodující období pro rozvoj hudebních schopností. Rozvíjí se možnosti hlasového aparátu, staví se základy spolupráce mezi sluchovou diferenciací výšky a adekvátním tvořením tónů. Durové tonální citění se u dětí začíná vytvářet až kolem pátého roku a někdy i později. Mollové tonální citění lze zpěvem uspišit, ale většinou se objevuje až ve školním věku. Naopak rytmické citění má své počátky v ranějších stadiích vývoje.

S rozvojem hudebních schopností a dovedností se pojí i výchova k pohybu. Pokud je vedena s odpovídající odborností, může podporovat vývoj ladnosti a elegance k celkovému estetickému vzhledu. Také při rozvoji intonace se pocit uspořádání jednotlivých tónů v tónině navozuje komplexně – propojením pohybu, sluchu a zraku (Tichá, 2005).

1.1.3 Zrakové vnímání

Také při rozvoji intonace se pocit uspořádání jednotlivých tónů v tónině navozuje komplexně – propojením pohybu, sluchu a zraku (Tichá, 2005). Hudební výchova vyžaduje součinnost sluchu a zraku a to nejen pro oblast fonogestiky, ale např. pro práci s notami.

„Dítě tohoto období vnímá správný tvar i velikost podnětů i v měnících se podmínkách (např. v perspektivě). Naopak některé specifické zrakové vjemy – klamy – dítě vnímá silněji. Dítě také chybí v odhadu délky (nadhodnocuje) a hloubky. Všeobecně se zde uplatňuje zvláštní způsob vnímání, tzv. synkretismus (do sedmi let). Dítě získává vnímáním celkový dojem o složitém obrazci, neanalyzuje ho na části, nevytváří syntézu ze vztahů mezi částmi, neprovádí soustavnou explorační činnost“ (Jasanová, 1990, s. 12). To se projevuje i v jeho výtvarném projevu.

1.1.4 Vnímání výtvarného projevu

Od dětských knih není nikdy daleko k ilustracím a potažmo i výtvarnému umění. V předškolním věku se v žádném případě nejedná o napodobování a překreslování ilustrací. Naopak dítě při kreslení užívá především paměť.

Na počátku vývoje dětské kresby jde o čmáranici. Pro dítě je samotná činnost důležitější než výsledek. Vzhledem k tomu je také pojmenovává až když je hotový. Jedním z námětů dětské kresby je dost často člověk. První znázornění lidské postavy je obvykle spjato s tzv. „hlavonožcem“ (Říčan, 2004). Během kresebného vývoje děti lidskou postavu zdokonalují, přikreslují jí šaty a doplňují jí detaily. Ty se v hojně míře objevují v kresbě dítěte až před šestým rokem. Detaily zdůrazňují to, co je pro dítě důležité, a co ho zaujalo. Kresba člověka se všemi náležitostmi je také projevem školní zralosti.

Jasanová (Jasanová, 1990) neopomíná upozornit ani na poslání výtvarných činností. Jejich velkým kladem je realizace zobrazení světa, která děti obklopuje, ale i vnitřního světa s jejich představami, sny a nápady. Jasanová (Jasanová, 1990) zdůrazňuje možnost přiměřeného, přirozeného a rozmanitého způsobu rozvíjení dětských zobrazovacích a tvořivých schopností. Rodiče i pedagogové by měli dát pozor, aby dítě příliš neovlivňovali nebo jej nevmanipulovali do realizace svých představ. Dítě by mělo cítit volnost, využívat vlastní myšlenky, nápady i představy. Tímto přístupem bychom měli podporovat chuť k činnosti a radost ze svobodného výtvarného projevu.

Souvislost výtvarného projevu a knihy není založena pouze na ilustracích, ale také předčítání dítě podněcuje k vlastnímu výtvarnému doprovodu přečteného textu. Někdy určitá situace či postava dítě osloví natolik, že ji chce okamžitě znázornit. Děti se ochotně účastní všech aktivit, jestliže v nich nějaký zážitek vzbudil citovou odezvu.

1.2 Verbální komunikace

Vágnerová (Vágnerová, 1997) zmiňuje některé typické rysy verbální komunikace předškolního dítěte. Patří k nim např. obtíže v koordinaci všech dílčích dovedností, které jsou pro komunikaci potřeba. Děti také dost často využívají otázku proč k udržení konverzace s dospělými. S přicházejícími odpověďmi se jim dostává nejen pozornosti, ale také nových informací. V nich jsou obsaženy vztahy mezi objekty, s nimiž se dítě učí užívat mnohá slova jim odpovídající. I v tomto případě se Vágnerová znovu vracím k informaci o spojitosti myšlení a řeči. Určité slovní druhy se objevují v určité době a v určité vývojové posloupnosti. Mnoho z nás již určitě slyšelo o dětské nápodobě dospělých. Děti nenapodobují své dospělé okolí jen v chování, gestech nebo preferovaných požadavcích, ale také ve verbálním projevu. Říčan (Říčan, 2004) uvádí, že pokud s dítětem budeme hodně mluvit, číst mu pohádky a odpovídat na jeho nekonečné otázky, bude v šesti letech schopno užívat dvou a půl tisíce slov a rozumět bude dalším tisícům slov. Nejde však o komplexní nápodobu, ale o vybraná slova či fráze, která opakuji bezprostředně poté, co je slyšely. Později se objevují i ve spontánním projevu dětí. Předškoláci ještě nemají zralý jazykový cit, a proto užívají gramatická pravidla velmi strnule. Vágnerová popisuje řeč čtyřletého dítěte jako nepřesnou a agramatickou. Zároveň však upozorňuje na to, že se již vyskytují sdělení v delších a složitějších větách, někdy i v souvětích. Děti tohoto věku mají někdy také problém s porozuměním sdělení a to hlavně z hlediska slovosledu.

Během vývoje se dítě dostává k řeči egocentrické. Je to řeč sama pro sebe, která nehledá posluchače a nemusí se jim přizpůsobovat. U předškolního dítěte funguje na verbální fázi, přesto ale není nikomu adresována, a proto může zůstat taková, jaká dítěti vyhovuje. Tato řeč komentuje, doprovází a hodnotí myšlení .

1.3 Socializace dítěte předškolního věku

Rozvoj předškolního dítěte a to i v oblasti řeči a komunikace ovlivňují také vnější činitele, do nichž patří i prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Opravilová (Opravilová, 1985) chápe prostředí široce a komplexně, to znamená se všemi materiálními, kulturními a sociálními složkami, přičemž výchova v jejím podání souvisí se sociálním působením prostředí. Životní prostředí se dá rozdělit na dvě části – materiální (hmotné) a sociální (společenské).

Obecně je známo, že pro dítě je nejdůležitější prostředí rodinné. Toto období si nelze představit bez vazby na citové prožitky, které dítě získává nejen v prostředí rodinném, ale např. i v okruhu svých vrstevníků.

Ač jsou vazby na rodinu velmi pevné, dochází v předškolním věku k vývojové emancipaci. Podle Vágnerové (Vágnerová, 1997) je pro předškolní dítě vztah s vrstevníkem symetrický, jelikož vztah s partnerem poskytuje mnohem méně jistoty než vztah s dospělým. Potřeba sociálního kontaktu s vrstevníkem je také jedním z ukazatelů předškolní zralosti. Nejkratší cestu dítě nachází k sourozenci. Vágnerová hovoří o dvojitým charakteru sourozeneckých vztahů. Děti jsou zároveň soupeři i spojenci a to platí především v situaci, kdy se věk a vývojová úroveň dětí příliš neliší. Pokud vznikl mezi sourozenci větší věkový rozdíl, přejímá starší model, s nímž se mladší dítě identifikuje. Starší je také zdrojem jistoty a bezpečí.

Vágnerová (Vágnerová, 1997) se zabývá i vztahy kamarádkými, které jsou ale ještě velmi povrchní a proměnlivé. Přesto lze v dětském kolektivu vyzorovat, které děti k sobě kamarádský vztah mají a které nikoli. Dítě si své kamarády vybírá dobrovolně a to egocentricky, na základě podobných potřeb a zájmů. Děti někdy vytváří dvojice, do kterých odmítají pustit dalšího. Ke konci předškolního věku ale egocentrismus pomalu mizí.

Důležitou roli má sebeprosazení, které ale dítě může užít jen ve skupině vrstevníků. To vyžaduje dostatečný kontakt s dětmi. *„Ve vrstevnické skupině dochází postupně k diferenciaci a specifikaci sociálních rolí. Rozvíjí se tu schopnost soupeřit i spolupracovat. Dítě se učí uplatňovat svoje schopnosti a prosazovat se mezi ostatními. Prožitek úrovně úspěšnosti se stává součástí osobní identity a ovlivňuje v tomto směru dětské prožívání i chování.*

Zážitek úspěchu bývá v této době do značné míry podmíněn účastí dospělých osob a jejich hodnocením.“ (Vágnerová, 1997, s.125)

1.4 Význam knihy ve vývoji dítěte

V oblasti socializace je jedním z velmi důležitých činitelů kniha. Nejpodstatnější je osobní kontakt předčítajícího a posluchače (Kádnerová, 1982). Rodící se čtenářství je spjato s některými vlastnostmi myšlení předškolního dítěte.

Tyto vlastnosti popsala Kádnerová v několika kapitolách Metodiky literární výchovy v mateřské škole (Kádnerová, 1982). Pro nejmladší věkovou skupinu jsou vhodné pohádky dynamické, nekomplikované, s opakováním dějových epizod a charakteristik postav. U dětí čtyřletých až pětiletých dochází ke kvalitativnímu i kvantitativnímu rozvoji jazykové i stylistické stránky. Též narůstá rozsah zkušeností a jejich obsah se zpřesňuje. Pohádky založené na vtipnosti hrdinů napomáhají vstoupit dítěti do světa humoru a zvyšují touhu ztotožnit se s chytrým hrdinou. Dětem již můžeme nabídnout četbu seriálového typu. Každé dítě také na předčítané reaguje jinak, jelikož je již samostatně myslící a cítící osobností. Bezprostředně vnímá citové napětí mezi jím samým a umělcovým sdělením. Děti pěti a šestileté jsou již schopny pojmut pohádky folklorní i autorské. Již zvládnou práci s rozsáhlejšími celky nebo čtení po částech, kdy si musí zapamatovat dějovou linii a hlavní charakteristiky postav. Jedná se o krátké dějové uzavřené příběhy, které jsou spojeny postavou nebo postavami hlavních hrdinů. Charakteristika hlavních hrdinů je neměnná. Při předčítání seriálového příběhu není nutné, aby dítě znalo předchozí díly. Příběh je vždy prezentován jako samostatná dějová jednotka.

Říčan (Říčan, 2004) se v souvislosti s předčítáním v rodinném kruhu zmiňuje o hloubce citového bezpečí, které dítě během předčítání pociťuje. V předškolním věku už jsou otec a matka vnímání odlišně. Tatínek je spíše autoritativním, maminka tím, kdo ochrání, přijme a pohladí. Toto „dělení“ dětem usnadňuje orientaci ve světě. *„Citová pohoda mezi rodiči a dětmi je potřebná pro všechna stadia zdravého duševního vývoje.“* (Říčan, 2004, s.135)

2. Gramotnost

Předpokladem pro úspěšné zvládnutí běžných i profesních úkolů se v současné době stává vysoká úroveň gramotnosti. Konkrétně se přímo jedná o gramotnost funkční, která se v 21. století stává stále nepostradatelnější součástí života. Pojem gramotnost se ozývá v nejrůznějších souvislostech a je obvykle nesprávně spojován pouze s gramotností školní. V Česku se o gramotnosti ve vyšší míře hovoří zhruba posledních deset let. Dokládá to i Wildová zmínkou o šetřeních, která měla v polovině devadesátých let prověřit úroveň funkční a čtenářské gramotnosti. Až do tohoto okamžiku se věřilo, že úroveň gramotnosti v České republice je vysoká. Šetření však ukázala pravý opak. V tuto chvíli se Wildová (Wildová, 2005) s Rabušicovou (Rabušicová, 2002) rámcově shodují v tom, že nelze spoléhat na souvislost gramotnosti se vzděláním. V tomto případě se optimální jeví rovnováha mezi teorií a praxí. Ve skutečnosti se ale ukazuje, že dobrá úroveň čtení se nerovná schopnosti čtené funkčně využívat. Jsou tedy hledány chyby a jejich zdroje. Jako jednu z příčin Wildová (Wildová, 2005) uvádí školní výuku čtení i předcházející období počátků rozvoje čtení. Již od tohoto období by mělo být čtení rozvíjeno jako „funkční prostředek“, nikoliv jako samotný cíl vzdělání.

2.1 Gramotnost, funkční gramotnost a jejich definice

Téma čtenářské gramotnosti se úzce pojí s gramotností funkční. Je totiž její součástí. V průběhu posledních třiceti let se na vědecké půdě rozvíjí diskuze o přesné definici gramotnosti. Shoda panuje v odmítnutí gramotnosti úzce zaměřené pouze na dovednosti nutné pro zaměstnání a zařazení gramotnosti jen do vyspělých zemí. Odborníci se však domnívají, že podstata gramotnosti je stále stejná. O univerzálním definování vyhovujícím různým podmínkám se ale v žádném případě mluvit nedá. (Rabušicová, 2002)

Pro ilustraci nastíním dva názory na oblast gramotnosti tak, jak šly chronologicky za sebou. Rabušicová (Rabušicová, 2002) udává, že s termínem „funkční gramotnost“ se poprvé setkáváme koncem 70. let 20. století. V této době totiž dochází ke zjištění, že gramotnost ve svém klasickém pojetí čtení, psaní a počítání neodpovídá realitě.

Jednodušeji řečeno čtení, psaní a počítání již nestačí současným potřebám společnosti. Je důležité umět vyhledávat informace a hlavně umět je využít, popřípadě je reprodukovat.

Autoři Kirsche a Jungeblutová se v 80. letech velkou měrou podíleli na upřesnění tohoto pojmu. Nevnímají gramotnost jen jako množinu izolovaných dovedností spjatých se čtením a psaním a taktéž podle nich neexistuje konkrétní rozdělení na gramotné a ngramotné. Tito autoři v roce 1986 zveřejnili toto vymezení: „ *Gramotnost je užívání tištěných a psaných informací k fungování ve společnosti proto, aby jedinec dosáhl svých cílů a rozvíjel své znalosti a schopnosti.* “ (Kirsche, Jungeblutová in Rabušicová, 2002, s.19)

K tomuto problému se v 90. letech 20. století též vyjádřili pracovníci Statistického úřadu z Kanady. Ti by, na rozdíl od Kirsche a Jungeblutové, gramotnost přiřadili pouze ke zpracování informací tiskovin na všech běžných místech vztahujících se k současnému člověku.

Rabušicová (Rabušicová, 2002) velmi umně shrnuje shody i rozdíly ve vymezení funkční gramotnosti:

- „ 1. *Funkční gramotnost je přizpůsobena kulturnímu kontextu, v němž se užívá, a tomuto kontextu odpovídá obsah a náročnost gramotnostních dovedností.*
2. *Funkční gramotnost implikuje, že existuje rozdíl mezi individuální gramotností a funkční gramotností v tom, že individuální gramotnost nemusí být dostatečná pro fungování jedince ve společnosti.*
3. *Funkční gramotnost není totožná se školní gramotností, což znamená, že dobré zvládnutí školního vzdělání nemusí nutně znamenat úspěšné řešení úkolů každodenního života, při nichž je funkční gramotnost potřebná.*
4. *Funkční gramotností se myslí výlučně gramotnost dospělých, obvykle v populaci starší 15-ti let.*
5. *Funkční gramotnost je obvykle dávana do souvislosti s vyspělými zeměmi.* “

(Rabušicová, 2002)

V současné době je pojem funkční gramotnosti téměř nemožné definovat pro celou moderní společnost. K tomuto problému se Rabušicová (Rabušicová, 2002) vyjadřuje v souvislosti s pojetím funkční gramotnosti, ve kterém je spojována s potřebami běžného života v konkrétní společnosti.

2.2 Trivium v předškolním vzdělávání

Původně byla gramotnost chápána jako schopnost číst, psát a počítat. Šmelová nás upozorňuje na to, že již Komenský (Komenský in Šmelová, 2004) se v souvislosti s výchovou dětí předškolního věku zmiňuje o primárních základech trivía. Dále J.V Svoboda, který rozpracoval Komenského teorii trivía do praxe. V opatrovně Na Hrádku byla realizována téměř školská výuka čtení, psaní a počítání. Do roku 1872 byl obsah předškolní výchovy zaměřen na rozvoj rozumové stránky. Trivium ale začalo ustupovat vlivnější morálně náboženské výuce. Ministerským výnosem v roce 1872 bylo trivium z předškolního prostředí nadobro odstraněno. Následovalo sto let předškolní výchovy protkané změnami. V 70. a 80. letech se mateřské školy řídily osnovami předškolní výchovy, ve kterých výuka počátečního čtení zařazena nebyla.

Ve většině států EU předškolní vzdělání zaměřuje na rozvoj vyjadřování, komunikace, poznávacích procesů a psychických funkcí. Jedná se tedy o tendence k předškolní přípravě na čtení. V dnešní době se jeví tendence soustředit se na rozvoj osobnosti dítěte především spontánní cestou. Se systematickou výukou čtení se tedy povětšinou začíná až se zahájením školní docházky, tak jako v České republice. Jsou ale i státy, které se snaží první čtenářské krůčky prosadit už v předškolním věku. Jde hlavně o Velkou Britanii a Francii.

(Wildová, 2005)

2.3 Čtenářská gramotnost

Vedle funkční gramotnosti se lze setkat i s jejími jinými druhy, např. Olson gramotnost zařazuje do tří skupin. Jedná se o gramotnost základní, funkční a elitní. Toto rozdělení nám umožňuje lépe si představit rozsah, kam až pojem gramotnost zasahuje.

V řadě případů se lze setkat s gramotností „kulturní“, „školní“, „úplnou“, „počítačovou“, „právní“, „sociální“ nebo s „pologramotností“.

Ráda bych se zaměřila právě na gramotnost „školní“, tedy hlavně na gramotnost čtenářskou. V současnosti je čtenářská gramotnost chápána jako součást funkční gramotnosti a ještě do nedávna byla zdůrazňována především dovednost přečtení textu. Rabušicová (Rabušicová, 2002) ale upozorňuje na to, že se nejedná jen o čtení jako takové, ale také o jeho porozumění, reprodukování nebo zpracování informací v textu obsažených.

K upřesnění čtenářské gramotnosti se vyjádřila i Challová (Challová in Rabušicová, 2002).

Ta ji rozvrhla do tří stadií. V průběhu prvního stadia se jedná o dekodování abecedy, tedy o identifikaci jednotlivých písmen. Druhé je spojeno se čtením, ať už hlasitým nebo vnitřním. Ve třetím stadiu se již setkáváme se čtením za účelem učení, jedná se o porozumění i schopnost vyhledávat informace a učit se z nich. Vplynutím do třetí fáze se dostáváme do oblasti již zmíněné funkční gramotnosti. Jinak se k funkční gramotnosti staví Canale a Swain (Canale a Swain in Rabušicová, 2002), kteří gramotnost spojují s komunikativními kompetencemi. Pro nabytí základní gramotnosti je nutné zvládnout gramatické a diskurzivní kompetence, ale také kompetence strategické a sociolingvistické. Navíc se také lze setkat s kompetencí dekodovací, která se věnuje technickým schopnostem čtení a psaní.

2.4 Předčtenářské období

Čtenářská gramotnost je v laickém světě obvykle spojována se školní docházkou. Její počátky však spadají již do předškolního věku, tedy do období pregramotnosti. V tuto chvíli se vedou diskuze, zda má na dětské čtenářství větší vliv spontánní vývoj nebo záměrný výchovně vzdělávací proces. Pokud se budeme soustředit na obsah čtenářské gramotnosti, zjistíme, že se nejedná pouze o samotný proces čtení a psaní. Podle Wildové (Wildová, 2005) má pro čtenářskou a potažmo funkční gramotnost svůj význam i poslech, vyjadřování a myšlení.

Je nutné dosažení gramotnostních kompetencí, na jejichž úrovni má podíl jak spontánní vývoj, tak výchovně vzdělávací činnost.

Pedagogové (ale i rodiče) by měli respektovat individuální rozvoj dítěte. Některé děti vstupují do školy bez jakýchkoli znalostí z okruhu čtení a psaní, jiné znají již několik písmen a do

třetice se můžeme na počátku prvního ročníku setkat i s dětmi, které mají čtení již zvládnuté. K vývojové zkušenosti dítěte přihlíží osobnostně orientovaná výchova. Vychází z tradice české předškolní výchovy a snaží se vyvarovat volnému přístupu k dítěti. Osobnostní přístup je základem pro stávající systém institucionální výchovy na alternativním principu. Důležité je, že se nejedná o dogma, ale o proces dynamického, odpovědného, profesionálně založeného rozhodování každé učitelky v MŠ. (Opravilová, 1998)

U některých předškolních dětí hraje podstatnou roli spontánní objevování informací, jiné musíme „postrčit“. Pokud se pedagog uchýlí k záměrnému vedení, neměla by být opomenuta základní didaktická východiska jako např. aktivita jedince, motivace, přirozenost nebo tvořivost. Z pohledu osobnostně orientovaného modelu je mateřská škola chápána jako přirozený přechod z „hrového období“ do období systematického vzdělávání. (Opravilová, 1998). Rozvíjeny by měly být nejen poznávací, ale i komunikační nebo expresivní funkce. Z tohoto důvodu je dobré zprostředkovat kontakt dítěte s knižními ilustracemi i psaným textem. I laikovi musí být jasné, že se nejedná pouze o nárazová setkání, ale o systematické avšak nenásilné vytváření pozitivních postojů ke čtenářství. V rodinném kruhu se může jednat například o pravidelné čtení před spaním, na půdě mateřských škol pak mluvíme třeba o skupinovém předčítání nebo zájmovém prohlížení.

V tomto případě hraje nemalou úlohu také kreativita a vstřícnost učitele. Ten by měl vytvářet optimální podmínky pro pozitivní rozvoj dítěte. Jedná se především o podnětné prostředí, které odpovídá tělesným i duševním potřebám dítěte. Ač je pro člověka velmi důležité sociální prostředí, dítě si nejprve vytváří vztah k okolním předmětům. Jejich prostřednictvím se potom vyvíjejí společenské styky s jinými lidmi. Opravilová (Opravilová, 1985) uvádí, že uspořádání věcí a funkčně vyvážené materiální prostředí má na člověka větší vliv než jsme ochotni připustit. Jedinec je ve svém vývoji v neustálé interakci s prostředím. Často jej podle vlastních potřeb mění a vzniklé změny zase zpětně ovlivní jedince. Prostředí významně stimuluje chování dítěte a působí zásadní kvalitativní změny ve vývoji osobnosti. Wildová (Wildová, 2005) oprávněně dává důraz na význam rodiny a její kultury. Dítě potřebuje ze strany rodičů cítit lásku, zájem i podporu. Musí se cítit jistě a v bezpečí.

2.4.1 Čtení

„Čtení je zvláštním případem zrakového vnímání, v němž se uplatňují asociace z oblasti řečové kinestéze (vnímání pohybu mluvidel), znalosti a dosavadní zkušenosti člověka. Při čtení probíhá myšlenková činnost, která rekonstruuje obsahovou stránku čteného textu podle stupně čtenářské vyspělosti, úrovně dosavadních znalostí a zkušeností čtenáře a podle rozvoje jeho myšlení a představivosti. Na rozvoji dovednosti čtení se podílí citová složka osobnosti člověka, jeho zájmy, touha po poznání.“ (Křivánek, Wildová, 1998, s. 18)

Prvopočítečnickému čtení a psaní se Křivánek s Wildovou (Křivánek, Wildová, 1998) věnují nejen z teoretického hlediska, ale prezentují i didaktické hry podporující čtenářský vývoj dítěte. Z teoretického hlediska je čtení závislé na spojování optických tvarů písmen, částí a celků slov s jejich zvukovou podobou. V předškolním období jsou tedy vhodná herní přípravná cvičení rozvíjející zrakové a sluchové vnímání, cvičení podporující spojení zrakového vnímání s motorickou aktivitou. Ať pedagog použije jakoukoli vyučovací metodu, vždy se na rozvoji čtenářství podílí analýza a syntéza, která se odráží v oblasti sluchové a zrakové diferenciaci. Opomenout nesmíme ani cvičení paměti a představivosti, pozornosti, pravolevé orientace nebo rozvoj řeči a myšlení.

Problematiku předčtenářské přípravy bych ráda zakončila slovy Wildové: *„ Společným jmenovatelem závěrů směřujících k praxi školní výuky je potom zajištění přirozené kontinuity v dalším vývoji jedince, které z obecně-didaktického hlediska znamená ucelené vytvoření systému výuky, která bude již v této fázi smysluplná, funkční a pozitivně motivační a zároveň bude respektovat individuální rozdíly mezi žáky. Konkrétním prostředkem této výuky jsou přirozené situace, ve kterých se variují metodické postupy, které vedou žáky k rozvoji vlastních čtenářských strategií.“* (Wildová, 2005, s. 29 – 30) Toto neplatí pouze v případě čtení, ale také psaní, které je rozebráno v následující kapitole.

2.4.2 Psaní

Křivánek a Wildová se ve své „didaktice“ (Křivánek, Wildová, 1998) zmiňují nejen o čtení, ale také o psaní. Popisují jej jako grafickou podobu mezilidské komunikace.

Navíc Zeiler (Wildová, 2005) osvětluje skutečnost, že psaní vždy předchází rozvoji čtení. V nejranějších stádiích formování osobnosti již spontánně probíhá rozvoj počátečního čtení a psaní a to společně s osvojováním řeči. V grafické oblasti se nejprve jedná o čmáranice, v jejichž případě není cílem výkres, ale činnost samotná. Zhruba ve čtyřech letech dítě rozezná rozdíl mezi psaním a kreslením. Wildová nás informuje o studiích sledujících vývoj od „čáranic“ ke grafickým útvarům blížícím se písmu, které ve 30. letech 20. století vypracovali A. Legrun a G. Hildretová. Jedná se o stupnice zaznamenávající progres od neorganizovaných čáranic, přes klikyháky s variacemi struktury až po skutečná písmena nebo tvary, které se písmenům podobají.

Wildová (Wildová, 2005) také poukazuje na nejnovější strukturaci psané řeči, kterou vypracovala v roce 2000 G. Spittová. Jedná se o šest etap spjatých s věkem dítěte. Zkráceně se pokusím jednotlivé etapy charakterizovat:

- a) Etapa předkomunikativních aktivit se odehrává zhruba ve dvou letech věku dítěte. Dítě se poprvé pokouší po sobě zanechat grafické záznamy, které mu přináší první objevy i uspokojení.
- b) Etapa prefonetická se vztahuje k věku tři až čtyř let věku dítěte. Svými grafickými výtvary (čáranicemi) chtějí malí autoři již něco sdělit, a tak objevují možnost grafické komunikace.
- c) Fonetickou etapou prochází děti pěti až sedmileté. V této poměrně pokrokové fázi děti rozvíjejí schopnost analyzovat slovo na hlásky a k hláskám přiřazovat příslušná písmena. V žádném případě ale ještě nejsou respektována gramatická pravidla.
- d) Etapa fonetického opisování zasahuje děti ve věku šesti až sedmi let. Jedná se v ní především o poznání, že psaní slov se pojí s pravopisnými pravidelnostmi.
- e) Etapa přechodu k vyvíjející se schopnosti psaní pravopisně správně dává osmi až devítiletým dětem možnost věnovat se např. rozvoji morfologie, sémantiky atd.

Zajímavé mi přišlo sdělení Rabušicové (Rabušicová, 2002) o vlivu různých typů písma na úroveň gramotnosti. Typy písma jsou hodnoceny z hlediska snadnosti, tím pádem možnosti zvládnout písmo, a možnosti vyjádřit myšlenku. Tyto dvě složky jsou pro čtení a psaní velmi důležité a současně ovlivňují rychlost učení a požadavky, které musí být prostřednictvím jazyka zvládnuty.

3. Pohádka

Lidová slovesnost je od nepaměti součástí lidové kultury a tedy umění folkloru. Kádnerová (Kádnerová, 1982) vnímá lidovou slovesnost jako zdroj nepřeborného množství lyrických i epických útvarů. Jak je obecně známo, lidová slovesnost měla původně ústní charakter, byla tedy předávána z generace na generaci jako součást rodového majetku. S lidovou slovesností pracujeme dodnes, i když se v ní objevují slova, kterým děti již nerozumí. Typickým žánrem lidové slovesnosti je pohádka. S tou se dítě často setkává při předčítání v rodinném kruhu, s její audiovizuální podobou a konkrétně v mateřské škole o pohádková setkání není nouze. Matějček se o pohádce vyjádřil krátce, ale velmi trefně: „*Předškolní věk, je-li vrcholnou dobou fantazie, je nutně i vrcholnou dobou pohádek.*“ (Matějček, 2005, s.155)

3.1 Charakteristické znaky pohádky

„*Pod názvem pohádka se zařazují literární texty, které vznikly na základě rozmanité palety starodávných vyprávění vstřebávajících při své pouti světem rozličné bájně představy lidstva, nadčasové životní pravdy, zejména věčnou touhou po naplnění dobra, a víru v kouzelnou moc slova.*“ (Čeňková, 2006, s. 107) Motivy pohádek celého světa jsou si do jisté míry podobné, pokud jsou spojeny v ucelené vypravování tvoří osnovu. Základní osnova je pak často obměňována a doplňována, v tomto případě se jedná o „varianty“ základní osnovy. (Horák in Čeňková, 2006)

V dnešní době autentické pohádky téměř neexistují. Ty, které slýcháme, jsou již folkloristy odposlouchané a přeepsané. Pohádka spadá do literatury neintencionální, byla tedy původně určena pro dospělého posluchače, ale časem si ji přisvojila dětská literatura. Staré pohádky měly svůj zcela určitý výchovný smysl - měly děti vystrašit, a tím je přivést k větší poslušnosti. Dnes ale již k pohádce přicházíme střízlivěji a pohádky nejsou psány ani vyprávěny jen pro svůj mravokárný charakter.

O charakteristických znacích pohádky se můžeme široce dočíst ve studijním textu pro SPgŠ Gebharové (Gebhartová, 1987). Pohádka má svůj význam v prolínání reality a fantazijní představy. Právě rozvinutá představivost dítěte dává někdy pohádce ty pravé náležitosti. Pohádka na rozdíl od většiny žánrů literatury pro děti nevymezuje čas ani místo. Místopisné určení je v pohádce mnohdy pouze naznačeno nebo zcela opomenuto. Pohádka často začíná slovy „za devíti horami a devíti řekami.....“. Ačkoliv jsem se právě zmínila o přítomnosti časové a místní neurčitosti, je pro děti předškolního věku naopak důležitá konkrétnost a názornost. Děti tohoto věku totiž ještě nejsou schopny abstraktního zobecnění, ale posuzují věci na základě smyslového vnímání. Veškeré vlastnosti jsou sdělovány konkrétními skutečnostmi, např. postavu určují konkrétní činy. Významnou úlohu v tuto chvíli dostává personifikace a přirovnání na úrovni myšlení předškolního dítěte. Důležitou roli má také přesné rozvržení dobra a zla. Dobrota je pro děti spojená s krásou a zlo naopak s něčím ošklivým. Tyto vlastnosti totiž nejsou v dětském podání téměř rozlišeny. Pro děti je přesné vymezení dobra a zla pozitivní, jelikož se potom v pohádce lépe orientují. Dítě v charakteristice postav i dějů upřednostňuje jednoznačnost a kontrast. Pokud totiž charakteristika obsahuje nejednoznačné informace, dítě si je neodkáže analyzovat a zhodnotit. Proto pohádky vlastnosti hrdinů i situací redukuje a usnadňuje tak vlastní chápání hodnot.

Animismus a antropomorfismus jsou typickými znaky pro zvířecí a kouzelnou pohádku. Hovoříme o oživení neživých předmětů, tedy o přenášení lidských vlastností na předměty, zvířata atd. Všechny pohádkové postavy mají svá specifika, např. jednájí účelově a očekávají kouzelné následky, které jsou ale často podmíněny užitím kouzelných slov a magií. (Richter, 2004) Pohádky ukazují na to, že pokud je něco obětováno pro druhé, bohatě se nám to vrátí. Pohádky také propagují vytrvalost a statečnost. Ti, kdo přináší zlo, jsou vždy po zásluze potrestáni a ti dobří „se vzali a žili spolu šťastně až do smrti“. Právě pro tyto vlastnosti je pohádka u dětí tak oblíbená. (Matějček, 2005)

3.1.1 Dítě a pohádka

Pohádka se řadí mezi první útvary slovesného umění, s nimiž se předškolní dítě setkává. Důležité ale je, co, kdy a jak číst, aby vnímání čteného slova bylo optimální a aby se citový prožitek stal východiskem rozvoje rozumových schopností.

Obecně je známo, že děti přijímají pohádky v jakékoli podobě veskrze kladně, a tak je možností pro čtení mnoho. Jak číst, to už vyžaduje hlubší přípravu.

Především je důležité zvolit si vzhledem k poluchačům vhodný text. Jak radí Kádnerová (Kádnerová, 1982) pro správný výběr textu by učitelka měla daný materiál dobře znát, měla by jej umět zhodnotit a zvážit vztah mezi předčítáním, vyprávěním a tzv. převyprávěním. Hlavní podmínkou úspěchu předčítání je zvolit pohádku přiměřenou věku dětí. Pro nejmladší věkovou skupinu jsou vděčné pohádky dynamické s nekomplikovaným dějem, v nichž se několikrát opakuje dějová epizoda a charakteristiky postav.

Čtyř až pětileté děti již vstřebávají pohádky náročnější a to po jazykové i obsahové stránce. Toto období je vhodné pro četbu seriálového typu. Děti mají rády pohádky, které dobře skončí a ještě raději slýchávají o hrdinovi, který s nimi má společné vlastnosti. Stále ještě jsou těmito dětmi ale preferovány pohádky zjednodušené, čemuž napomáhá omezení spektra vlastností a zároveň zesílení vlastností ponechaných. Postavy nemají početné individuální detaily, objevuje se minimum popisu, základní informace si vnášejí označením svého typu a zařazují se svým jednáním. Časté je také typizované prostředí (např. chaloupka v lese) a zjednodušená kompoziční výstavba, která vyžaduje jasný děj.

„V období vstupu do školy potřeba pohádky a zájem o ni u dětí vrcholí. U dítěte se rozvíjí schopnost abstraktnějšího myšlení nezávislého na názorném vnímání, začíná být schopno rozumově více zpracovávat své city, vůli i sebeovládání.“ (Richter, 2004, s. 49) Pětileté a šestileté děti jsou již připraveny seznámit se s náročnějšími pohádkami folklórními i autorskými. Nejedná se ale o dogma. I nejmenší děti mohou reagovat na náročnou pohádku s porozuměním a naopak dítě nejstarší si nechává znovu a znovu předčítat jednoduché pohádky.

3.2 Kategorizace pohádek

Můžeme se setkat s různou kategorizací pohádek. Např. Kádnerová (Kádnerová, 1982) uvádí třídění na kouzelné a novelistické. Co do způsobu vzniku jsou potom pohádky děleny

na lidové a autorské. Naproti tomu Genčiová (Genčiová in Gebhartová, 1987) dělí pohádky na zvířecí, kouzelné a novelistické, které se rozvíjí do pohádek anekdotických.

Lidová pohádka je výpravným žánrem ústní lidové slovesnoti, která je úzce spojena s uměleckou fantastikou. Za její nejstarší odvětví jsou považovány pohádky kouzelné, které jsou charakteristické zázračným obsahem, nadpřirozeným prostorem a dějem odehrávajícím se mimo náš čas. „*Do dětského světa však patří tajemství a tajemno, kouzlo a kouzelnost – však také bez pořádného kouzelníka se málokterá pohádka obejde. Patří tam i nebezpečí a strach. A v pohádkách (a pak i ve vlastních hrách na pohádkové motivy) se děti svým způsobem bát učí.*“ (Matějček, 2005, s.156)

Pro předškolní děti se jako nejvhodnější jeví pohádky zvířecí. V dětských kruzích jsou velmi oblíbení zvířecí hrdinové, kterým jsou často přisuzovány lidské vlastnosti. Některá zvířata tyto vlastnosti nosí trvale, např. lstivá liška. Pokud se zvířata chovají a jednají jako lidé, mluvíme o antropomorfizaci. Zvířecí pohádky mají svůj klad také v motivaci pro pohybové činnosti. Silný emocionální prožitek v dětech zanechávají příběhy, jejichž hrdiny jsou zvířecí mláďata. (Kádnerová, 1982) Od pohádek zvířecích se vydělilo speciální odvětví tzv. pohádek pěstounských. To jsou pohádky zaměřené na výchovné poučení. Jednou z nejznámějších pohádek tohoto odvětví je pohádka O Budulínkovi. Patří sem i pohádky kumulativní, které jsou typické svým nabalováním dalších pohádkových postav. Těmto pohádkám se nemůže upřít velký podíl v dětském porozumění mezilidským vztahům.

Kategorizace pohádek vymezuje i pohádku novelistickou. Tato pohádka je blíže povídce svým námětem i zpracováním, většinou je ale volena její příbuzná, pohádka anekdotická. Podle Kádnerové (Kádnerová, 1982) je předškolnímu období vtíp, situační a slovní komika vlastní.

Další velkou skupinu tvoří pohádky autorské. Ty se začaly pěstovat jako žánr současně se zvýšeným zájmem o folklor, tedy s dobou romantismu. V autorských pohádkách se často objevovaly právě prvky romantismu, jako např. exotické kulisy příběhů. Tato pohádka v podstatě navazuje na všechny typy lidové pohádky a je psána prózou i veršem. Někdy využívá netradičního výběru postav, jejich charakteristik i jednání. Na rozdíl od pohádky folklorní se ale hlavní hrdinové vyznačují individuálními znaky a k úspěchu se doberou vlastním úsilím.

Pohádka autorská se také liší tím, že převzala tištěnou formu. Ve Francii byly pohádky tištěny od roku 1690, ale ty byly určeny především pro dospělé posluchače. U nás se autorská pohádka vyvíjela pomaleji.

Česká umělecká pohádka vznikala od sedmdesátých let devatenáctého století a k jejím zakladatelům patřila Eliška Krásnohorská. Ta psala vlastní pohádky ve stylu pohádek folklorních, popřípadě jim vtiskla téma z reálného světa nebo tématicky uplatňovala věci denní potřeby a zvířata. Pro českou autorskou pohádku se pak velkým přínosem stalo období dvacátých a třicátých let 20. století, kdy vzniklo několik typů autorské pohádky – pohádka se sociálními motivy, pohádka zvířecí, delší pohádkový příběh a seriál. (Čeňková, 2006)

3.3 Čtenářský výběr

Další důležitou otázkou je dětský čtenářský výběr. Chaloupka tvrdí, že člověk ví o existenci knih, o jejich místě ve vlastním životě i o jejich vztahu k nejbližšímu okolí. Také se zmiňuje o rozdílu mezi literaturou a knihou jako věcí. Literární dílo je statkem duchovním, je to soubor myšlenek, citů, významů, poselství, které nelze nahmatat a srovnat do police. Naopak kniha jako předmět je výrobek tiskárny a vazárny. Přesto knihy nám dávají základ pro citovou vazbu k literatuře. Většina z nás má v knihovně svazky, ke kterým pociťuje osobní vazby, tak je tomu i u dětí. Pokud se jim kniha zalíbí, je čtena stále znovu a znovu. Dětská knihovnička ale není ozdobou dětského pokoje, ale má být kusem dítěte samotného. Částí jeho vzpomínek, poznání i citů.

Všechny tyto faktory ovlivňují knižní výběr dítěte. Protože ale žijeme v lidské společnosti, dítě si nikdy nevybírá samo. Ztotožňuji se s názorem Otakara Chaloupky (Chaloupka, 1995), že čtenářský výběr u malých dětí nejprve závisí na rodinném prostředí a později na tom, jak mu škola učinila čtení činností přitažlivou nebo odrazující. Dospělí ale někdy dítě směřují až příliš striktně. Není dobré přesně stanovit, co a kdy se bude číst, natož zasahovat do dětského rozhodování vůbec. Dítě si totiž na tento způsob jednání zvykne a jakmile bude postaveno před otázku vlastního rozhodování, bude naprosto bezradné.

Už první kniha má své významné místo. Chaloupka (Chaloupka, 1995) poukazuje na skutečnost, že kdo profesně vyniká, má silně citově zabarvený vztah ke své první knize. Naopak citují: „*Oddaní čtenelé akčních filmů a videokazet plných krve si na svou první knížku vzpomenout jaksi nedovedou.*“ (Chaloupka, 1995, s.40) Tou správnou knížkou se stává ta, ze které přichází pocity k dítěti samy a shodují se s vnitřním cítěním dítěte. To potvrzuje, že na první knihu by dítě mělo být vnitřně „naladěno“.

Knižní trh v současné době nabízí ohromnou škálu dětských publikací. Jedná se o knihy „umělecky hodnotné“ i ty „komerčního charakteru“. Podvědomě tušíme, že komerce má v životě každého z nás své místo. Mělo by se ale jednat o místo přiměřené, které neovlivňuje a nezabírá celý prostor našich zájmů. Tak je tomu i u dítěte. Obecně se dítě s komercí setkává spíše v rodinném prostředí. Naopak paní učitelky v mateřských, ale i základních školách by se měli snažit vybírat knihy literárně hodnotné. Naštěstí se každý rok dají v záplavě novinek knižního trhu najít i tituly, které stojí za pozornost a je možné předpokládat, že si kvalitu udrží i v dlouhodobější konkurenci (viz. příloha č. 1) V naší literatuře také existuje tzv. zlatý fond naší knihovny (viz. příloha č. 2). Pozitivní by bylo pokud by dětský výběr alespoň několika titulů zasahoval do tohoto fondu.

Teoretické úvahy o dětském čtenářství nás poučí, že výběr četby dítěte by měl být co nejširší a zahrnovat různé žánry (např. pohádky, příběhy o dětech, uměleckonaučnou literaturu, verše, ale i komerční produkci). Dítě rozdíl v oborech dětské četby nepocítí hned, ale postupně prostřednictvím vlastní zkušenosti. Někdy ale je nutné vést dítě v jeho výběru. Chaloupka (Chaloupka, 1995) rozlišuje dva navzájem co nejvíce propojené okruhy dětské četby, a to opravdu už u malého dítěte. První okruh tvoří knihy, po nichž dítě sahá samo od sebe, druhý okruh tvoří knihy podněcující další vývoj malého čtenáře. V druhém případě má dospělý roli rádce, půjčujícího, dárce nebo konzultanta. Někdy se také stává ochraňovatelem. Matějček (Matějček, 2005) např. popisuje situaci, kdy děti prožívají strach z pohádkových dějů v náručí rodiče. Dítě se cítí bezpečně a jistě. Dětem je prakticky čteno vše, co by je mohlo zajímat. Říkaný, pohádky nejrůznější jiné texty a děti nasouchají.

Ve čtenářském výběru jde např. také o přiměřenost dětskému věku nebo o vnímání hlavního hrdiny. Děti mají povětšinou rády hrdiny bojující za spravedlnost, dobro a svobodu.

Kádnerová (Kádnerová, 1982) dodává, že takoví hrdinové vyvolávají u dětí živou, aktivní sympatii, dítě s nimi prožívá příběh nebo se s nimi ztotožňuje. Tím se také upevňuje schopnost prožívat něco s někým. Svou váhu má i přítomný vtip a situační komika. Největší úlohu má ale v jakékoli dětské činnosti pocit, že má někoho po boku, že tu není samo. Především tato blízkost rodiče a čteného vede k další motivaci budoucího čtenáře. Gebhartová (Gebhartová, 1987) vysvětluje, že úloha dospělého prostředníka totiž nespočívá jen ve výkladu obsahu, ale také ve vytváření a společném prožívání emocionálních hodnot.

3.4 Vývoj dětského čtenářství

Pokusme se shrnout významné okamžiky pro rozvoj dětského čtenářství. Matějček nám odhaluje některé z nich. Jedná se např. o skutečnost, že v našich dnešních rodinách jsou knížky od jednoho roku dítěte běžným vybavením. Kořeny dětského čtenářství se začínají tvořit již při obracení stránek a prohlížení obrázků. Brzy přichází chvíle, kdy se my dospělí dožadujeme odpovědi na otázku: „Co je to?“ Děti již začínají chápat jednoduché symboly, které jsou pro dítě vlastně obrazovým písmem. Platí ona skutečnost, že nelze dítěti nařídít, aby mělo literaturu rádo. Citový vztah se nedá nařídít, jen vybudovat. Pokud tedy bude malý čtenář svá literární střetnutí prožívat s někým blízkým, v bezpečí a klidu, tvoří se tak nejlepší předpoklad pro jeho úspěšné čtenářství. Na závěr s radostí použiji několik Chaloupkových slov.

„I kdybychom vybudovali dítěti knihovnu jak na Strahově, není to nic platné, jestliže si s ním občas o jeho četbě nepopovídáme, jestliže se ho nezeptáme, jak se mu ta či ona knížka líbila.“

(Chaloupka, 1995, s. 15)

4. Dítě předškolního věku a umění

Dítě předškolního věku se velmi rychle rozvíjí po všech svých stránkách a každý sebemenší podnět jej posunuje o krůček dál. Obecně je známo, že žádná z vývojových fází se nedá vynechat ani přeskočit. Gebhartová (Gebhartová, 1987) upozorňuje na významnou

výchovně- vzdělávací a výchovně-estetickou roli umění, která je přítomna i v literatuře. Dítě o teorii estetické výchovy nic neví, ale prožívá ji po svém. Gebharová vybrala běžné momenty, které bychom někdy s hlubším pojetím estetiky ani nespojovali. Patří sem např. záliba v opakování veršů, kreslení křídami po chodníku, tanec, zpěv, ale třeba také zájem o dětské knihy. Opravilová (Opravilová, 1985) dopňuje, že umění hraje v rozvoji dítěte neobyčejně významnou úlohu. Estetická výchova je tedy nedílnou součástí dětského vývoje. Přirozeně navazuje na potřebu dynamického rozvoje dítěte, ve kterém se teprve začínají vydělovat jednotlivé aktivity a jejich funkce. Rozvíjí se spontánní projev dítěte, podporují se jeho individuální formy, což má velký význam pro citový život. Rozvíjí se též pozornost, ale také schopnost soustředit se a ukáznit.

Předškolní podoba umění je úzce spjata s hrou, jejímž základním prvkem je napodobování. Urbanová (Urbanová, 2003) tento problém konkretizuje v oblasti pohádky. V 60. letech se hra stala prostředkem k uměleckému vyjádření světa. Pronikala do divadelních a filmových aktivit, dostala se do písniček, scének, estrád i muzikálů. Urbanová uvádí, že každodenně můžeme vnímat hru jako součást světa, literatury a umělecké tvorby. Hra se stala základem pro nonsensovou pohádku, ve které ji můžeme postřehnout v souvislosti se slovy a jejich významy. *„Za zvláštní pozornost stojí i slovní nápad, rozvedení doslovnosti významu slova, kdy se ožívuje dětský smysl pro humor, podporuje se jejich zvědavost, smysl pro hledání skrytého nebo utajovaného.“* (Urbanová, 2003, s. 92) Nonsensový text tedy vzniká hrou a hra se tak stává základním stavebním prvkem textu. Hra se však objevuje ještě v mnoha dalších oborech. Jako příklad lze uvést výtvarnou výchovu. Slavík, Slavíková, Hazuková definují tzv. výrazovou hru jako *„aktivní imaginativní proces, v němž se rodí estetické zážitky. V běžné hodině artefietiky je to většinou výtvarná tvorba, někdy s hudebním doprovodem, nebo nějaká dramatizace apod.“* (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2000, s. 155) Děti by měly být prostřednictvím výchovně – vzdělávacích činností vedeny k představě vzájemně propojeného světa. *„Je třeba stále podněcovat tvořivý projev dětí jak v řeči, zpěvu, pohybu, tak i ve výtvarných činnostech, kdy se dítě snaží zobrazit okolní svět, své zájmy a zážitky. Všechny činnosti, kterými se zabýváme, slouží k rozvíjení představ na základě silné motivace hudební, taneční, výtvarné a dramatické. Děti se jimi rády zabývají, protože jsou jim přístupné a přinášejí jim oddech, uspokojení, radost a uvolnění.“* (Jasanová, 1990, s. 9)

4.1 Komplexnost estetické výchovy

Estetická výchova se nedá uzavřít do pevných stěn vyučovacích jednotek a jejich obsahů. Naopak jedná se o komplexní činnost rozvíjející fantazii dítěte, která prolíná celým dnem i lidským životem. Janasová (Jasanová, 1990) uvádí příklad výtvarné výchovy, která umožňuje dětem přirozeným způsobem rozvíjet jejich zobrazovací a tvořivé schopnosti.

Dá se docela snadno propojit s pohádkovým příběhem nebo s hudbou, jež dítě automaticky iniciuje k pohybu. Opravilová (Opravilová, 1985) se ke komplexnosti estetických činností též vyjadřuje. Poukazuje na to, že základním projevem předškolního věku zůstává hra, v níž se prolíná pohyb s vlastními zkušenostmi, výsledky myšlení, se slovesnými a hudebními projevy i výtvarnými pokusy.

V souvislosti s prolínáním kulturně-rozvíjejících činností můžeme hovořit o uměleckém nebo estetickém zážitku. K těmto pojmům se vzhledem k výtvarné tvorbě vyjadřují i Slavíková, Slavík a Hazuková (Slavíková, slavík, Hazuková, 2000). Vyslovují se, že pro umělecký zážitek je důležitá přítomnost výtvarného díla. Naopak za estetický zážitek lze považovat jakýkoli zážitek z výtvarné činnosti. Oba tyto náhledy lze zobecnit v jakékoli rovině estetických činností. V uměleckém díle jako výsledném produktu jsou integrovány citové, mravní a intelektuální zkušenosti dítěte. Děti se prostřednictvím uměleckého vyjadřování učí vnímat okolní svět originálně a někdy i v rovině, která je v běžném životě neuskutečnitelná. Z příspěvku Hany Švejdrové (Švejdrová, 2001) k dramatické výchově v předškolním věku vyplývá, že komplexnost výchov jednoznačně podporuje výchovně vzdělávací program. Jeho obecným cílem je podporovat učení v nejširší formě a naplňovat potřeby dětí s prostorem pro jejich vývojové a individuální zvláštnosti.

4.2 Obecné metodické zásady pro činnost s dětmi

Pozitivní vztah dítěte ke všem druhům estetických oborů vzniká především jeho aktivní účastí. Ta se odehrává v rovině spontánní i řízené. Dítě na podzim samo začne obdivovat barevné listí, nebo je jeho pozornost k těmto listům nasměrována záměrně jako součást programu či projektu.

V druhém případě je vhodné dodržovat obecné metodické zásady, o kterých se zmínila Jasanová (Jasanová, 1990). Jednou z nejdůležitějších zásad se jeví přiměřenost činnosti i požadavků dětskému věku. Před každou estetickou činností je nutné, aby učitel děti vhodně motivoval, výstižně jim vysvětlil požadovanou činnost a popsal výsledné produkty. Nejedná se ale o striktní vymezení výsledku, nýbrž o rámeček předpokládaných možností. Předností dětského konání je plné zapojení fantazie a možnost individuálního vyjádření každého dítěte. Fantazie je tím bohatší, čím více dochází k vzájemné podpoře slovního, dramatického, hudebního a výtvarného projevu na společném základě imaginace. Slavíková, Slavík a Hazuková vysvětlují, že dítě mezi 5. – 6. rokem je schopné samo aktivně vyvolávat imaginaci, tedy snít. Představy každého dítěte jsou naprosto jedinečné a jejich základem je větší část životní zkušenosti.

Motivací pro estetickou činnost se dítěti může stát právě zmíněná fantazijní představa nebo dospělým záměrně řízená činnost. S motivací je úzce spojena aktivizace dítěte. Opravilová (Opravilová, 1985) nám osvětluje souvislost mezi stimulací a aktivizací. Stimulace je samostatným procesem, který dítě přijímá z vnějšího okolí. Na něm potom závisí aktivizace. Ta je projevem kreativním a měla by vyústit v určitém typu vlastní činnosti. Dítě se potom bezprostředně zapojuje do činnosti, kde není rozvíjen jenom rozum, ale také cit. „*Pomáhat dětem rozvíjet jejich estetické cítění, to vlastně znamená, učit je nacházet kulturní formy pro nejpřílehavější vyjádření a vnímání citově náročných zážitků, zejména těch, které jsou spjaté se vztahy k druhým lidem a obecně ke všemu, na čem člověku hodně záleží.*“ (Slavíková, Slavík, Hazuková, 2000). Pod empatickým výchovným vedením se tak rodí vztah k uměleckým hodnotám. Jasanová (Jasanová, 1990) tento názor podporuje tvrzením, že všechny činnosti, kterými se zabýváme, na základně silné motivace slouží k rozvíjení představ a současně přinášejí oddech, uspokojení, radost i uvolnění.

4.3 Dramatická výchova v mateřské škole

Opravilová (Opravilová, 1985) tvrdí, že také rozvoj inteligence je závislý na citových zdrojích. Zájem každého člověka je vázán na citové zaujetí. Emoce se rozvíjí právě v předškolním období a s nimi i vztah k umění. Je to tedy vztah přirozený a bezprostřední,

kteřý umožňuje autentické prostředí bez přetvářky, falešného zájmu a soucitu. Je to prostředí pozitivní, ve kterém nechybí vzájemná důvěra.

Právě takové prostředí by mělo být v mateřských školách. Vytvoření důvěrného klimatu není věc jednoduchá a hodně záleží na osobnosti učitelky a jejím vkladu ze svého já. Již zmíněná atmosféra je předpokladem pro úspěšné zavedení dramatické výchovy. O její důležitosti a charakteristických znacích se dozvídáme od Hany Švejdové (Švejdová, 2001).

- „1. *Užití dramatické výchovy může běžnou činnost obohatit o důležitý prostor k aktivnímu učení. To nabízí dětem prožitek, možnost experimentu a nové zkušenosti.*
2. *Dětská spontánní hra je základem dramatické výchovy. V průběhu námětových her se dítě může skrývat za roli, do níž vstupuje a skrze ni jedná.*
3. *Jednou z důležitých cílových kategorií je něco zúčastněné naučit. Nejedná se tedy o ‚pouhé hraní‘ jak lze často slyšet z úst laické veřejnosti.*
4. *Dramatická výchova jde přirozeně naproti vývojovým zvláštnostem předškolních dětí. Drží se zásady, že není v mysli, co neprošlo smysly. Děti si své emoce, nápady, dobrodružství, ale i potíže mohou zcela prožít a někdy i vyřešit.*
5. *Tato výchova je velmi pestrá. Nezapomíná na rovnováhu činností spontánních a záměrně navozených, činností statických a dynamických, verbálních i neverbálních, obtížných i méně zatěžujících, soustředěných i uvolněných, individuálních i skupinových, předem připravených a improvizovaných.*
6. *Než se v mateřské škole dojde k samotné dramatické činnosti, nacházejí svůj význam i průpravné a propojující motivované hry a cvičení. Pedagog by měl ale vědět, proč a jak cvičení zařazovat.*
7. *Dramatická výchova se snaží vytvářet z dítěte aktivního člověka. Nabízí prostor pro empatii, toleranci, konfrontaci, spolupráci a aktivní jednání.“ (Švejdová, 2001, s. 31)*

S dramatem se ale děti předškolního věku neseťkávají jen formou přímé účasti, ale i z pohledu diváka. Mateřské školy běžně navštěvují dětská představení v divadle. Současné divadlo dokonce došlo k tomu, že se za dětmi vypraví přímo do mateřské školy. O divadle se stručně zmiňuje Gebhartová (Gebhartová, 1987). Zastává názor, že je divadlo pro děti poutavější než literatura v knižní podobě.

Pro děti je přitažlivé jak hercovo vystoupení, tak scénická výprava i hudební doprovod. Dětem v mateřské škole je nejbližší loutkové divadlo. Možná na tom má svůj podíl podoba loutky s hračkou, samotný pohyb loutek nebo atmosféra děje a prostředí. Ale ani pohádka hraná není odmítána. Mezi přednosti divadelní pohádky Richter (Richter, 2004) zařazuje autentické osobní setkání s někým, kdo mu pohádku vypráví v převzaté roli nebo prostřednictvím loutky. Vypravěč v dítěti vzbuzuje vysokou jistotu tím, že se stylizuje do role toho, kdo pohádce věří stejně jako samo dítě.

„K slovesné kráse pohádky vyprávěné či čtené může divadelní pohádka přidat i zážitek výtvarný, hudební, pohybový a samozřejmě dramaticko-divadelní. Divadlo má tedy lidové pohádce co dát a divadelní pohádka má co dát dětem.“ (Richter, 2004, s. 90)

4.4 Pohádková rozhlasová a televizní hra

Pohádka prezentovaná v rozhlase je s pohádkou lidovou shodná formou ústního předání. Dále jsou si podobné slovesnými nebo halsovými prostředky, předností rozhlasové četby je ale přednes vynikajících herců. Rozhlasová podoba pohádky je také obohacena o možnost podkládané hudby či jiných zvukových efektů. Rozhlas má ale i své zápory. Při čtení je důležitý osobní kontakt předčítajícího a posluchače, což se přes radiové vlny zprostředkovat nedá. Nelze tedy postřehnout hercem použité mimetické, gestické a další pohybové prostředky.

Rozhlasovou pohádkovou hrou se okrajově zabývá i Luděk Richter (Richter, 2004). Uvádí, že rozhlasová pohádka se v českém rozhlase stala už před desítkami let nejoblíbenějším celorodinným rozhlasovým pořadem. Richter zároveň hledá souvislosti mezi pohádkou lidovou a rozhlasovou. Poukazuje na společné slovesné prostředky a herecké prostředky hlasové. Různě znějící hlasy pomáhají rozlišit jednotlivé postavy. Někdy se v rozhlasových pohádkách objevuje i vypravěč, ten ale mívá pouze vedlejší roli.

Nevýhodou je absence osobní přítomnosti vypravěče a možnosti bezprostřední komunikace s publikem. V rozhlasové formě může být pohádka podávána variabilně. Jedná se o možnost převedení pohádky do formy dialogů až po dramatizaci zasahující do uspořádání děje,

motivace, postav atd. Na rozdíl od pohádky televizní nebo divadelní není nutné se zabývat vzhledem a pohybovými projevy herců. Důležitá je jedinečná barva hlasu a způsob mluvy, propracovanost popisu nebo zvukové doladění.

Televizní pohádka je závislá nejen na hercem užitých hlasových, mimetických, gestických a pohybových prostředcích, ale také na vizuální podobě prostředí a postav. S filmem má společnou práci s detailem možnou díky pohybu kamery a střihu. I v tomto případě je však postrádán přímý kontakt s publikem.

4.5 Dětské časopisy

Na význam dětských časopisů před dvaceti lety upozorňovala např. Gebhartová. Doba i časopisecká produkce se značně změnila, ale základ zůstal stejný. Časopisy pro děti a mládež mají stále své významné místo v okruhu dětských zájmů. *„Aby byl časopis časopisem, musí vycházet v pravidelném časovém rozmezí. Tato jeho periodicitu se pak stává důležitým činitelem pro vytvoření návyku potřebnosti časopisu a informací o okolním světě. Proti jiným sdělovacím prostředkům má pak časopis pro čtenáře výhodu „soukromí“, protože k časopisu se může vracet, kdy chce.“* (Gebhartová, 1987, s.93)

Ze sdělovacích prostředků mají nejbližší ke knize, jelikož užívá téměř stejné umělecké prostředky, a to literární i výtvarné. Svým obsahem by měly přispívat ke všem složkám výchovy. Podle mého názoru tomu tak ale není. Většina časopisů, které jsou běžně k dostání má již komerční charakter. O tomto neblahém vlivu dnešní doby se můžete dočíst v Chaloupkově práci *Rodina a počátky dětského čtenářství* (Chaloupka, 1995).

V současné době jsou vydávány např. tyto dětské časopisy: *Mateřídouška*, *Sluníčko*, *Pastelka*, *Dáda*, *Méd'a Pusík*, *Čtyřlístek*, *Kačer Donald* atd.

5. Funkční gramotnost a programy předškolního vzdělávání

V této kapitole bych se ráda věnovala programům předškolního vzdělávání v souvislosti s funkční a čtenářskou gramotností. Na úvod se však chci zmínit o pohledu na dítě v průběhu společenského vývoje, jelikož to, jak bylo dítě vnímáno, se odráželo i ve výchovném působení.

Zpočátku bylo s dítětem zacházeno jako s věcí, nikoliv jako s hodnotným člověkem. Na dítě bylo dlouho pohlíženo jako na objekt, se kterým se dá snadno manipulovat. Dítě nemělo práva nebo bylo vychováváno jako malý dospělý. V souvislosti s uznáním dítěte jako hodnotné bytosti se Opravilová (Opravilová, 2004) zmiňuje o osobnosti J. A. Komenského. Ten poprvé v dějinách myšlení o výchově nabádá dospělé, aby v zájmu své budoucí existence věnovali dětem maximální pozornost. Dítěti přiznává dětství s jeho specifiky, právo na vlastní aktivitu i právo být vedeno, tedy být vzděláváno. Zájem o dítě a jeho výchovu se v průběhu času pozvolna prohluboval, ale o to více se střetávaly názory na způsob vedení dítěte. Protichůdné názory zastávali např. J. Locke a J. J. Rousseau. Prvně jmenovaný propagoval, že výchova je všemohoucí a na vrozených dispozicích jedince nezáleží. Jean Jacques Rousseau je naopak zastáncem „přirozené výchovy“, která nastolila otázku do jaké míry má výchova zasahovat do přirozeného vývoje dítěte.

V současné době je již na dítě pohlíženo jako na jedinečnou osobnost, která je svobodná a má právo výběru. V institucích předškolního charakteru již není potlačována individualita jedince. Naopak osobnostně orientovaný model přináší vzájemné partnerství dospělého a dítěte. Opravilová (Opravilová, 1998) dodává, že osobnostní orientace chápe dítě jako jedinečnou, neopakovatelnou osobnost, která má již v tomto věku právo být sama sebou a právě jako taková má být akceptována. Důležité je ale pěstovat v dětech poznání, že svoboda končí tam, kde už ohrožujeme svobodu někoho jiného. Podmínky současného dítěte a dítěte minulosti se neliší jen materiálním zabezpečením, ale především změnou společenských hodnot, množstvím informací a hlavně celkovým zrychlením doby. Dnešní dítě je aktivní a nasměrované dopředu. Někdy se dokonce zdá, jako by dítě bylo záměrně vychováváno v konzumního občana nebo bylo připravováno na kariéru neohroženého, suverénního jedince. Mnoho dětí je vázáno představou svých ambiciozních rodičů, kteří výchovu řeší myšlenkou

„já nemohl, tak alespoň ty si užij dosyta“. Na děti jsou tak někdy kladeny přílišné nároky a může dojít např. k emocionálnímu strádání.

Dítě bez ohledu dějinného vývoje stále potřebuje citovou blízkost dospělých, jistotu rodinného zázemí, trpělivé a vlídné zacházení, pozitivní stimulaci, dostatek porozumění i bezprostřední kontakt s vrstevníky. Se změnou společenských postojů se měnilo však respektování těchto potřeb a požadavků ve výchovně vzdělávacích programech. Každý nabízel jiný pohled na výchovu i na dítě, tak jak je nastíněno v následující podkapitole.

5.1 Výchovná zaměření v běhu času

Ještě než se budeme věnovat charakteristice jednotlivých vzdělávacích programů, považuji za vhodné zmínit se o třech různých možnostech působení na osobnost dítěte. Během kulturně společenských změn předchozích staletí se vyvíjel nejen pohled na dítě, ale změnami procházelo i výchovné zaměření nabývající svého významu především v institucionálních zařízeních.

Sociocentrické zaměření klade důraz na zájmy společnosti a potřeby instituce. Tyto požadavky jsou tak silné, že je s dítětem manipulováno na úkor jeho individuality. Velkou úlohu má institucionální výchova, která v některých případech potlačuje potřeby, zájmy a přání dítěte. Autorita instituce často převažovala nad rodinou. Opravilová (Opravilová, 2004) dává do souvislosti se sociocentrickým zaměřením přípravu na školu, která je tvořena předepsanou soustavou vědomostí, dovedností a návyků. Dítě je tak odproštěno od spontánních projevů a podléhá vnějšímu tlaku společnosti.

Pedocentrické zaměření je přímým opakem sociocentrismu. Do popředí staví dědičné možnosti dítěte, vychází z jeho vnitřních podmínek a vysoce respektuje jeho posloupné naprogramování podporující účinnost výchovy. K charakteristickým znakům patří přirozenost, spontánnost a relativní volnost při výchovném působení. Je prosazována snaha

pozitivně ovlivnit vývoj jedince, vycházet mu vstříc a zajišťovat rovnováhu mezi jeho vnějšími a vnitřními podmínkami. Přesto je v konečné fázi individualita jedince respektována jen částečně. Důvodem se mohou stát pedagogovi ambice dosahovat nebo spíše překonávat stávající možnosti dítěte. (Opravilová, 1998)

Jako kompromis mezi sociocentrickým a pedocentrickým zaměřením je vnímáno

zaměření konvergentní. „ *Východisko konvergentního pojetí cíle výchovy je rovněž orientováno na dítě, ale zároveň reflektuje jeho postavení v rámci sociální skupiny. V rozvoji osobnosti zvažuje jak individuální tak sociální pozici. Za podstatné nepovažuje průměrné vývojové normy, ale konkrétní studium v rozvoji jedince.*“ (Opravilová, 2004, s. 30)

Opravilová dále osvětluje charakteristické rysy konvergentního zaměření, ke kterým řadí samostatnost projevu, dostatečný sociální, duchovní i věcný prostor pro vyjádření, odpovídající vývojovým možnostem dítěte. Velkou váhu má individualizovaný přístup ke každé osobnosti dítěte.

5.2 Počátky institucionální výchovy

Počátky institucionální výchově dala nutnost postarat se o děti zaměstnaných matek nebo děti bez rodičů a domova. Šmelová (Šmelová, 2004) poukazuje na skutečnost, že se s předchůdkyní předškolní výchovy lze setkat mnohem dříve. Již v 16. století se o první krůčky institucionální výchovy zasloužila Jednota bratrská, ze které vyšel i J. A. Komenský propagující změnu postoje k dítěti a jeho výchově.

Komenský se nezaměřoval jen na výchovu v institucích, ale jeho pozornost se upínala také k výchově rodinné. Šmelová (Šmelová, 2004) uvádí schéma školního systému

J. A. Komenského. Ten přiřazuje dítě určitého věkového období ke čtyřem stupňům vzdělání. Do šesti let se jedná se o rozvoj dítěte v rodině, kde se mimo jiné objevuje i preprimární příprava gramotnosti. Informatorium školy mateřské věnované dětem předškolního věku ve své IV. a VI. kapitole okrajově podporuje vznik primárních kompetencí funkční gramotnosti.

Následuje škola národní cvičící čtení, psaní, prvky geometrie, náboženství, ruční práce a zpěv. Komenský poprvé přichází s myšlenkou celoživotního vzdělávání. Je přesvědčen, že opuštěním vzdělávacích institucí rozvoj jedince nekončí, což koresponduje se současnou myšlenkou celoživotního rozvoje gramotnosti.

Na rozdíl od Komenského rodící se institucionální výchova považovala za svůj cíl především zastoupení rodiny. S rychle přicházejícími zkušenostmi se ale ukazovalo, že instituce má vliv na rozvoj jedince a jeho přípravu pro život. Toho využil při tvorbě výchovně vzdělávacího programu pro předškolní věk J. V. Svoboda. Svůj program uplatnil v opatrovně Na Hrádku v Praze, která současně sloužila jako instituce k přípravě učitelů. **„Cílem výchovy v pojetí Svobodovy Školky byla všestranná výchova od nejtělejšího věku zaměřující se na: rozumovou výchovu, tělesnou výchovu, mravní a estetickou. Součástí obsahu byla i výuka trivie.“** (Šmelová, 2004, s. 51 – 52) S rozvojem čtenářské gramotnosti se tedy setkáváme i ve století devatenáctém.

Za významný považujeme výchovný program první české mateřské školy u sv. Jakuba, který vycházel z koncepce francouzské, Froebelovy a v neposlední řadě také z koncepce Svobody. Právě od Svobody, jak uvádí Šmelová, tento program přejal zejména prvky trivie, tělocviku, kreslení a všestranně rozvíjejících her. Trivium se tedy v programech předškolního vzdělávání uplatňovalo až do roku 1872, kdy byla jeho výuka ministerským výnosem zakázána. Na jeho místo se postupně dostávala morálně náboženská výuka. Od té doby se přímý nácvik trivie v programech předškolních institucí neobjevil. Cíle předškolní výchovy však byly dány i nadále obecně, takže výchovné a vzdělávací působení bylo nevyhraněné a nezávazné.

Tyto cíle zadával zřizovatel, který většinou upřednostňoval výchovu k poslušnosti a schopnost přizpůsobit se skupině. O vytvoření cíle se později zasloužila věda, která shromáždila mnoho poznatků o fyzickém i psychickém rozvoji dítěte. (Opravilová, 1998)

5.3 Programy předškolních zařízení před rokem 1989 a RVP PV

V letech 1945 – 1989 se učitelky mateřských škol řídily osnovami a programy, které byly několikrát aktualizovány. Jak už bylo výše zmíněno, výuka trivia se již v mateřských školách neobjevila. Přesto byly závazné programy tohoto období přetížené učivem, a tím pádem nevytvářely pro dítě optimální podmínky. Jednalo se o programy založené na přesném vymezení vzdělávacích osnov a jejich striktní plnění. Pro ilustraci uvádím definici cíle předškolní výchovy obsaženou v Programu vzdělávací práce pro jesle a mateřské školy z roku 1983. *„Cílem předškolní výchovy je zabezpečovat všestranný harmonický rozvoj dítěte od raného věku do šesti let v souladu s jejich věkovými možnostmi a zvláštnostmi tak, aby v šestém roce svého života byly schopné úspěšně se začlenit do soustavného vzdělávacího procesu v základní škole.“* (Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, 1983, s. 7).

Mezi programem výchovné práce pro jesle a mateřské školy a současným Rámcovým vzdělávacím programem předškolní výchovy je na první pohled naprosto diametrální rozdíl. Současný postoj většiny z nás pravděpodobně ovlivňují pasáže o promyšleném pěstování okruhu postojů, jimiž se měli vyznačovat budoucí občané socialistického státu v období zvýšeného boje za zachování míru (Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, 1983). V základu těchto vzdělávacích programů ale zase takový rozdíl není. S některými pasážemi k cílům a obsahu výchovně vzdělávací činnosti ještě před rokem 1989 popsané v práci Opravilové (Opravilová, 1985) lze beze zbytku souhlasit. Jedná se například o její výklad cílů. *„Od nejobecněji vyjádřeného cíle výchovy se řetězovitě odvíjí celá řada stále konkrétněji vyjádřených a v praxi řešených cílů a tím značně zvyšuje náročnost jejich realizace ve výchovně vzdělávací činnosti.“* (Opravilová, 1985, s. 58) *„Srovnáme-li rozpracovanost dílčích cílů na škole mateřské a na ostatních školských stupních, vidíme, že mateřská škola nechává v procesu konkretizace cílů hlavní těžiště přímo na učitelce. Učitelka musí sama umět vytvořit takovou strukturu cílů, jejichž posloupnost může co nejvšestranněji rozvíjet osobnost dítěte.“* (Opravilová, 1985, s. 58) Tento princip se uplatňuje i v RVP PV, kde jsou využívány rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy. RVP PV a osnovy před rokem 1989 se ale rozcházejí v oblasti respektování individuálních i věkových

zvláštností a potřeb dítěte. Rozdíly mezi jednotlivými dětmi byly stírány a jejich individuální pocity přehlíženy, neboť byl kladen důraz na kolektivní výchovu.

Rámcový vzdělávací program naopak akceptuje přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a důsledně je promítá do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání.

Můžeme jej klasifikovat jako kurikulární dokument na státní úrovni, který je přístupný pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost. Tento veřejný dokument vymezuje závazné rámce pro jednotlivé etapy vzdělávacího celku.

Obsah pro RVP PV je vymezen tak, aby sloužil k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů. Je formulován pouze obecně a rámcově, představuje kompaktní, vnitřně propojený celek, jehož členění do oblastí je třeba vnímat pouze jako pomocné. *„Způsob, jakým je vzdělávací obsah v RVP PV vymezen a uspořádán, se liší od dosud uplatňovaného systému. I když je vzdělávací obsah v RVP PV členěn do několika oblastí, je zachováno integrované pojetí respektující přirozenou celistvost osobnosti dítěte i v jeho postupné začleňování se do života a sociálního prostředí. Jednotlivé oblasti, resp. jejich obsahy se vzájemně prolínají, prostupují, ovlivňují a podmiňují a ukazují tak na neustálou přítomnost všech oblastí.“* (RVP PV, 2004, s.12) V RVP PV se jedná o oblast biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní a enviromentální.

V těchto oblastech RVP PV respektuje individuální možnosti dětí, umožňuje mateřským školám využívat různých forem i metod vzdělávání a dává základy klíčovým kompetencím dosažitelným v etapě předškolního vzdělávání. *„Klíčové kompetence jsou v kurikulárních dokumentech obecně formulovány jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.“* (RVP PV, 2004, s. 8) Jejich získávání je proces dlouhodobý a složitý. Žádnou z vývojových etap nelze přeskočit ani zrychlit. V předškolním věku se rodí primární základy klíčových kompetencí, které zařazujeme do oblastí učení, řešení problémů, komunikace, sociální a personální oblasti, na konec potom do oblasti činnosti a občanské.

Vzhledem k zaměření této práce na funkční a čtenářskou gramotnost, věnuji nyní několik řádků komunikačním kompetencím uvedeným v RVP PV. Setkáme se především s

kompetencemi soustředujícími se na řeč samotnou. Mohu zmínit např. požadavek na ovládnutí řeči, kdy dítě hovoří ve vhodně formulovaných větách, dokáže samostatně vyjádřit své myšlenky, pocity, prožitky, nálady, dokáže formulovat otázky i na ně odpovídat.

Zapomenout bychom také neměli na ovládnutí dovedností předcházejících čtení a psaní. Dítě by také mělo vědět, že existují i jiné jazyky a je možné se jim učit. (RVP PV, 2004)

Do oblasti komunikačních kompetencí ale patří i schopnost naslouchat. Zcela souhlasím s Chaloupkovým (Chaloupka, 1995) tvrzením, že dítě stejně jako my dospělí potřebuje sdělit svému okolí, co udělalo, co se mu povedlo a co je pro něj důležité. Tím, že děti naučíme naslouchat, vstřebávat informace a ptát se, jim pomůžeme chápat i okolní svět. Tyto kompetence jsou samozřejmě respektovány i při tvorbě a realizaci projektů, které jsou nedílnou součástí plánování v současných mateřských školách.

5.4 Projektování v mateřských školách

Pojem „projektování“ je dle Prášilové (Prášilová, 2004) užíván ve smyslu plánování, které vede k nějaké realizaci, řeší nějakou konkrétní situaci, dosahuje stanoveného cíle a to na základě zjištěných zkušeností. Projekty lze rozdělit do třech skupin. Jedná se o rozdělení podle počtu zapojených dětí na individuální, skupinové, třídní nebo meztřídní. Projekty se mohou třídit i podle množství času na krátkodobé a dlouhodobé, podle rozsahu potom na malé a velké. Existuje také rozdělení podle účelu. V této souvislosti můžeme mluvit o projektech problémových, konstruktivních, hodnotících nebo drilových. (Rašková, 2006) Pro vytvoření projektu je nutné si nejprve stanovit cíl, poté určit vhodné prostředky, způsob, čas, prostor a místo k dosažení cíle. Pokud se jedná o předškolní projekt, je samozřejmé, že prostorem, kde se bude realizovat je mateřská škola nebo jiné podobné zařízení.

„Mateřská škola je téměř jediným místem, které může ideálně zajišťovat rovnováhu mezi nezbytně žádoucí mírou omezení, kterou s sebou nese výchova ve formálně utvořené skupině, a svobodným rozvojem osobnosti a lidské jedinečnosti každého dítěte.“ (Opravilová, 1998,

s. 17) Metody užívané v mateřské škole by potom měly být tomuto požadavku přizpůsobeny a tradiční získávání vědomostí, dovedností a návyků by mělo sloužit pouze jako prostředek. Současná mateřská škola usiluje o zajištění biologických potřeb dítěte, umožnění spontánních aktivit, navazování sociálních kontaktů a konečně se snaží vytvořit pocit jistoty i bezpečí.

(Opravilová, 1998) Jednou z možností, jak naplňovat všechny tyto požadavky současné výchovy a vzdělávání je využití projektové metody.

„Projektová metoda umožňuje dětem získávat zkušenosti vlastní praktickou činností a experimentováním. Děti jsou vedeny nejen k iniciativě a kreativě a k samostatnosti při zpracovávání stanovených úkolů, ale i k týmové spolupráci.“, (Rašková, 2006) Projekt nabývá své účinnosti ve chvíli, kdy jsou stanovené úkoly dětmi s radostí přijaty a přirozeně plněny. Pokud je projekt dobře sestaven, měly by mít děti možnost volby problému. Také výsledný produkt má svou důležitou roli. Pro dítě má představovat něco smysluplného a výjimečného. Aby projekt splnil svůj účel, musíme činnost dobře naplánovat a zorganizovat (Rašková, 2006).

Prášilová (Prášilová, 2004) nabízí pro tvorbu projektu dvě možnosti postupů tzv. algoritmů projektování:

Extrapolace který chápe jako postup, při kterém na základě znalosti současného stavu teprve hledáme, jaký má být konečný stav.

Anticipace je naopak postup, při jehož užití víme, kam chceme dospět, ale musíme si napřed zjistit, jaká je pro to výchozí situace.

Existuje několik možností využití algoritmů při projektování v mateřské škole. Jak Prášilová (Prášilová, 2004) uvádí, je to např. projektování rozvoje školy, projektování dílčích projektů a akcí školy, psaní projektů za účelem získání grantové podpory, projektování pedagogické práce školy a realizace projektové metody výuky. Pro všechny výše vyjmenované typy projektování je neodmyslitelnou součástí vize, tedy výchovného a vzdělávacího cíle. Kýžená vize by se ale mohla stát nedosažitelnou, pokud nebude reálně analyzována stávající situace mateřské školy.

I pro analýzu si lze vybrat ze dvou možných technik vypracování. Jednodušší a bližší variantou se jeví analýza SWOT, která se opírá o tzv. silné a slabé stránky školy. Naopak audit školy je o poznání náročnější volbou, kterou mohou provádět externí pracovníci, nebo profesionální auditoři specializovaní na revize dílčích oblastí podniku. Pokud se vize jeví po zhodnocení analýzy reálně, je na řadě její naplnění. Pro překlenutí mezery mezi stávajícím stavem a vizí se využívá doporučeného postupu, kdy jak zdůrazňuje Prášilová, se vize rozpracovává do baterie dílčích cílů. Posledním krokem se potom stává kontrola dosažení

vize. Kontrola slouží jako zpětná vazba k tomu, co bylo vykonáno. Jejím posláním je zjistit případné odchylky od očekávaného stavu, udělat jejich rozbor a přijmout potřebné závěry. Zároveň kontrola slouží i jako zdroj informací pro další rozhodování a plánování.

6. Shrnutí teoretické části

Prostudováním tematicky zaměřených materiálů jsem zjistila, že se předškolní dítě rozvíjí po všech kognitivních stránkách. Je schopné osvojit si veliké množství vědomostí, dovedností a návyků. V předškolním věku už je vnímání dítěte na vysoké úrovni, velký vliv na něj má prostředí a to jeho sociální i materiální stránka. Obecně platí, že právě v tomto věku dítěte lze položit pevné základy pro jeho budoucí život.

S kognitivním rozvojem souvisí rodící se funkční gramotnost dítěte. Součástí funkční gramotnosti je i čtenářství, které lze podpořit už v předškolním věku. Pro čtenářskou gramotnost není důležité pouze čtení a psaní, ale také poslech, vyjadřování a myšlení. Všechny tyto kompetence lze prostřednictvím hrové činnosti rozvíjet.

Přesto čtenářská gramotnost souvisí především s knihou. V případě předškolních dětí se jedná hlavně o pohádkové knihy. Pohádka v minulosti nebyla určena dětem, což se ale změnilo. Dnes má pohádka vliv na rozvoj kognitivních, komunikativních i sociálních schopností. Svou snadno odhalitelnou strukturou dává dítěti jistotu a navíc nabízí mnoho variant ke zpracování.

Pohádka se tedy dostává do mnoha okruhů umění pro děti. Jenou z nejoblíbenějších variant, je filmové a divadelní zpracování pohádky. Má i podobu rozhlasové hry, může být podána formou hranou, zpívanou i výtvarnou. Pohádka je obsažena i v současných časopisech pro předškolní věk. Všechny tyto možnosti jsou potom v programech mateřských škol propojeny a doplňují se v smysluplný celek.

Možností jak propojit jednotlivé složky umění v souvislý celek je projektová metoda. Umožňuje dětem získat zkušenosti praktickou aktivitou a experimentováním. Děti jsou vedeny k iniciativě a samostatnosti. Plánování projektu má své dané zákonitosti. Aby projekt splnil svůj účel, musí být pečlivě naplánován a zorganizován.

Na základě těchto informací bych chtěla vytvořit projekt podpory čtenářství v předškolním věku. Před samotnou realizací je však ještě důležité zreflektovat čtenářskou situaci v prostředí rodiny a školy. V předvýzkumném období se zaměřím na úroveň schopností podporujících vznik funkční gramotnosti u předškolních dětí.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1. Cíl a úkoly praktické části

Hlavním cílem praktické části bylo prostřednictvím tematicky zaměřeného projektu vytvořit a posílit vztah dítěte ke knize. Tento cíl byl vytvořen na základě hypotézy (viz příloha č. 3), která udává, že v rodinách dochází ke stagnaci čtenářství pod vlivem audiovizuální techniky a nedostatečnou výchovou ke knize.

K naplnění cíle byly stanoveny tyto hlavní úkoly:

1. V mateřské škole, u dětí 5 – 7 let, zmapovat úroveň schopností předcházejících funkční gramotnost.
2. Vytvořit projekt založený na aranžovaných setkáních s pohádkou v několika fázích a podobách.
3. Realizovat a následně zevaluovat projekt.
4. Na základě předchozí evaluace předložit návrh na změnu těch částí projektu, které se během realizace dostatečně nenaplnily.

Nedílnou součástí připravovaného projektu bylo vytvoření vlastní projektové knihy.

V počátku přípravy projektu bylo tedy nutné stanovit dílčí úkoly:

1. Zvolit podobu knihy, na jejíž existenci je projekt založen.
2. Vybrat do kterých aspektů knihy dítě uvést.
3. Vybrat žánr, s kterým se dítě bude setkávat.
4. Vyhledat vhodné texty z hlediska jazykové a tématické různorodosti, vhodné pro plnění didaktických úkolů a přiměřené věku dětí.
5. Stanovit didaktické úkoly k jednotlivým textům.
6. Promyslet grafické úpravy celé knihy.
7. Utvořit sbírky pracovních listů překopírováním z knihy.

2. Charakteristika cílové skupiny a výzkumného prostředí

Pro realizaci projektu jsem si vybrala soukromou mateřskou školu na malém městě. Škola má pouze dvě oddělení, její kapacita je dvacet dětí na jednu třídu, celkem tedy čtyřicet dětí. Školu navštěvují děti ve věkovém rozmezí 2-7 let. Třídy jsou uspořádány homogenně, ale prostory tříd jsou umístěny těsně vedle sebe, takže děti se velmi často setkávají a minimálně třetinu dne tráví společně. Prostředí je podnětné, na vysoké estetické úrovni. Vybavení tříd podněcuje spontánní aktivity dětí, které se spolupodílejí na výzdobě školy.

Součástí vybavení obou tříd jsou i dětské knihovničky, které jsou umístěny v policích při zemi, takže zájemci z řad dětí mají ke knihám volný přístup. Ve třídě zvolené pro projekt obsahuje dětská knihovna zhruba 25% leporel s různými náměty. Dále je zde umístěno 15% obrázkových knih a 60% potom tvoří knihy pohádkové. Ve třídě se též nachází umělecko-naučná literatura a encyklopedie (hlavně s tematikou přírody). Ty jsou ale dětem přístupné až po dohodě s učitelkou. Knihovna pro pedagogické pracovníky je centralizována v kanceláři paní ředitelky. V současné době je dopňována hlavně pedagogická knihovna. Rodičům jsou knihy nabízeny spíše ve výjimečných případech.

Projekt se účastnily děti z předškolní třídy. Šesti let dosáhlo nebo v tomto roce dosáhne devět dětí, zbylým jedenácti je pět let. Do této třídy bylo zapsáno dvacet dětí, devět chlapců a jedenáct dívek. Projekt jsem pro nedostatek času rozdělila do dvou bloků. Hlavní dopolední část projektu absolvovaly vždy všechny děti, které se ten den do MŠ dostavily. Dopoledního bloku se průměrně zúčastňovalo sedmnáct dětí. Každý den bylo pro odpolední blok náhodně vybíráno deset dětí a to tak, aby se během týdne vystřídal všechny.

3. Použité metody

Během předvýzkumu a realizace projektu byla užita metoda projektová, pozorování, zúčastněného pozorování a individuální řízený rozhovor. Také jsem zařadila analýzu dětské kresby. Jednalo se o doplňkovou metodu, která měla za cíl reflektovat úroveň dětské představivosti.

a) Metodu pozorování jsem využívala během předvýzkumu i při realizaci samotného projektu. V období předvýzkumu mi mělo pozorování odhalit úroveň schopností předcházejících funkční gramotnost, na které se jednotlivé děti nacházejí. Sem např. patří úroveň řeči, zda-li se děti vyjadřují v jednoduchých, holých větách, nebo již užívají souvětí. Jedná se také o odpovídající slovní zásobu, úroveň pozornosti, schopnost propojit jednotlivé myšlenkové operace se slovním vyjádřením. Nevynechala jsem ani pozorování úrovně zrakové a sluchové paměti. V neposlední řadě jsem se věnovala i zrakové představivosti. Samozřejmě pozorováním docházelo ke zjištění dalších a dalších informací. Též jsem pro realizaci projektu potřebovala znát možnosti a prostředí mateřské školy.

Při realizace samotného projektu jsem se soustředila na dětské reakce. Při dopoledních blocích byly děti k práci s knihou vedeny, přesto se jejich aktivita podstatně lišila. Úkolem pozorování bylo též zjistit, na jaký typ pohádek se objevila nejviditelnější pozitivní odezva, a která pohádka děti nejvíce aktivizovala. Při pozorování jsem hlavní důraz kladla na to, zda-li děti spontánně vyhledávají knihy a pokud ano, jaké.

Během odpoledního bloku měly děti možnost vyhledat projektovou knihu a samostatně si volit úkol, který chtějí plnit. V této chvíli bylo pozorováno, kolik dětí knihu vyhledá. Zda je ke knize vede opravdový zájem, nebo inspirace kamarádem. Které úkoly děti nejvíce oceňují, které plní správně a naopak, které úkoly dětem působí obtíže.

b) Zúčastněné pozorování jsem využívala hlavně při dopolední společné činnosti. Bylo zaměřeno na úroveň již nabytých schopností funkční gramotnosti a míru aktivity dětí.

c) Na projektové metodě byla založena celá praktická část mé závěrečné práce. Celý projekt je postaven na dvoutýdenním programu, jehož cílem je prostřednictvím tematicky zaměřeného projektu vytvořit a posílit vztah dítěte ke knize. Jedná se o cílovou skupinu chlapců a děvčat od 5 do 7 let. Samotné realizaci projektu předcházelo stanovení cíle, určení prostředků, způsobu, času a prostoru. Pro přímou činnost s dětmi jsem také potřebovala vytvořit dětskou knihu, jejíž obsah by se rovnal výběru pohádkových textů rozličného typu v kombinaci s didaktickými úkoly. S touto knihou se děti setkávaly celý první týden.

Druhý týden byl věnován především vlastní tvorbě knihy dětmi, navození a pochopení vztahu knihy k jiným druhům umění a dovednosti vyhledávání informací. Konečným produktem měla být kniha, kterou děti samy nazvaly jako „Kocouří knížka“.

d) Individuální řízené rozhovory byly vedeny průběžně po celou dobu mé přítomnosti v mateřské škole. Cílem řízených rozhovorů bylo zmapovat čtenářskou situaci v rodinách. Pro zapisování odpovědí jsem volila rychlý záznam do tabulky zvlášť pro chlapce (viz. příloha č. 4) a zvlášť pro dívky (viz. příloha č. 5). Rozhovory jsem realizovala s dvaceti dětmi, jedenácti dívkami a devíti chlapci. Zásadní otázky kladené dětem individuálně se nelišily.

Řízený rozhovor měl tuto strukturu:

1. „Můžu ti přečíst knížku, kterou si zvolíš, nebo ti pustit DVD. Vyber si.“
2. „Máš doma svoji knihovničku?“
3. „Čte ti někdo doma?“
4. „Máš nějakou oblíbenou knížku? Jakou?“
5. „Znáš tuhle pohádku?.....“ Začala jsem stručně vyprávět pohádku a poté se ptala na její název (jednalo se o pohádky Červená karkulka, O koblížkovi, Perníková chaloupka, Šípková Růženka, Otesánek).
6. „Umíš vyprávět nějakou pohádku?“

Mým cílem bylo sledovat rozdíl mezi reakcemi dětí na knihu a práci s ní v době předvýzkumu a samotné realizace projektu. Během předvýzkumné části jsem se snažila vyzorovat u jednotlivých dětí úroveň schopností předcházejících funkční gramotnost, která je k budoucímu čtenářství a potažmo kladnému vztahu ke knize velmi nutná. Soustředila jsem se proto na úkoly zařazené do řízených činností vyžadující souvislé vyjadřování, pozornost, spojitost jednotlivých myšlenkových operací se slovním vyjádřením, zrakovou a sluchovou paměť nebo zrakovou představivost. Jednou z volených metod bylo zúčastněné pozorování, při kterém jsem se snažila navodit situaci, kdy by děti musely využít svou schopnost vyhledávání informací (čísla stran, obrázky k zadanému tématu) a jejich případné užití (například dětská ilustrace k zjištěným informacím).

V době samotné realizace jsem se soustředila na to, zda se u jednotlivých dětí změnila schopnost nutná pro funkční gramotnost. V této části mě také zajímalo, jestli si děti bez jakékoli pobídky spontánně vybíraly knihy a s jakou pozorností se jim věnovaly. Dále jak často se prohlížení věnovaly, a které knihy preferovaly.

Pokud by byl projekt realizován dostatečně dlouho, sledovala bych stagnující nebo vzrůstající motivovanost k dětskému čtenářství. V tomto případě by ale projekt musel trvat minimálně několik měsíců, což z technických důvodů nebylo možné.

4. Organizace výzkumu

Nejdůležitější prvek projektu, pohádková kniha, vychází z podmínek ve zvolené mateřské škole a hlavně z výsledků předběžného pozorování. Tomuto předvýzkumu jsem věnovala čtrnáct dní od 6. do 17. 2. 2006. Během této doby jsem se snažila zhodnotit aktuální postoj dětí ke knize a celkově posoudit jejich komunikační schopnosti.

Pro tento projekt bylo potřeba vytvořit knihu, která aranžuje setkání s pohádkou v různých fázích a podobách. Vyžaduje to systematické hledání vhodných textů a ilustrací. Je také zapotřebí vymyslet texty pro motivační záměry, didaktické úkoly a přiměřeně formulovat

jejich zadání. Ještě před samotnou realizací by se nemělo zapomenout zajistit dostatečný počet všech pracovních listů s didaktickými úkoly.

Organizaci během samotného průběhu projektu jsem musela přizpůsobit časovým a prostorovým možnostem. Bylo tedy nutné stanovit si časové rozpětí realizace projektu, které se v mém případě dalo vtěsnat pouze do termínu 6. až 17. 3. 2006. Projekt jsem rozvrhla na dva týdny. První týden byl věnován setkávání s pohádkou a druhý týden následovala vlastní výroba knihy. Též každý den byl rozdělen na blok dopolední, řízený a blok odpolední, volný. Před každým blokem bylo důležité vyhledat si podle přípravy potřebné doplňující pomůcky. Např. encyklopedie, vědecko naučnou literaturu, potřeby pro výtvarnou a pracovní výchovu, čertovské karty, Orffovy nástroje atd. Během realizace projektu jsem se snažila nenásilně zapojovat i děti méně aktivní, popř. se jim věnovat individuálně. Na závěr jsem zpracovala autoevaluaci, evaluaci projektu (viz. příloha č. 6) , jednotlivých dní a zaznamenané řízené rozhovory.

5. Prezentace projektu

Na každý den jsem si vytvořila přehlednou přípravu a vytyčila úkol (viz příloha č. 7)

První den (6. 3. 06) jsem chtěla děti seznámit s jím zatím neznámou projektovou knihou a možnostmi jejího využití. Vytvořila jsem situaci, kdy při zájmovém prohlížení děti „objevily“ jím zcela neznámou knihu. Následovalo společné prohlížení, rozhovor, seznámení se s průvodcem knihy, kterým jsme učinila pohádkového kocoura. Na jeho žádost potom děti podle obrázků vypráví známou pohádku o perníkové chaloupce a společnými silami vymýšlí novou pohádku. Ve zbylém čase jsme se věnovali pohádkovým postavám, jejich charakteristice a hudebnímu vyjádření. Poslední úkol se měl týkat kresby jakékoli pohádkové postavy , ale z časových důvodů k ní nedošlo.

Dne 7. 3. 06 bylo úkolem naaranžovat setkání s českou lidovou pohádkou a její částečné prožití. V úvodu řízené činnosti při společném předčítání zazněla pohádka Čert ve mlýně, která je součástí projektové knihy, kterou si děti samy nazvaly „Kocouří knihou“. Na četbu následovala tématicky laděná hra s čertovskými kartami. Kdo hrál s čertem karty a prohrál, musel odpovědět na otázku.

Otázky se týkaly především dětské četby, knih, obrázků apod. Jednotlivá kola hry byla prokládána hudbou Hradeckého. Hodina byla zakončena kresbou karet s volným námětem. Tou jsem chtěla vyzdobit míru fantazie a originality, kterou děti do své práce vloží.

Dne 8. 3. 06 měly být děti prostřednictvím předčítání seznámeny s indiánskou pohádkou a jejich zážitek měl být prohlouben tematicky laděnou pohybovou hrou. Úvod hodiny byl opět věnován společnému předčítání pohádky O bílém leknínu. Dále následoval hudební blok, ve kterém šlo o rytmické napodobení indiánských bubnů. Nejprve jsem zahrála rytmickou figuru, já a poté ji děti napodobovaly. Po několika kolech si již děti rytmické figury vymyslí samy. Následovala hudebně-pohybová hra s totožnými pravidly „Zlaté brány“, text je pozměněn. V tento den byly děti požádány, aby si z domova nosily své oblíbené knihy.

Ve čtvrtek 9. 3. 06 byl úkol soustředěn na setkání s literárním vtípem prostřednictvím veršované pohádky Jiřího Žáčka. Na začátku řízené činnosti opět zazněla pohádka, tentokrát veršovaná se zvířecím hrdinou. Pohádka nabízí otázky týkající se kamarádství a sociálních kontaktů vůbec. Na toto téma tedy následoval rozhovor. Pohádka nás uvedla i do světa smyslů, proto jsme se krátce věnovali i čichové diferenciaci ve hře „co cítím v lahvičce“. Na konci zaměstnání jsme si zahráli hru, při které se děti měly párovat podle značek, které měly nalepeny na čele. Úplný závěr patřil písni „Krávy, krávy“.

Úkol dne 10. 4. 06 zněl takto - použitím dětské literatury rozvíjet vztah k estetice a jiným druhům umění. Hodina opět začínala společným předčítáním, tentokrát se jednalo o pohádku seriálového typu Jak našli pod borůvkou housličky z knihy Pohádky z pařezové chaloupky. Následoval rozhovor o přečteném a hudební hra na rozvoj témbrového sluchu. Další blok byl věnován prohlížení zpěvníků, hledání v nich a zpěvu písní, které děti již uměly. Čekací doby před obědem nebo odpočinkem jsme využívali pro prohlížení a četbu z donesených knih dětí.

Druhý týden byl věnován společné tvorbě knihy. Nepozorovanou cestou jsem děti navedla na myšlenku vytvoření vlastní knihy s tematem koček. Tento týden měl také vést ke schopnosti vyhledávat informace a hlavně měl k této činnosti motivovat.

Úkolem na den 13. 3. 06 je naaranžovat situaci, kdy děti samy dojdou k myšlence vlastní tvorby knihy. Naplnění tohoto úkolu stále ještě napomáhá projektová kniha se svým průvodcem, který s dětmi vede dialog. Kocour děti přivedl ke hře na knihkupectví a k hledání kartiček s písmeny a číslicemi. Do programu bylo také zařazeno seznámení s básní Podzim v knihovně. Se zbývajícím časem se začíná s výtvarným zpracováním dětské knihy o kocourech.

Dne 14. 3. 06 jsem navrhla úkol navodit schopnost samostatně vyhledávat informace v encyklopediích. Toto zadání jsme plnili hned na počátku řízené činnosti a to formou práce ve skupinách po 2-3 dětech. Následuje společná prezentace nalezených informací. Do zaměstnání je zařazen i blok pohybových her a nakonec opět tvorba společné knihy. Děti na zpracování knihy pracovaly ve skupinách a nebyly k této činnosti vázány. Pokud se chtěly věnovat něčemu jinému, nebránila jsem jim.

Úkol pro den 15. 3. 06 zněl – vytvoření dětské uvědomělosti o provázanosti různých forem umění. Dopolední blok dětské činnosti začal poslechem klavírního přednesu Smutná kocouří písnička, který vedl k diskuzi o kocourově náladě a možnosti, jak ho potěšit. Děti přišly na to, že smutná nálada se dá zahnat písničkou. Dále tedy probíhá nácvik písně Kotě a sluníčko. Před uplynutím vyhrazeného času pro řízenou činnost, jsme si prohlíželi nově donesené knihy z domova.

Myslím, že zaměstnání ze dne 16. 3. 06 přineslo dětem další cenné poznatky. Úkol byl stanoven jako osvojení si základních poznatků o knihách a procvičování vyhledávání informací. Zaměstnání bylo uvedeno básní Jak počítají kořata a nejdůležitější částí byla hra s kostkou. Děti jednotlivě házely klasickou herní kostkou, pod padlými hodnotami se skrývaly otázky týkající se obsahové a formální stránky knihy nebo vyhledávání informací.

Poslední den 17. 3. 06 byl věnován společnému dotvoření knihy.

6. Vyhodnocení řízeného rozhovoru

Metodu řízení rozhovoru jsem uplatňovala po celou dobu mého docházení do mateřské školy. Rozhovory jsem vedla individuálně, a to proto aby se děti navzájem neovlivňovaly. Rozhovorů se zúčastnilo dvacet dětí, z toho jedenáct dívek a devět chlapců. Cílem bylo zmapovat čtenářskou situaci v rodinách a možnosti rodičů se pozitivního vztahu ke knize. Pro rychlý záznam odpovědí jsem volila zápis do tabulky zvlášť pro chlapce (viz. příloha č. 4) a zvlášť pro dívky (viz. příloha č. 5)

Tabulka č. 1

Výsledky rozhovorů s dívkami (v %)

C. ot.	Vyhodnocení otázky
1.	Většina dívek dlouho váhá a poté 73% volí DVD, zbylých 27% se rozhodlo pro knihu.
2.	64% dívek má svou dětskou knihovnu. 36% dívek uvádí, že knihovnu nemá. Některé z posledně uvedených (zhruba 10%) prý mají své knihy v knihovně rodičů, zbývající (16%) se nezmiňují ani o vlastních knihách.
3.	28% dívek je doma pravidelně předčítáno. 53% dívek říká, že jim je čteno někdy před spaním a 19% dotázaných nikdo nečte.
4.	Nikdo nevedl dětskou poezii, 53% volilo dětskou prózu, 19% dětskou encyklopedii a 28% neví.
5.	Dívky na tuto otázku odpovídají 100% správně.
6.	28% dívek vypráví plynule bez problémů, 53% dokáže s pomocí pohádku jednoduše převyprávět, 19% nevypráví.

Tabulka č. 2

Výsledky rozhovorů s chlapci (v %)

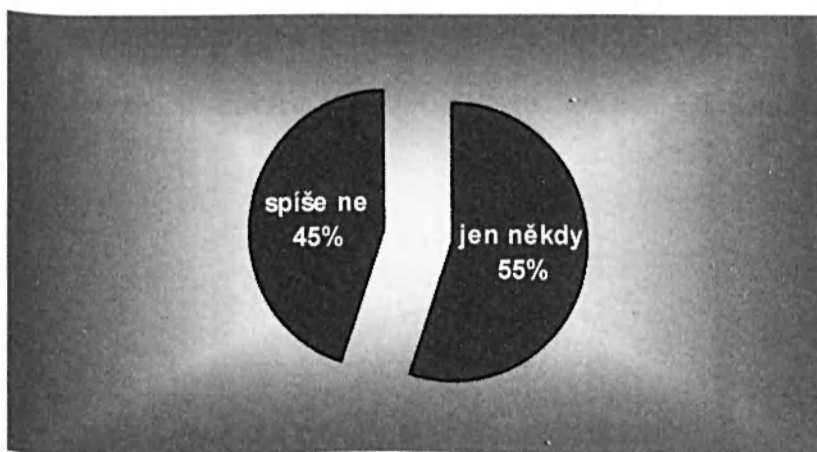
Č. ot.	Vyhodnocení otázky
1.	Chlapci se rozhodují poměrně rychle. 56% si hned vybralo DVD, zbývající (44%) dávají přednost knize.
2.	44% má doma svou dětskou knihovnu, 44% ji k dispozici nemá a jeden (12%) chlapec neví.
3.	27% chlapců je doma pravidelně čteno, 61% uvádí občasné předčítání (hlavně před spaním) a jeden tázaný (12%) uvádí, že se mu nečte.
4.	44% se nedokáže pro svou oblíbenou knihu rozhodnout. Problém pravděpodobně spočívá v tom, že si tito tázaní nedokáží vybavit možný okruh oblíbených knih. 33% chlapců volí dětskou prózu, jeden (12%) chlapec se rozhodl pro encyklopedii a jeden (12%) pro knihu s didaktickými úkoly.
5.	89% chlapců odpovídá správně, jeden (12%) chlapec odpovídá správně jen s nápovědou.
6.	44% chlapců vypráví bez problémů, 33% účastníků rozhovorů vypráví s pomocí a 23% nevypráví.

Celkové shrnutí řízeného rozhovoru

1. Pouze 35% dětí se rozhodlo pro knihu, což potvrzuje hypotézu stagnace čtenářské výchovy pod vlivem audiovizuální techniky. 65% dětí raději volilo DVD.
2. Jen málo přes polovinu dětí, tedy 55%, má doma svou vlastní knihovničku a v rámci možností ji využívá. 45% odpovídá na položenou otázku záporně. Většina z těchto dětí dále hovoří o tom, kde knihovna stojí a jaké knihy jsou v ní umístěny. Z odpovědí lze usoudit, že není pravidlem umístění knihoven do dětských pokojů, ale lze je též najít v obývacích pokojích a v jednom případě dokonce v předsíni. Dvě děti uvedly, že knihovničku mají, ale ani rámcově nevěděly, jaké knihy jsou v ní umístěny.
3. Odpověď na tuto poměrně zásadní otázku je u obou skupin (chlapců i děvčat) téměř totožná. 55% dětí se shoduje na tom, že je jim předčítáno „jen někdy před spaním“ (graf č.1). Z toho pouze 30% s jistotou tvrdí, že je jim každý den čteno. 45% dětí potom tvrdí, že jim je čteno pouze výjimečně (např.když přijede na návštěvu babička). Děti se často vyjadřují i k tomu, kdo s nimi nad knihou tráví svůj čas. Tato fakta se ale dítě od dítěte liší. Shodující informace je jen ta, že předčítající vždy pochází z blízkého rodinného kruhu.

Graf č. I.

Předčítání v rodině



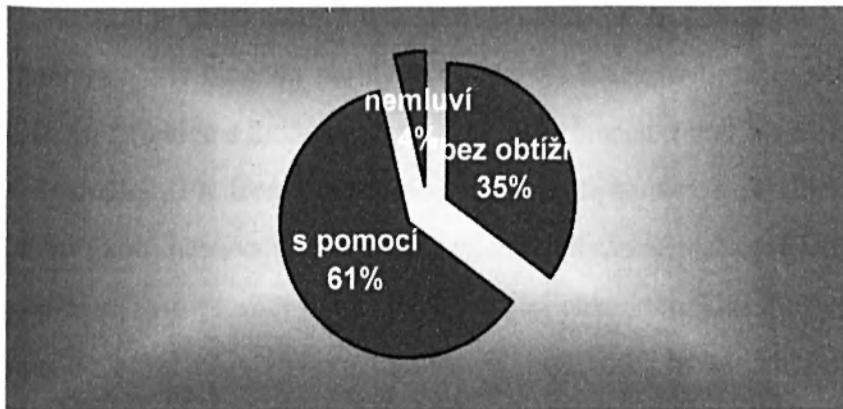
4. Překvapujícím faktorem se pro mě stalo to, že některé děti při určování své oblíbené knihy neodpoví. Pokud jsem tuto otázku kladla v kolektivu, děti často odpovídaly stejně jako kamarád, což je pochopitelné. Pokud jsem ale tuto otázku pokládala individuálně, 25% dětí nebylo schopno odpovědět. Příčina může částečně stát na překvapení z abstraktního zadání a na neschopnosti zformulovat v danou situaci v odpověď. Problém ale pravděpodobně spočívá v tom, že si tyto tázání nedokáží vybavit možný okruh oblíbených knih, nebo takový okruh v jejich mysli není vůbec vytvořen. Nikdo z tázaných se také nepřiklonil k dětské poezii, 75% dětí si vybralo dětskou prózu jak z okruhu pohádek, tak z okruhu prózy s dětským hrdinou.

5. Až na jedinou výjimku jsou děti 100% úspěšné. Problém se objevil jen důsledkem několika možných interpretací pohádek, např. Červená karkulka.

6. Zadáním volně vyprávět pohádku jsem si chtěla ověřit úroveň komunikačních schopností. Během vyprávění se také projevila orientační velikost slovní zásoby jednotlivých dětí a schopnost vyjádřit myšlenku slovem. Pouze 35% dětí vypráví bez obtíží, gramaticky správně, užívá bohatou slovní zásobu a vyprávění je prosyceno dětským nadšením z možnosti vyjádřit se podle vlastní chuti. Největší podíl (65%) ale zaujímají děti, které potřebují slovní dopomoc dospělého. Schází jim slova, tvoří dlouhá souvětí bez gramatického řádu nebo je pro ně těžké vyprávět bez názorných pomůcek (např. obrázky doprovázející děj). Neočekávané pro mě bylo zjištění, že 4% dětí naprosto nezvládlo vyprávět. Jelikož jsem si již u dětí získala důvěru, vylučuji variantu, že by se děti záměrně nechtěly vyjadřovat.

Graf ě. II

Úroveň komunikativních schopností při tematickém vprávení



Tabulka ě. 3

Celkové vyhodnocení řízených rozhovorů chlapců i děvčat

Sledovaná složka	Dívky		Chlapci	
	n	%	n	%
1. Volba knihy	3	27	4	44
2. Vlastní knihovnu	7	64	4	44
3. Pravidelné předčítání	3	27	3	27
4. Volba knihy	Viz příloha ě.			
5. Pojmenovávání pohádek	11	100	8	89
6. Plynulé vprávení	3	27	4	44

6.1 Vyhodnocení pedagogického projektu

Celý průběh projektu hodnotím povětšinou kladně, i když se vyskytly momenty, se kterými jsem spokojena nebyla. Zpětně zjišťuji, že vymezení pouhých deseti dnů na realizaci projektu tohoto rázu je příliš málo. Čtenářství není věcí okamžiku, ale postupného vývoje. Děti za dva pracovní týdny činnosti mohly být nanejvýš krátce ovlivněny vedením ke čtenářství. Zpětně zjišťuji, že práce s knihou tohoto typu je účinnější v malých skupinách (zhruba 8 dětí) nebo individuálně. Při frontálním způsobu činnosti se sice s obsahem seznámí více dětí, ale při plnění úkolů nastávají při čekání, než se všichni zájemci vystřídají pro jednotlivé děti časové prodlevy. Tyto prodlevy mají demotivující charakter. Tím ale netvrdím, že k těmto situacím musí docházet vždy. Při propracovanější organizaci by se těmto neduhům dalo vyhnout. Toto ale vidím až nyní.

Příjemně mě překvapilo nadšení dětí v průběhu celého projektu pro plnění úkolů a zájem o projektovou knihu. Děti velmi často bojovaly o to, kdo bude projektovou knihu užívat zrovna v danou chvíli. Největší úspěch mělo dopolední předčítání, kdy se děti po dvou dnech na tuto část programu začaly automaticky připravovat. Společné čtení v nich vytvářelo jakousi jistotu a naplňovalo jejich touhu po dalších pohádkových příbězích. Děti se dost často už od ráno dožadovaly informace o „dnešní“ pohádce. Pokud jsem je odkázala na projektovou knihu a záchytné body v ní, neúnavně vymýšlely všemožné varianty příběhu.

Na žebříčku oblíbenosti hned po předčítání stojí omalovánky a stolní hry, které jsou též součástí knihy. Labyrinty, dokreslovánky a další úkoly byly potom velmi oblíbené zhruba u poloviny žáků. Zhruba ve třech případech jsem zaznamenala nepřiměřenost nebo nevhodnou formulaci úkolu. To jsem řešila u dětí plnicích úkoly opravou a dovysvětlením.

Potěšena jsem byla i zjištěním, že již nadpoloviční většina bezpečně ovládá předčtenářské schopnosti. Velmi mi také vyhovovala příjemná atmosféra, která ve třídě vznikla. Děti mě přestaly vnímat jako cizího člověka, což připisuji čtrnácti dnům předvýzkumu. Věřím, že by se projekt po delší spolupráci projevil mnohem podstatnějšími výsledky, než jakých jsem dosáhla nyní.

6.2 Vyhodnocení pozorování během předvýzkumu i realizace projektu

V průběhu pozorování jsem zjistila, že předčtenářské schopnosti bez problémů ovládá zhruba 65% včetně těch, které do ZŠ ještě nenastupují. Zbýlých 35% potřebuje pomoc, ale jedná se spíše o děti pětileté. U jednoho předškoláka se projevuje naprostá nepřipravenost pro vstup do základní školy. Někdy bylo velmi zajímavé pozorovat děti při samostatné práci. Děti se dost často lišily svým chováním ve chvíli, kdy si s úkolem nevěděly rady. Některé se pro radu vydaly za mnou, jiné se snažily spolehnout na své síly, část dětí vyrazila na výzvědy ke kamarádům. Takovéto momenty mě obohacovaly o informace, jak s daným dítětem individuálně pracovat. Jaké má sebevědomí, vědomosti, co mu nejde, jestli se u něj vytváří „chodníček ke čtenářství“ atd.

Z celkového počtu dvaceti dětí se pravděpodobně kladný vztah ke knihám utváří zhruba u sedmi dětí. Tyto děti si pro knihu dojdou 2x a vícekrát denně. Častost vyhledávání knih se v závislosti na pohlaví mění. Chlapci si knihu volí častěji než děvčata, ale věnují se jí s menším zaujetím. Naopak děvčata knihu nevyhledávají více než 2x denně, za to se nechají ilustracemi i jejím obsahem zcela pohltit. Spíše než chlapci vyhledávají dospělého, aby jim vybrané pasáže přečetl.

Děti, které se pravidelně k činnosti s knihou vracely, bylo zhruba pět. Toto přibližné číslo odpovídá předpokládané hypotéze (viz. příloha č. 3). Ta udává, že v rodinách dochází ke stagnaci čtenářství pod vlivem audiovizuální techniky a nedostatečného setkávání s knihou.

Děti dost často sáhnou po knize jen s povrchním zájmem. Např. jsou zaujaty titulní stranou, ale zbytek knihy prolístují velmi rychle bez zaujetí. Kniha v některých situacích také slouží jako překlenovací prostředek čekání na něco. Děti si ji vezmou jen proto, aby se zabavily předmětem, který jde rychle uklidit. Toto běžně platí pro děti, které by si běžně knihu pro svůj volný čas nevybraly.

I když předem stanovená hypotéza přibližně odpovídá skutečnosti, tak mě některé výsledky pozorování moc potěšily. Mluvím především o praktické části realizované první týden, a to konkrétně o zaujatosti dětí projektovou knihou. Jsem ráda, že jsem si zkusila samostatně vytvořit projekt a nabyla tím nových zkušeností.

Diskuze

Během realizace projektu jsem našla ve své práci klady, ale i zápory a to přímo v projektové knize. Těší mě, že kniha měla u dětí velký úspěch i to, že se mi podařilo naaranžovat situace, aby děti reagovaly podle mého přání. Konkrétně tím myslím např. situaci, kdy děti „samy“ přišly na to, že si vlastnoručně vyrobí knihu.

Občas jsem řešila nepřiměřenost nebo chybnou formulaci v zadání úkolu. Všechny úkoly jsem se snažila vytvořit tak, aby byly vyhovující pro děti pětileté i sedmileté. Bohužel někdy jsem neodhadla obtížnost úkolu. Taková situace se potom řešila dovysvětlením nebo opravou nepřesností. Přesto většina dětí zadané činnosti zvládla. O většině se zmiňuji z toho důvodu, že se pravidelně objevoval problém u jednoho chlapce, který nadpoloviční část projektu bojkotoval. Po tomto zjištění jsem se s chlapcem snažila pracovat individuální cestou, ale někdy se stávalo, že ani tento přístup nezabral. Chlapec stále dokola opakoval, že tohle je k ničemu. Neúspěch v tomto případě přičítám pro chlapce nevhodně zvolenému tématu a také rodinnému přístupu v této oblasti.

S odstupem doby, kdy jsem svůj projekt několikrát hodnotila, se domnívám, že práce s knihou tohoto typu je účinnější při užití individuální organizační formy. Dává totiž možnost věnovat se dítěti naplno a reagovat na jeho osobní charakteristické vlastnosti. Když se konkrétně zamyslím nad úkoly prezentovanými v projektové knize, jako nejoblíbenější se zdály omalovánky, pracovní list „s krtem“ (viz. příloha č. 8) na procvičování pravolevé orientace a pexeso.

Za nejlépe zvládnuté úkoly projektové knihy považuji „labyrint v pekle“ (viz. příloha č. 9) a hledání podobnosti sluníček (viz. příloha č. 10). Naopak jako nejtěžší pro děti a ze strany zadání nejhůře zpracovaný vidím úkol „osvobození princezny Jasmínky“ (viz. příloha č. 11). Pokud bych projektovou knihu tvořila nyní, jistě bych vynechala mnoho úkolů, pro jejichž realizaci je nutná přítomnost více jak tří dětí. Konkrétně myslím např. hudebně-pohybovou hru „korálky“ a zařadila bych více úkolů vycházejících z aktuálních zkušeností a zájmů dětí.

Jsem v hloubi duše přesvědčena, že nejde o čtení jako takové, a dokonce bych řekla, že u malých dětí nejde ani o obsah a kvalitu uměleckého textu. Na závěr bych ráda citovala Kádnerovou, s jejímž názorem se ztotožňuji: „*Důležitý je moment osobního kontaktu: děti ať mají pocit, že se čte pro ně, pro jejich radost a prožitek, že jim učitelka čte, protože je má ráda.*“ (Kádnerová, 1982, s. 36) A to neplatí pouze pro paní učitelky, ale hlavně pro rodiče.

Závěr

Pro svou závěrečnou práci jsem si zvolila projektování pro nejstarší děti v mateřské škole k tématu dítě a vztah ke knize. Hlavním cílem praktické části bylo prostřednictvím tématicky zaměřeného projektu vytvořit a posílit vztah ke knize.

Tento cíl vyžadoval splnění několika úkolů. V mateřské škole jsem trávila čtrnáct dní předvýzkumu, kdy jsem především chtěla navázat vztah s dětmi a zhruba si vytvořit představu o jejich schopnostech předcházejících funkční gramotnosti. Nezanedbatelnou složkou mého pozorování bylo reflektování podmínek mateřské školy, a to po stránce materiální i po stránce vnitřní atmosféry třídy.

Na tomto základě jsem upravila již vytvořený projekt do závěrečné formy. Tu jsem potom realizovala ve třídě nejstarších dětí ve věku 5-7 let. Samotný průběh projektu trval čtrnáct dní a byl rozdělen do dvou fází. První fáze se rovnala prvnímu týdnu a byla založena na práci s předem vytvořenou projektovou knihou. Kniha především obsahovala typově odlišné pohádky pro každý den, které byly předčítány v řízených činnostech. Na ně potom navazovaly tématicky laděné úkoly zaměřené na procvičování různých kompetencí funkční a čtenářské gramotnosti.

Z této dopolední činnosti mám poměrně velkou radost, jelikož děti se na „pohádkový čas“ těšily a program se stával na přání dětí aktuální i mimo vyhrazenou dobu. Děti si na práci s knihou poměrně rychle zvykly a s neobvyklými požadavky se většina dětí bez problémů vypořádala.

Během obou týdnů jsem individuálně vedla řízené rozhovory zaměřené na čtenářskou situaci v rodinnách. Odpovědi jsem zaznamenávala do tabulek pro chlapce a pro dívky. Výsledky těchto rozhovorů nebyly ani nijak zvlášť pozitivní ani záporné. Ukázalo se, že některé děti jsou stále vedeny ke čtenářství a ke knize. Dalším pravděpodobně není v tomto ohledu věnována výrazná péče, ale knihy nejsou opomíjeny, jen jim není dáována dostatečná váha. Poslední skupinu tvořila necelá třetina dětí. U nich se projevovala naprostá nezkušenost s jakoukoli publikací a toto děti také svou výpovědí potvrzovaly. Po celou dobu jsem se snažila propojovat literární oblast s dalšími druhy umění, což se mi ne vždy dařilo.

Pokud se znovu podívám na cíl práce, mohu říci, že se mi na první pohled u převážné části dětí podařilo navodit pozitivní vztah k projektové knize. Během projektu jsem sledovala větší zájem o knihy než při pozorování v době předvýzkumu. Myslím si ale, že tento vztah nebyl navozen ve všech případech trvale. Děti byly strženy příjemnou, „knižní“ atmosférou, kterou se nám podařilo navodit. Navíc projekt trval poměrně krátkou dobu, což jsem jako chybu pocítovala již při jeho průběhu. Jsem přesvědčena o trvalejším úspěchu v případě soustředění se na věc během několika měsíců. Tím ale nemyslím plně se věnovat jen předčtenářství. Souhlasím s Chaloukou (Chaloupka, 1995), když tvrdí, že čtenářství by mělo být pro dítě přiměřenou aktivitou „mezi jinými“ a to tak, aby nezasahovalo ani do jedné krajnosti – ani do nečtenářství ani do hltačství knih.

Použitá literatura

- Čeňková, J.: Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury, Portál, Praha 2006
- Gebhartová, V.: Literatura pro děti, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1987
- Fountain, S.: Místo na slunci, TEREZA a Arcadia, Praha 1994
- Chaloupka, O.: Škola a počátky dětského čtenářství, Victoria Publishing, Praha 1995
- Chaloupka, O.: Rodina a počátky dětského čtenářství, Victoria Publishing, Praha 1995
- Jasanová, N.: Hudba, pohyb, kresba, slovo, V. Svojtka, Praha 1990
- Kádnerová, B.: Metodika literární výchovy v mateřské škole, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1982
- Koťátková, S.: Hry v mateřské škole v teorii a praxi, Grada Publishing, Praha 2005
- Křivánek, Z., Wildová, R.: Didaktika prvopočátečního čtení a psaní, Pedagogická fakulta UK, Praha 1998
- Matoušek, P.: Bylo, nebylo, bude, Ministerstvo kultury České republiky, Praha 2005
- Opravilová, E., Dostál, A.: Úvod do předškolní pedagogiky, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1985
- Opravilová, E., Gebhartová, V.: Léto v mateřské škole, Portál, Praha 1998
- Opravilová, E., Gebhartová, V.: Podzim v mateřské škole, Portál, Praha 1998
- Prášilová, .: Projektování v mateřské škole, Hanex, Olomouc 2004
- Plch, J.: Slovesné umění v rozvoji osobnosti dítěte v předškolním věku, Universita Karlova, Praha 1975
- Program výchovné práce pro jesle a mateřské školy, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1984
- Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1977
- Rabušicová, M.: Gramotnost: staré téma v novém pohledu, Masarykova univerzita a Georgetown, Brno 2002
- Rašková, M.: Nebojte se projektové metody, Informatorium 3-8, XIII. Ročník, č.4, Portál 2006
- Richter, L.: Pohádka....divadlo, Dobré divadlo dětem, Praha 2004
- Říčan, P.: Cesta životem, Portál, Praha 2004

- Slavíková, V, Slavák, J, Hazuková, H.: Výtvarné čarování, Pedagogická fakulta UK, Praha 2000
- Šmelová, E.: Mateřská škola , Teorie a praxe, Univerzita Palackého, Olomouc 2004
- Urbanová, S.: Meandry a metamorfózy dětské literatury, Votobia, Olomouc, 2003
- Švejdová, H.: Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa, Sdružení pro tvořivou dramaturgiu ve spolupráci s katedrou výchovné dramatiky DAMU, Praha 2001
- Tichá, A.: Učíme děti zpívat, Portál, Praha 2005
- Vágnerová, M.: Vývojová psychologie, Karolinum, Praha, 1996
- Wildová, R.: Rozvíjení počáteční čtenářské gramotnosti, Pedagogická fakulta UK, Praha 2005
- Matějček, Z.: Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte, Grada Publishing, Praha, 2005

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Dětské knihy roku 2004

Příloha č. 2 – Zlatý fond knihovny

Příloha č. 3 – Dětské čtenářství dnes

Příloha č. 4 – Tabulka se záznamem odpovědí řízeního rozhovoru chlapců

Příloha č. 5 - Tabulka se záznamem odpovědí řízeního rozhovoru dívek

Příloha č. 6 – Evaluace jednotlivých výukových dnů

Příloha č. 7 – Přípravy

Příloha č. 8 – Pracovní list „s krtkem“

Příloha č. 9 – Pracovní list „labyrint v pekle“

Příloha č. 10 – Pracovní list „se sluníčky“

Příloha č. 11 – Pracovní list „s princeznou“

Příloha č. 1

Dětské knihy roku 2004

Dětské knihy roku 2004

Knihy roku 2004, které se setkaly s ohlasem nejen čtenářů, ale i odborné kritiky.

Sluneční hroch Oranžohroch – Miroslav Adamec

Maxipes Fík na cestách – Rudolf Čechura

Kouzelná baterka – Olga Černá

O Sasance – Jiří Černický

Vodník Čepeček – Václav Čtvrtek a Hana Doskočilová

Říkadla a kecadla – Ivan Diviš

Krtek a televize – Hana Doskočilová

České dějiny očima Psa – Martina Drijverová

Tatínek není k zahození – Arnošt Goldfram

Nový rozum do kapsy – kolektiv autorů

Kvik pluje na jih – Richard Kubeš, Luděk Janda

O klukovi z plakátu – Květa Kuršová

Nová dobrodružství Štaflíka a Špagetky – Alena a Jiří Munkovi

Zápisky křídlem a kopyty – Iva Peřinová

Oskar a Mimi – Anna Neborová

Kam zmizela Rebarbora? – Iva Procházková

Kryštofe, neblbni a slez dolů! – Iva Procházková

Strado & Varius ve škole Johanna Sebastiana Bacha – Martina Skala

Pes pro mě – Lea a Nartin Smrčkoví

Jeden den v mraveništi – Veronika Suralová

Kosí bratři na výletech – Ludvík Středa

Verunka a kokosový dědek – Pavel Šrut

Pojď si hrát s koťaty – Ljuba Štíplová

České zvyky a obyčeje – Alena Vondrušková

Pohádky z moře – Magdalena Wagnerová

Pohádky z vodních hlubin – Magdalena Wagnerová

(Matoušek, Reissner, 2005)

Příloha č. 2

Zlatý fond knihovny

Zlatý fond knihovny

Broučci - Jan Karafiát

Medvídek Pú - Alan A lexander Milne-Winnie the Pooh

Povídání o pejskovi a kočičce Josef Čapek

Dášenska - Karel Čapek

Neplač, muchomůrko - Daisy Mrázková

Pohádky z pařezové chaloupky Křemílka a Vochomůrky - Václav Čtvrtek

Martin v ráji - Jan Ryska

Zahrada - Jiří Trnka

O víle Amálce - Václav Čtvrtek

Čarodějův klobouk - Tove Janssonová

(Opravilová, Gebhartová, 1998)

Příloha č. 3

Dětské čtenářství dnes

Dětské čtenářství – věc veřejná

Dnes se málo čte – shrnuje v manifestu *Jako román (Comme un roman)* francouzský prozaik a pedagog Daniel Pennac. Ale jedním dechem k onomu povědomému faktu obrazoborecky dodává, že si za *status quo* „můžeme do jisté míry sami: autokratičností, s jakou literaturu a čtení při veřejných příležitostech prosazujeme.“ Stagnaci zájmu dětí o četbu – a tedy i jejich sníženou schopnost pochopit a využít přečtené – nezavinila v éře „gaučového“ životního stylu a všudypřítomných počítačů jen konkurence lehce dostupných elektronických medií, jak se často zjednodušuje. Na vině jsou také dluhy v dlouhodobém výchovném působení předchozích generací, které byly v postkomunistických kulturách ve srovnání se západní Evropou nadlouho ovlivněny specifičností kulturního vývoje a „únikovým“ zbožněním literatury. V dnešním Česku potvrzují tyto trendy i obavy výsledky sociologického šetření, které v letech 2002 a 2003 zpracovali Ivan Gabal a Lenka Václavíková – Helšusová na základě analýzy čtenářských zájmů a návyků dnešních deseti- až čtrnáctiletých školáků. Průzkum *Jak čtou české děti?* (kompletní znění na www.gac.cz) dochází k zajímavým závěrům. Vyplynou z nich četná doporučení s ohledem na fakt, že úroveň čtenářství není pouze charakteristikou podstatnou pro „kulturní kapitál“ jedince, nýbrž má zásadní dopad jak na jeho psychický vývoj a budoucí profesní konkurenceschopnost, tak na vyhlídky národní kultury a ekonomiky obecně.

Z uvedené kvantitativní analýzy současného českého dětského čtenářství např. vyplývá, že základním motivačním prvkem zůstává pro dítě „zábavnost“ knihy, respektive míra její přitažlivosti a kladných pocitů z četby, jež přímo úměrně podněcují jeho čtenářský zájem. Jenou až dvakrát týdně čte díky tomu 24% respondentů, denně 28% (7% i několik hodin denně). Tato čísla jsou pochopitelně příznivější v závislosti na humanitní organizaci školy (lepší výsledek vykazují tzv. víceletá gymnázia či základní školy s jazykovým zaměřením). Evropský trend kopíruje i mírně převažující podíl dívek – čtenářek. Pravidelně tedy čte 52% dětí, zatímco 29% dětí programově nečte, případně se ke knize nedostane. Z hlediska žánrů upřednostňují děti dobrodružné a zábavné tituly, knihy o přírodě, fantasy, na spodní hranici analyzované věkové kategorie i pohádky a pověsti, dívky též beletrii o vztazích („dívčí romány“). Řádově nižší pozice zaujímá výrazně beletrizovaná próza. Co do frekvenčních ukazatelů zvládnou české děti měsíčně přečíst 1 svazek – a tedy naplnit požadavek na kategorii „čtenář“ – v celých 73% (38% dávek a 25% chlapců přečte však i 2 tituly měsíčně). Pouze 3% dotázaných však uvádějí četbu jako hlavní činnost, jíž se věnují ve

svém volném čase, což značně zaostává za jejich posouzením mimoškolních aktivit např. v zájmových uměleckých kroužcích. Kategorii tzv. „zralého čtenáře“ – jemuž četba vytváří specifický svět obohacující jeho každodenní individuální život a který četbu efektivně využívá nejen pro potěchu, ale i pro vzdělávání – naplňuje jen necelá třetina dětí, což vesměs odpovídá strukturovanějšímu trávení volného času, zaměření školy i vzdělanostnímu a finančnímu zázemí rodiny. Alarmující evropské trendy, ověřené v nedávných mezinárodních srovnávacích testech, potvrzuje rovněž zjištění, že toliko necelá polovina respondentů je zvyklá v knihách a dalších textových dokumentech (ale nikoliv v učebnicích) vyhledávat a zpracovávat informace. Tato informace neodpovídá rozšíření internetu v českých domácnostech a významně souvisí s podílem dětí – čtenářů.

.....

Současné české dětské čtenářství v základních datech (Zdroje: Český statistický úřad, Gabal, Analysis & Consulting, 2001 – 2004)

Celková gramotnost české populace	99,7%
Děti ve věku 6-15 let	10% populace
Podíl dětských čtenářů (alespoň 1 kniha měsíčně)	73%
Podíl zralých dětských čtenářů (schopnost efektivně využívat informací)	31%
Snížená čtenářská schopnost dětí (dyslexie)	4%
Internetová konektivita domácností	15%

(Matoušek, P.: Bylo, nebylo, bude, Publikace Ministerstva kultury České republiky, Praha 2005)

Příloha č. 4

Tabulka se záznamem odpovědí řízeného rozhovoru chlapců

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Ch1	DVD	Ano	Někdy	Příhody včelích medvídků	Ano	OK
Ch2	DVD	Ne	Někdy	Neví	Ano	Nevypráví
Ch3	kniha	Ne	Někdy	Kocour v botách	Ano	S pomocí
Ch4	kniha	Ano	Ano	Encyklopedie letadel (pro dospělé)	Ano	OK
Ch5	DVD	Ne	Někdy	Neví	Ano	S pomocí
Ch6	kniha	Ano	Ano	Jdeme do školy	Ano	OK
Ch7	kniha	Ano	Ano	Neví	Ano	OK
Ch8	DVD	Neví	Ne	Neví	S pomocí	Nevypráví
Ch9	DVD	Ne	Někdy	O letadélku káněti	Ano	S pomocí

Příloha č. 5

Tabulka se záznamem odpovědí řízeného rozhovoru dívek

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
D1	DVD	Ano	Někdy	Máma liška	Ano	S pomocí
D2	DVD	Ano	Ano	Neví	Ano	OK
D3	kniha	Ano	Někdy	O zvířátkách (dětská encyklopedie)	Ano	S pomocí
D4	DVD	Ne	Ne	Neví	Ano	S pomocí
D5	kniha	Ano	Ano	Děti z Bullerbinu	Ano	S pomocí
D6	DVD	Ano	Někdy	Jak to chodí na světě (dětská encyklopedie)	Ano	S pomocí
D7	DVD	Ano	Někdy	Mach a Šebestová	Ano	OK
D8	kniha	Ne	Někdy	Popelka (Disney)	Ano	S pomocí
D9	DVD	Ano	Ano	Krakonošské pohádky	Ano	OK
D10	DVD	Ne	Ne	Neví	Ano	Nevypráví
D11	DVD	Ne	Někdy	Sněhurka (Disney)	Ano	Nevypráví

Příloha č. 6

Evaluace jednotlivých výukových dnů

Evaluace fází projektu začleněných do jednotlivých výukových dnů

1.3.06

+ Jako vhodný krok se ukazuje předešlý dvoutýdenní předvýzkum strávený v předškolní třídě. Děti mě již znají, zvykly si na mě a s důvěrou za mnou chodí řešit své problémy. Výrazně tedy nenarušuji klima třídy, což přispívá ke spontánní bezproblémové komunikaci.

Naaranžovaný nálezn nové knihy děti zaujal. S nadšením diskutovaly o jejím původu a prohlížením se snažily odhalit její obsah. Co chvíli se ozvalo udivené „Jééé!“.

Vybraná postava kocoura jako průvodce knihou se osvědčila.

- Kocourovy promluvy k dětem zpětně shledávám jako vhodné spíše pro jednotlivce, nikoliv pro skupinu. Seznamování všech dětí s ilustracemi, které dialogy doplňují, vytváří časové prodlevy a děti ztrácí pozornost.

Pro dětské vypravování by bylo vhodné vybrat pohádku s jednoznačným dějem. Existuje několik možností prezentace Perníkové chaloupky a děti se při shledání tohoto faktu začaly přít, která varianta je správná.

7.3.06

+ Děti byly při předčítání pohádky naprosto soustředěné. Též se mi potvrdilo pravidlo o vžívání dětí do předčítaného děje.

Při čtení původního textu jsem měla dojem, že originální varianta je příliš surová, proto jsem trestání čerta upravila. Čertovi nebyl ke sloupku jazyk přibit, nýbrž jen přilepen. Po přečtení pohádky jsem si uvědomila, že tento krok byl zcela zbytečný, velkou část dětí by původní znění neznepokojilo.

Osvědčilo se mi šetrné vkládání otázek do textu. Děti udrží lépe pozornost, a navíc jsem se zaměřila na v současnosti již nepoužívaná slova.

Děti velmi kladně ocenily hru s čertovskými kartami. Nad mé očekávání ji chtěly prožít všechny. Jako kladný moment hodnotím, že jejich pozornost neopadla po celou dobu hry.

Čertovské karty se osvědčily i pro další možný úkol vybarvování, což si děti samy vyžádaly.

Ke zpracování svých vlastních karet se každé dítě postavilo osobitě. Některé děti se inspirovaly klasickou podobou hracích karet, takže se objevují např. karty na Černého Petra a nejčastěji karty na prší. Některé nápady jsou ale originální, děti pravděpodobně čerpají ze svého nejužšího okolí a svých zájmů. Můžeme najít karty představující mapu pirátů, autoportréty dětí, kartu s bubákem, máma, táta a já nebo nabourané auto, měsíc a tma. Jedno výtvarné pojetí bylo inspirováno předešlým textem, na kartě je vyobrazen čert.

- Při kreslení karet vidím chybu v jejich nepřipravenosti. Děti potřebují mít pocit karty i s jejím tvarem a pouhý papír A4 jim tento pocit nezajišťuje. Osm dětí ze sedmnácti si obrys karty nakreslilo samo. Z tohoto případu si beru ponaučení, že příště mám dětem tvar karet předkreslit, možná i vystříhnout.

Nespokojena jsem byla také s hudbou pro čertovskou hru. Je zapotřebí hudby dynamičtější s tanečním charakterem.

8.3.06

+ Děti už se předem na pohádku těší a automaticky bez pokynu se k poslechu vzájemně organizují. Tento moment považují za klíčový. Nelze ale spoléhat na jeho trvalost. Projekt je v začátcích, nelze se tedy domnívat, že se již vztah ke knize prohloubil. Je to spíše navození správné atmosféry pro vznik vztahu ke knize a čtenému textu vůbec.

Na kontrolní otázky odpovídají ze 70% děti šestileté. Mladší děti většinou čekají na vyzvání, nebo naopak okamžitě odpověď vykřiknou. Snařím se dávat možnost všem účastníkům. Nechávám je odpovědi šeptat do mého ucha, odpovídat postupně, navozuji možnost vzájemné kontroly.

Pohybové hry jsou dětmi vítané. Pokud chci hru do činnosti včlenit pouze jako tělovýchovnou chvíli, je dobré, aby hra měla jednoduchá pravidla.

- Úkol dne částečně zaniká během hudební části. V tomto případě projektová kniha pouze seznamuje s hudebním zadáním a dále není nevyužívána. Tato část by podle mého názoru plnila svou funkci při individuální formě výuky, nikoliv frontální.

9.3.06

+ Děti zkouší již od rána hádat, jaká pohádka bude dnes čtena. Kniha je po celý den bez omezení dosažitelná, děti si tedy při tipování pohádky pomáhají jejími ilustracemi. Spontánně vymýšlejí její obsah.

Veršovaný typ pohádky sklidil v dětském obecenstvu velký úspěch. Verše působily svým vtípem radost a pohádku chtěly několikrát opakovat.

V tento den si po několikerém zopakování „domácího úkolu“ osm dětí přineslo svou knihu. Jsou nadšeny z možnosti, že může být vybrána jejich kniha. Rodicím se neshodám kolem výběru předčítané knihy předcházím slibem, že postupně budou využity všechny texty. Z osmi možných knih bylo tento den vybráno pět, zbylé tři byly čteny den následující.

- Úkol v projektové knize na straně 34 je pro děti příliš obtížný. Jsou zmateny z množství množin (ptáci, ryby, domácí zvířata a zvířata v ZOO). Největší problém dělá uspořádání zvířat do množin domácích zvířat a zvířat v ZOO. Tyto dvě možnosti jsou pro dětskou mysl pravděpodobně příliš abstraktní.

Z domova si děti přináší především knihy bez literární hodnoty. Nejčastěji se objevují příběhy Walta Disneyho. Samozřejmě to není pravidlem. Došlo i na Petiškova leporela, Rumcajse a k práci s encyklopedií.

1.3.2006

+ Děti se na čtení těší, jelikož pohádkové postavy i prostředí znají z Večerníčků. Všechny chtějí vidět doplňující informaci a během ukázky vedou mezi sebou rozhovor o jednotlivých dílech, s kterými se seznámily v televizi.

S velkým úspěchem se setkal „muzikantský domeček“, děti se předhánějí, kdo odpoví nejrychleji a správně a později se stávají i hráči v domečku.

- Rytmicovou deklamaci veršů děti již vnímají jako doplněk a knihu jako prostředek poznání na konci bloku téměř neregistrují. Bohužel muzikantský domeček mnohonásobně přebil zájem o knižní zpracování dalšího úkolu.

13.3.2006

+ Vhodné navození situace tak, že děti vymyslí možnost výroby knihy samy.

Hledání písmen a číslic + jejich následné třídění přináší dětem uspokojení, jelikož si upevňují role předškoláků. Pro některé pětileté tento úkol naopak znamená motivaci pro předškolní píli.

-Praktická část výroby knihy není domyšlena a to z materiálního hlediska. Nebyly vybrány vhodné barvy pro vytváření kaněk rozfoukáváním. Přesto byl tento úkol splněn, ale na nižší úrovni.

14.3.2006 + Děti jsou pro úkol vyhledávání v encyklopediích rozděleny do skupin. Učí se tedy spolupráci a přitom se seznamují s vyhledáváním zadaných informací. Snažím se, aby se stěžejní činnosti účastnily všechny děti. Tento úkol děti motivuje pro následující společné čtení vyhledaných fakt. Děti jsou na své úspěchy náležitě hrdé a informace nalezené vlastními silami si dobře pamatují.

-Z organizačních důvodů je vynechán čtvrtý úkol dopoledního bloku a celý odpolední blok.

15.3.2006

+ Ve třídě vládne příjemná atmosféra. Úkol dne byl nad mé očekávání splněn.

Téměř všechny děti se dokáží vcítit do smutné nálady hlavního hrdiny. Tento moment převádíme do primární dramatické tvorby. Ve chvíli, kdy přidáme ještě píseň a taneček, některé děti začínají zpracovávat informaci o provázanosti uměleckých odvětví.

-Po úvodním přednesu byla nevhodně položena otázka a děti odpovídají na něco jiného. Přestože se děti vžívají do role smutného kocoura, ne všechny se účastní rozhovoru. Částečně to připisuji nedostatečné slovní zásobě, částečně psychické nevyzrálosti pro komentování tohoto tématu.

Dopolední blok není bezprostředně spjat s knihou.

16.3.2006

+ Vzhledem k dennímu úkolu vhodně vymyšlená hra s kostkou. Opět se chtějí účastnit všechny děti a mají trpělivost čekat než na ně vyjde řada.

Zapojení jednotlivých hráčů do řízení druhé hry s kostkou. V tento moment děti reagují velmi kladně, jelikož se jejich prestiž zvedá.

Denní bloky nejsou jednotvárné, jsou do nich zapojeny úkoly z nejrůznějších oblastí. V tento den jsme se kromě literárního setkání formou rozumové výchovy setkaly též s matematickými představami.

-Do dopoledního bloku nebylo zařazeno vytváření knihy, a tudíž se děti s knihou bezprostředně neseťkaly.

17.3.2006 + Na podobě a obsahu knihy se podílely všechny děti.

Téma vytváření knihy se u dětí setkalo s ohlasem.

Děti měly tento den radost, že si mohou vybrat z několika výtvarných zadání dle vlastní chuti a uvážení.

-Velkým negativem se stala nemožnost prezentovat vytvořenou knihu před všemi dětmi. K této chybě došlo přizpůsobováním se náhlé změně organizace v celé mateřské škole.

Příloha č. 7

Přípravy

Výstup dne 7.3.2006

Počet dětí: 17

Úkol: Naaranžovat setkání s českou lidovou pohádkou a její částečné prožití.

Činnost	pomůcky	Poznámky
<p>Organizace: na židličkách v půlkruhu Motivace: samotná kniha o kocourovi</p> <p>ŘČ: 1. Přečtení pohádky a vyjasnění dnes již neužívaných pojmů.</p> <p>2. Hra s čertovskými kartami – hraje vždy jedno dítě, rozdáno je dítěti i čertovi po 5 kartách, vždy začíná hrát čert → dítěti zůstává v ruce karta, na které je napsána otázka → snaží se otázku zodpovědět. Mezi jednotlivými koly hry děti s čertem tančí</p> <p>Změna organizace: přechod ke stolečkům</p> <p>3. VV – Kresba karet, které by se pojily s osobností dítěte – mají vyjadřovat, co má dítě rádo, co rádo dělá,.....</p> <p>Činnost po obědě: 10 náhodně vybraných dětí plní úkoly z knihy.</p>	<p>Kniha o kocourovi</p> <p>Čertovský oblek Karty s obrázky a otázkami Audiokazeta=Hradecký, vichřice Magnetofon</p> <p>Papíry Pastelky Fixy</p>	<p>Děti už jsou zvyklé automaticky si chystat židličky.</p> <p>Učitelka ke karetní hře vybírá děti, které chtějí hrát.</p> <p>Některé děti budou potřebovat pomoci s nakreslením okraje karty. Dát dětem dostatek času na splnění úkolu.</p>

Výstup dne 8.3.2006

Počet dětí: 17

Úkol: Seznámení s indiánskou pohádkou a prohloubení zážitku tématicky shodnou pohybovou hrou.

Činnost	Pomůcky	Poznámky
<p>Organizace: na židličkách v půlkruhu Motivace: Kocouří kniha</p> <p>ŘČ: 1. Četba pohádky – O bílém leknínu</p> <p>2. HV – hra na tělo motivovaná hrou na „válečné bubny“ - nejprve hra na ozvěnu – učitelka zahraje krátkou rytmickou figuru na bubínek a děti ji mají zopakovat</p> <p>3. PH – pohybová hra se stejnými pravidly jako Zlatá brána – mění se pouze melodie za básničku</p> <p style="padding-left: 40px;">Čeho se dotknou, všude tam zazáří malý drahokam. Měsíc ty šperky blankytné do zlatých drápků zachytne.</p> <p>Činnost po obědě: 10 vybraných dětí plní úkoly z Kocouří knížky.</p> <p>Požádat děti, aby si nosily své vlastní knížky!!!</p>	<p>Kocouří knížka</p> <p>bubínek</p>	<p>Předehrát dětem velmi jednoduché rytmické formy. Seznámit děti s tleskáním, pleskáním a dupáním. Pokud se při opakování objeví problém, zapojí učitelka deklamaci současnou jednoduchých slov.</p> <p>Snažit se, aby se děti v bráně nezastavovaly schválně a snaha o vystřídání dětí.</p>

Výstup dne 9.3.2006

Počet dětí: 18

Úkol: Setkání s literárním vtípem prostřednictvím veršované pohádky Jiřího Žáčka.

Činnost	Pomůcky	Poznámky
<p>Organizace: na židličkách v půlkruhu Motivace: Kocouří kniha</p> <p>ŘČ: 1. Četba pohádky Vepřík Bořík neboli poučná pohádka pro malá čuňátka</p> <p>2. Rozhovor navazující na pohádku.</p> <p>3. Hra k procvičení čichu = čichová diferenciacce.</p> <p>4. Poznávání „zvířecích“ kamarádů podle značek nalepených na čele. Děti se nejprve pomocí otázky kladené spoluhráčům dovědí, jaký obrázek mají nalepený na čele. Poté začnou hledat kamaráda se stejným obrázkem. Nejrychlejší nalezená dvojice vítězí.</p> <p>Pokud vyzbyde čas zpěv písně Krávy, krávy.</p> <p>Činnost po obědě: 10 dětí vypracovává úkoly.</p> <p>Prohlížení knih dětí!!!</p>	<p>Kocouří kniha</p> <p>4 lahvičky oblepené barevným papírem, aby nebyla vidět dovnitř. Skořice, ocet, parfém, citrónová kůra.</p> <p>Obrázky v páru nakreslené na kulatých lepících.</p>	<p>Snažit se, aby bylo zapojeno co nejvíce dětí → děti pokud poznají, nevykřikují, ale odpověď učitelce pošeptají.</p>

Výstup dne 10.4.2006

Počet dětí: 16

Úkol: Použitím dětské literatury rozvíjet vztah k estetice a jiným druhům.

Činnost	Pomůcky	Poznámky
<p>Organizace: na židličkách v půlkruhu Motivace: Kocouří knížka</p> <p>RČ: 1. Četba pohádky Jak našli pod borůvkou Housličky</p> <p>2. Rozhovor navazující na předešlou pohádku</p> <p>3. Sluchová diferenciacce – rozlišení barvy nástrojů Motivace: muzikantský domeček, ve kterém bydlí hudební nástroje a každý večer koncentrují</p> <p>3. Zpěv písní – Krávy, krávy</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grónská písnička - Kočka leze dírou - Vlaštovko leť - Já jsem muzikant - Myšky <p>Činnost po obědě: 10 dětí vypracovává úkoly z Kocouří knížky.</p> <p>Prohlížení knih dětí!!!</p>	<p>Zobcová flétna Bubínek Prstové činelky Triangl Rolničky Molitanový domeček</p> <p>Piáno</p>	

Výstup dne 13.3.2006

Počet dětí: 14

Úkol: Namotivovat děti k tvorbě vlastní knihy o kocourech.

Činnost	Pomůcky	Poznámky
<p>Organizace: na židličkách v půlkruhu Motivace: Kocouří knížka</p> <p>RČ: 1. Řeč kocoura motivující k myšlence vytváření Knihy</p> <p>2. Hra na knihkupectví – nejprve hraje prodavačku učitelka a děti jsou nakupující, poté si učitelka vymění roli s šikovným dítětem</p> <p>3. Hledání kartiček s písmeny a číslicemi (písmenka utekla z knihy) → třídění na písmena a číslice</p> <p>4. Návčik básně: <u>PODZIM V KNIHOVNĚ</u> – Jiří Žáček</p> <p>V září, v říjnu kdekdo zjistí, že všem knihám žloutne listí.</p> <p>V listopadu, tramtadá, všechno listí opadá.</p> <p>Ale zjara kdekdo zjistí: knihám raší nové listí.</p> <p>Rozvine se do řádek, bude plné pohádek.</p> <p>Změna organizace: přesun ke stolkům</p> <p>4. VV – A) Lepení názvu knihy - B) Ilustrace k básničce - c) Rozfoukávání barev</p>	<p>Dětské encyklopedie Pohádkové knihy Dětská poezie Omalovánky Knihy s úkoly</p> <p>Různobarevné kartičky s písmeny a číslíci – 27</p> <p>Igelitové ubrusy Čtvrtky Obdélníčky s písmeny Lepidlo Štětce Barvy vodové Pastelky</p>	<p>Soustředit se na výběr knihy Vést děti k prohlížení vybraných knih</p> <p>Vystřídat všechny děti</p> <p>Motivovat činností ve vydavatelství Skupinová práce – zadat vedoucího každé skupiny</p>

Výstup dne 14.3.2006

Počet dětí: 13

Úkol: Vyhledání nejdůležitějších informací o kocourech a kočkovitých šelmách v encyklopediích + další práce na knize.

Činnost	Pomůcky	Poznánky
<p>Organizace: na židličkách v půlkruhu Motivace: Společné shromažďování informací o kočkovitých šelmách</p> <p>ŘČ: 1. Hledání informací v encyklopediích – děti jsou rozděleny do skupin po 2-3, hledají obrázky koček a kočkovitých šelem v encyklopediích a pohádkových knížkách o zvířátkách</p> <p>2. Společné čtení nalezených informací</p> <p>Změna organizace: odnesení židlí ke stolku</p> <p>3. PH – „Na tygry, lvy a kočky domácí“</p> <ul style="list-style-type: none"> - děti jsou rozděleny do 3 skupin – kočky, - lvi a tygři – na lov vybíhají pouze ti, jejichž obrázek učitelka ukazuje = cvičení pozornosti, rozvíjení vytrvalosti v běhu, rozlišování těchto 3 druhů kočkovitých šelem <p>4. Zápas šelem – úpolová hra</p> <ul style="list-style-type: none"> - dva hráči stojí proti sobě a dotýkají se dlaněmi, na povel vyvinou sílu paží a snaží se jeden druhého vyvést z rovnováhy tak, aby ukročil - kdo se první hne z místa, prohrává - hru lze několikrát opakovat <p>5. VV – A) Kresba pyramidy B) Obkreslení a vybarvení šablony kočky C) Kresba – jak kočka chytá myši D) Omalovánky – lev, tygr</p> <p>Při čekání na toaletě a v šatně opakování básničky Podzim v knihovně.</p>	<p>Encyklopedie Pohádkové knihy o zvířátkách</p> <p>Obrázky: Lva Tygra Kočky</p> <p>Nakreslené dětské stopy křídou na koberci</p> <p>Pastelky Papíry Čtvrtky Omalovánky</p>	<p>Zapojit do pohybu i více skupin Nenechat dlouho stát Střídat typy běhu a chůze</p> <p>Vybírat silou a postavou zhruba stejné soupeře</p>

Výstup dne 15.3.2006

Počet dětí: 11

Úkol: Návčik písne Kotě a sluníčko, snaha o navození empatie.

Činnost	Pomůcky	Poznámky
<p>Organizace: volné sezení na „paloučku“ Motivace: Přednes o smutném kocourovi – zadání úkolu: Jakou náladu má kocour z přednesu. Jak se asi cítí?</p> <p>ŘČ: 1. Rozhovor o lidských prožitcích a náladách</p> <p>2. Čím udělat smutnému kocourovi radost → sepsovat nápady dětí a dovést je k písni</p> <p>3. Návčik písne Kotě a sluníčko</p> <ul style="list-style-type: none"> - hra na ozvěnu s doprovodem na tělo - pomalu převádět do chůze <p>4. Pohybová hra k písni Kotě a sluníčko – jedno vybrané dítě stojí v kruhu se zavázanýma očima, ostatní děti v rytmu písne chodí dokola, zpívají a na každou první těžkou dobu tlesknou</p> <ul style="list-style-type: none"> - po dozpívání první sloky písne se kruh zastaví a dítě uprostřed má za úkol najít nejbližšího spoluhráče a podle hmatu poznat o koho se jedná <p>Prohlížení knih dětí!!!</p>	<p>Piáno</p> <p>Papír Černá fixa</p> <p>Šátek</p>	<p>Učitelka nejprve přednese na piáno se zpěvem Střídání dětí v roli „slepého“</p>

Výstup dne 16.3.2006

Počet dětí: 15

Úkol: Osvojit si základní poznatky o knihách a procvičování hledání v knihách.

Činnost	Pomůcky	Poznámky
<p>Organizace: na židličkách v půlkruhu Motivace: <u>Jak počítají Koťata</u></p> <p>Malé kotě, co spí v botě, touží všemu rozumět: „Spočítám si svoje nohy – jedna, dvě, tři, čtyři, pět!“</p> <p>Neříkejte: Hloupé kotě- umí jenom do pěti... Copak byste ještě chtěli po mrňavém kotěti?</p> <p>ŘČ: 1. Hra s kostkou – každé dítě si hodí molitanovou kostkou a splní úkol, který se skrývá pod hozeným číslem</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vyber....(encyklopedii, knihu pohádkovou, básničkovou knihu, zpěvník) 2. Jak říkáme člověku, který knihu napsal? Ukážeme si jeho jméno na přebalu knihy. 3. Najdi obrázek (koníka, slunečnice,....) 4. Najdi stranu číslo... 5. Odpověz na jednu z otázek v knize Jakub a Jáchym 6. Vyhledej v knize písmeno... <p>2. Běh v rytmu bubnování, když se ozve triangel, děti si sednou a sedí dokud triangel nedozní</p> <p>4. Skákání po papírech s vyobrazenými puntíky od jedné do šesti – každé dítě skáče samo</p> <ul style="list-style-type: none"> - nejprve postupně 1-6 - poté 6-1 - nakonec na přeskáčku, mohou určovat i děti <p>Prohlížení knih dětí!!!</p>	<p>Molitanová kostka Encyklopedie Jakub a Jáchym Pohádkové knihy Kamarádi zvířátka=dětská poezie Zpěvník</p> <p>Bubínek Triangel</p> <p>Čtvrtky s namalovanými puntíky</p>	<p>Vystřídat hlavně předškoláky</p> <p>Snaha o vystřídání všech dětí</p>

Výstup dne 17.3.2006

Počet dětí: 15

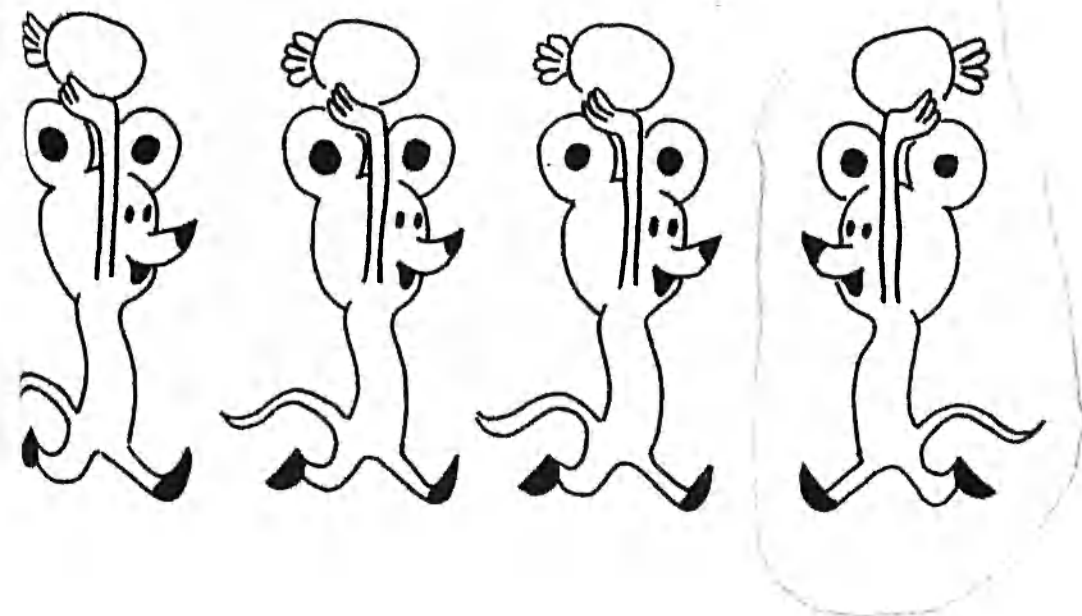
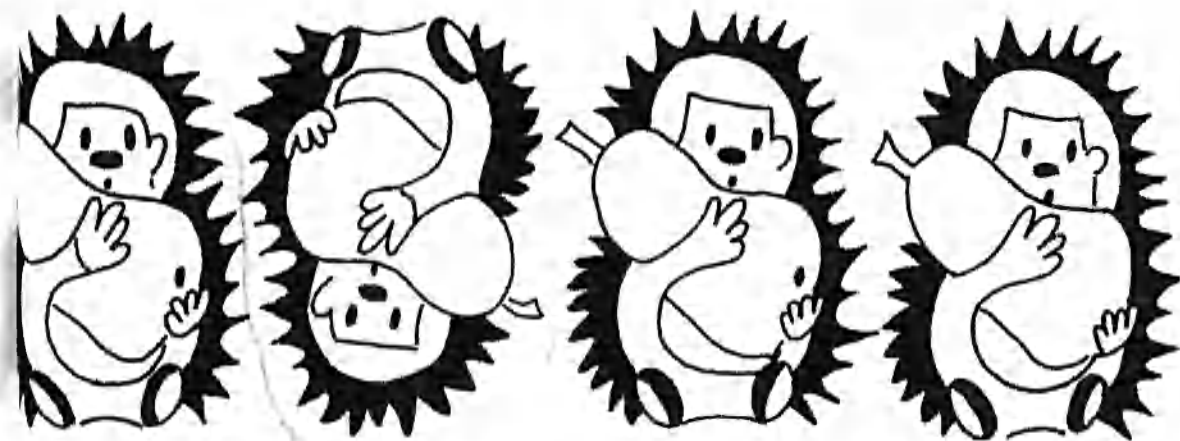
Úkol: Dopracování „Kocouří knihy“

Činnost	Pomůcky	Poznámky
<p>Organizace: Nejprve volný sed na paloučku</p> <p>Motivace: Hra o to, kdo pozná podle melodie píseň zahranou na piáno (Utíkej, Káčo, Kočka leze dírou, Hráló si koťátko, Myšičko myš)</p> <p>Změna organizace: přesun ke stolkům</p>	<p>Piáno</p>	<p>Melodie hrát pomalu, pokud si děti nebudou vědět rady, tak začít zpívá</p>
<p>1.VV- skupinová práce</p> <p>A) Ilustrace k písni Myšičko, myš – kresba voskovkama, poté přetřít vodovkama</p> <p>B) Ilustrace k písni Hráló si koťátko – též voskovky a vodovky</p> <p>C) Ilustrace k písni Utíkej, Káčo – voskovky, Vodovky</p>	<p>Voskovky Vodovky Čtvrtky Ubrusy Štětce Voda v kelímkách</p>	
<p>2.PH – Myšičko, myš</p>	<p>Obruče</p>	
<p>3.Pohybová chvilka – kocouří dráha</p>	<p>Lavička Polykarpovka Švihadlo Molitanové kostky</p>	<p>Zapojit děti do přípravy kocouří dráhy</p>
		<p>Děti se podílí i na úklidu dráhy</p>

Příloha č. 8

Pracovní list „s krtkem“

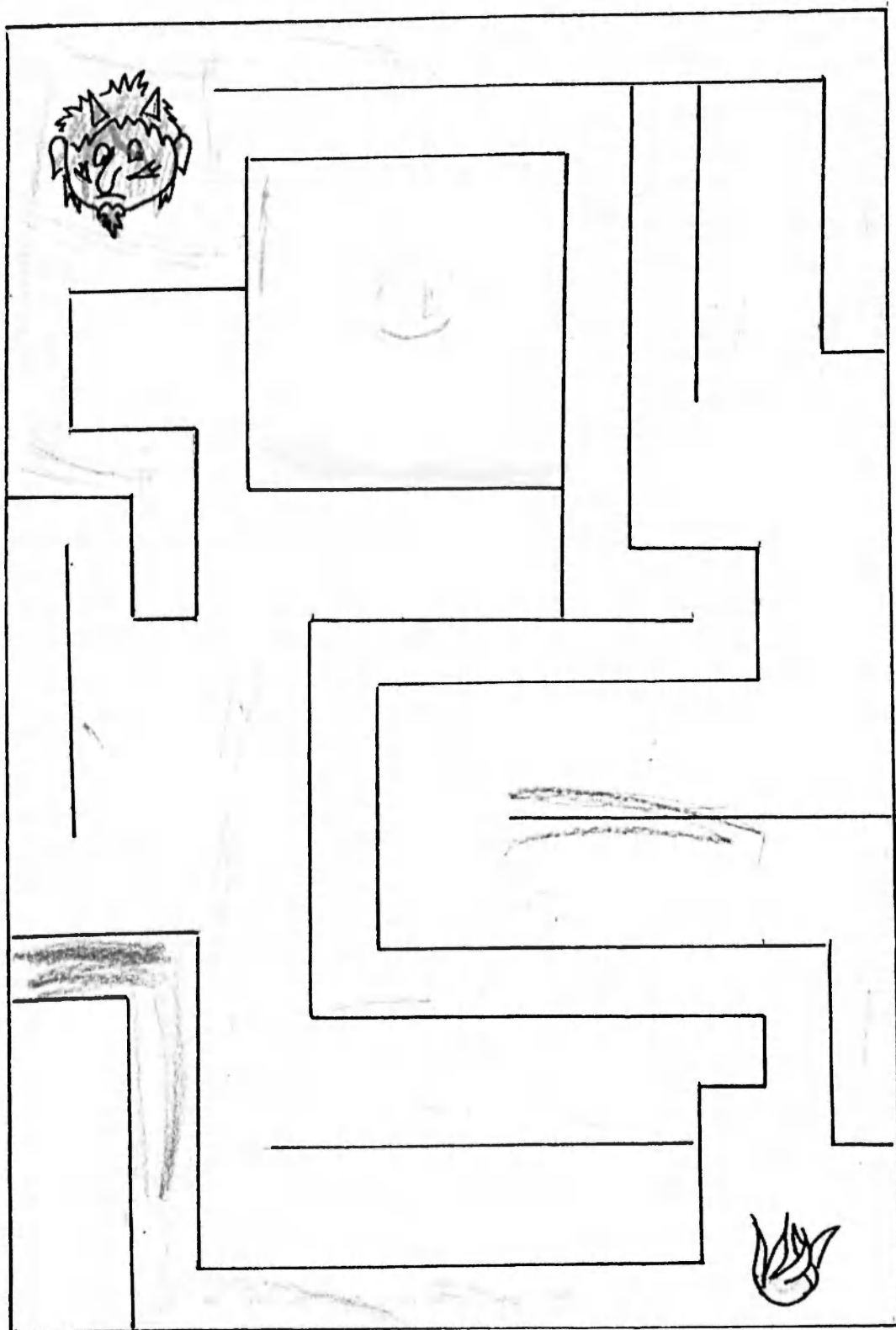
řekněte, kdo je na obrázcích? To si krtek a jeho kamarádi vyšli na procházku. Když si pořádně prohlédneš, zjistíš, že v řádcích jsou obrázky, které tam nepatří. Najdi je a vyžkuj je.
Když budeš mít první úkol vyřešený, řekni o každém z namalovaných zvířátek alespoň jednu vlastnost.



Příloha č. 9

Pracovní list „labyrint v pekle“

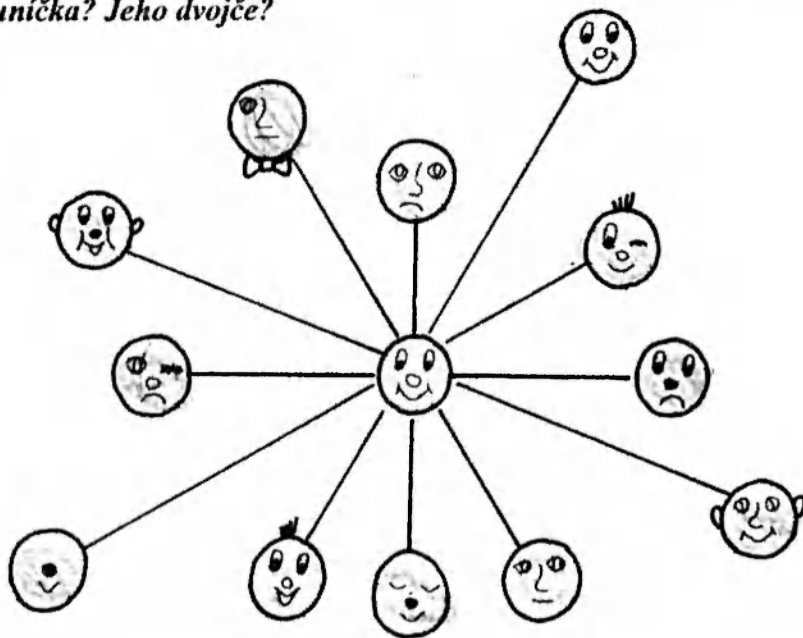
Vidíte, jak čert šupajdí ze mlýna? Jen se za ním práší. Zatím to ale vypadá, že neví, kudy zpátky do pekla.. pomůžesh mu najít cestu?



Příloha č. 10

Pracovní list „se sluníčky“

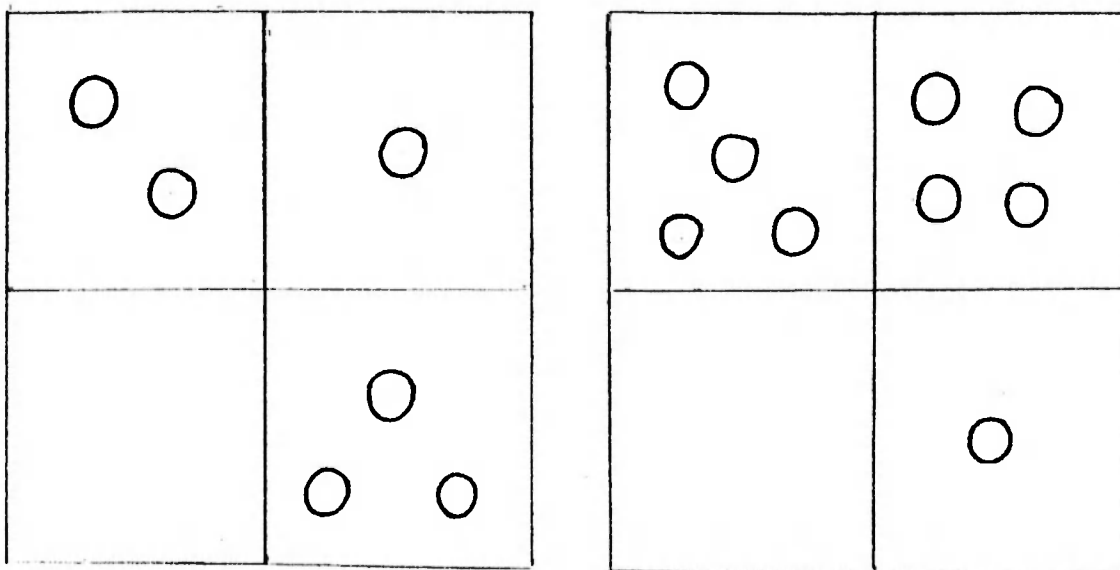
Z téhle čertovské pohádky má i sluníčko zamotanou hlavu. Najdeš jeho dvě stejné sluníčka? Jeho dvojče?



Jsem rád, že krajánek přišel do mlýna a čerta vytrestal. Vždyť ten čert by nám samým burácením rozbořil mlýn! Zkus si takový mlýn postavit z kostek. Uvidíš, že to není žádná legrace.

Mám tu pro tebe dvě mapy – červenou a zelenou. Teď si spolu prohlédneme tu červenou mapu. Vidiš čtyři okénka, ta máš před sebou také, ale bez puntíku (bez bodů). Na červené mapě puntíky jsou a vyznačují počet kostek, které máš dát na sebe. Proto si nejprve pečlivě spočítej kolik je v každém okénku puntíků a potom můžeš začít stavět.

Když správně postavíš oba mlýny, můžeš takové mapy kreslit sám, vyměňovat si je s kamarády a cvičit se ve stavbě.



Příloha č. 11

Pracovní list „s princeznou“

