

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2022

Šárka Hüttnerová



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Práce s pohádkovou knihou v mateřské škole

Vypracovala: Šárka Hüttnerová
Vedoucí práce: Mgr. Petra Waldaufová

České Budějovice 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů

V Českých Budějovicích dne 30. března 2022

Šárka Hüttnerová (v.r.)

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Petře Waldaufové, vedoucí mé bakalářské práce za vstřícný přístup a za její odborné a cenné rady.

Děkuji dětem za krásné společně strávené chvíle a za jejich radost objevovat něco nového při tvoření příběhů.

Děkuji mé rodině. Manželovi, Michalovi Hüttnerovi, že mě vždy podporoval. A v neposlední řadě mým dětem Vanese a Davidovi za jejich trpělivost.

Abstrakt

Bakalářská práce se zaměřuje na rozvoj jazykových dovedností pomocí příběhů z kostek za využití pohádky. Cílem práce je charakterizovat pohádku jako prostředek rozvoje osobnosti dítěte v oblasti čtenářské pregramotnosti a rozvoje jazykových dovedností u předškolních dětí.

Teoretická část se zabývá čtenářskou pregramotností a čtenářskými strategiemi. Charakterizuje současné pojetí předškolního vzdělávání a vývojové zvláštnosti předškolního dítěte, s ohledem na rozvoj jazykových dovedností a čtenářské pregramotnosti. V praktické části byl vytvořen program postavený na četbě na pokračování, který rozvíjel u dětí čtenářskou pregramotnost pomocí čtenářských strategií. S dětmi byly vytvářeny příběhy z kostek, a tím se rozvíjely jejich jazykové dovednosti. V průběhu realizace činností byly využity metody pozorování, rozhovoru a analýzy edukačních materiálů. Čtenářské aktivity, které podporují u dětí zájem o knihy a s nimi spojené činnosti, se ukázaly jako správné. Děti si rozšířily slovní zásobu, a zdokonalily si vyjadřovací dovednosti.

Klíčová slova

Čtenářská pregramotnost; pohádka; mateřská škola; předškolní věk; jazykové dovednosti.

Abstract

The bachelor's thesis focuses on the development of language skills through the use of stories made of cubes using fairy tales. The aim of the thesis is to characterize the fairy tale as a means of developing the child's personality in the area of preliteracy and language skills development in preschool children.

The theoretical part deals with preliteracy and reading strategies. It characterizes the current conception of preschool education and the developmental peculiarities of the preschool child with regard to the development of language skills and reading preliteracy. In the practical part, a program based on reading continuation was designed to develop children's reading preliteracy using reading strategies. Stories were created with the children using blocks, thus developing their language skills. Observation, interview and analysis of educational materials were used during the implementation of the activities. Reading activities that promote children's interest in books and related activities proved to be appropriate. The children expanded their vocabulary, and improved their expressive skills.

Keywords

Literacy; fairy tale; kindergarten; preschool; language skills.

OBSAH

ÚVOD.....	9
1 CHARAKTERISTIKA VÝVOJE PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE S OHLEDEM NA ROZVOJ JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ A ČTENÁŘSKÉ PŘEGRAMOTNOSTI.....	11
1.1 Čtenářská pregramotnost	11
1.1.1 Faktory ovlivňující čtenářskou pregramotnost	12
1.1.2 Čtenářské strategie	13
1.2 Předškolní vzdělávání s ohledem na rozvoj jazykových dovedností a čtenářské pregramotnosti	17
1.3 Charakteristika vývoje předškolního dítěte s ohledem na rozvoj jazykových dovedností a čtenářské pregramotnosti.....	19
1.3.1 Vývoj řeči a jazyka	19
1.3.2 Motorický vývoj.....	22
1.3.3 Kognitivní a percepční vývoj.....	24
1.3.4 Osobnostní a sociální vývoj	26
1.3.5 Rozvoj fantazie	30
1.4 Pohádka.....	31
1.4.1 Typologie pohádek.....	32
1.4.2 Význam pohádek.....	33
1.4.3 Pohádka jako motivační činitel	34
1.4.4 Vhodná literatura pro předškolní věk	36
2 PRÁCE S POHÁDKOVOU KNIHOU V MATEŘSKÉ ŠKOLE	38
2.1 Cíl praktické části.....	38
2.2 Místo realizace	38
2.3 Metodika	39
2.3.1 Pozorování.....	39
2.3.2 Rozhovor	40
2.4 Příprava na realizaci	40
2.4.1 Výběr knihy	40
2.4.2 Příprava jednotlivých lekcí	41
2.4.3 Pomůcky	42
2.4.4 Ověření rozvoje jazykových dovedností.....	47
2.5 Realizace jednotlivých lekcí.....	48
2.5.1 Lekce č. 1	48
2.5.2 Lekce č. 2	49
2.5.3 Lekce č. 3	51

2.5.4 Lekce č. 4	53
2.5.5 Lekce č. 5	54
2.6 Reflexe.....	56
2.6.1 Reflexe lekcí	56
2.6.2 Sebereflexe.....	57
2.6.3 Vyhodnocení rozhovoru.....	58
3 DISKUZE.....	63
ZÁVĚR	65
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	67
SEZNAM PŘÍLOH.....	69

ÚVOD

Čtení – nejlepší učení.

Alexander Sergejevič Puškin

Předškolní věk bývá považován za kouzelné a jedinečné životní období, ve kterém se dítě vydává na svou velkou cestu za objevováním dosud nepoznaného. V tomto období se setkává s prvními úspěchy a zklamáními. I když je vedeno dospělým, snaží se pochopit svět, ve kterém žije.

Jeden z nástrojů, který považuji za účinný k formování osobnosti a orientaci ve složitostech světských i lidských, může být pohádka. V tomto věku vrcholí její význam pro dětskou duši. Příběhy a pohádky mají v životě předškolního dítěte velký význam a v mateřské škole by měly mít výsadní místo.

Knihy, ať už jde o pohádky, či jiná obrázková leporela, bývají nejen vstupní branou do světa fantazie, ale také účinným prostředkem pro předškolní vzdělávání.

Toto téma jsem si vybrala proto, že si myslím, že se dětem málo čte. V dnešní době hrají i malé děti stále více počítačové hry a často sledují televizní pohádky. Dokonce ani v některých mateřských školách není výjimkou sledování pohádky v televizi, a to například před odpoledním usínáním dětí.

Čtenářská pregramotnost je jedna z prvních gramotností, se kterými se dítě setkává. Již v prenatalním období je schopno vnímat mluvené slovo své matky. Postupně se učí říkanky, říkadla či rozpočítadla.

U dětského čtenáře můžeme pozorovat zájem o vše nové, o něco, co mu přináší nové možnosti a otevírá nekonečný svět fantazie a dosud nenalezených prostor. Tento svět bývá uschován v pohádkové knize. Pohádka uspokojuje čtenářovo očekávání, splňuje jeho tajné sny a ideály a naplňují se při ní jeho představy. Pohádka podněcuje dětskou obrazotvornost a fantazii, utváří v dítěti pohled na svět, rozvíjí jeho myšlení a tvořivost. Právě v tomto období bývají děti velice citlivé a velmi silně prožívají emoce.

Děti nemusíme řadit pouze do role posluchače, mohou být aktivními účastníky například při výběru knihy, mohou příběhy dle svých možností vytvářet nebo mohou pomocí rozhovoru přemýšlet nad textem. Toto vše se však vyvíjí v závislosti na vývoji poznávacích procesů, na tělesném, emočním a sociálním vývoji a vývoji verbálních

schopností a dovedností. Tyto dovednosti probíhají u dětí v předškolním věku mnohem intenzivněji.

Cílem mé práce je charakterizovat pohádku jako prostředek rozvoje osobnosti dítěte v oblasti čtenářské pregramotnosti a rozvoje jazykových dovedností u předškolních dětí. V teoretické části se zabývám historií vzniku pohádky. Charakteristikou a významem pohádky a její rolí pro děti předškolního věku. Dále se zabývám vhodnou literaturou pro předškolní vzdělávání, vývojem řeči dětí předškolního věku a jejich fantazií.

V praktické části jsem vytvořila program postavený na příběhu z knihy Michaela Černíka „Tik, Ťak, Ťuk“. V tomto programu pracuji jednak s molitanovými kostkami, na kterých jsou namalovány postavy, dopravní prostředky, jídlo, zvířata..., a také s obrázky krajin a samotných zvířecích hrdinů, s jejichž pomocí budu podporovat rozvoj řeči a fantazie. Byl proveden experiment, při němž jsem zjišťovala, zda pravidelná práce s knihou má vliv na rozvoj řeči a fantazijního myšlení oproti dětem stejného věku, které s knihou nepracovaly. Další součástí praktické části je následná evaluace.

CHARAKTERISTIKA VÝVOJE PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE S OHLEDEM NA ROZVOJ JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ A ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI

1.1 Čtenářská pregramotnost

„Čtenářská gramotnost je komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k užívání léku). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj. Čtenářská gramotnost je považována za součást funkční gramotnosti.“ (Průcha, 2013, s. 42)

„Čtenářskou pregramotnost také můžeme definovat jako soubor postojů, dovedností, vědomostí a návyků směřujících ke čtenářství, tedy ke schopnosti číst s porozuměním textu a používat jak ke čtení, tak i k psaní pro potřebu svého vzdělávání a pracovních výkonů, ale také pro radost a zábavu.“ (Nádvorníková, Svobodová, Švejdová, Vítečková, 2019, s. 5)

Čtenářská pregramotnost klade důraz na smysluplnost, využitelnost a aplikaci do běžného života včetně rozvoje vnitřní motivace a zájmu. Má vliv na celoživotní učení jedince, na jeho sociální adaptabilitu a v neposlední řadě také na zodpovědnost k vlastnímu celoživotnímu vzdělávání. Období pregramotnosti je obdobím, ve kterém se u dítěte rozvíjí řeč, psychické funkce a poznávací procesy, které souvisí s rozvojem čtenářské gramotnosti. Začíná narozením jedince a pokračuje až do nástupu do školy. Je považováno za jedno z nejdůležitějších období v rozvoji čtenářské gramotnosti. Pregramotnost charakterizujeme jako období, ve kterém dochází k celkovému vývoji osobnosti předškolního dítěte, rozvoji vyjadřování a komunikace, a jako období přípravy pro počáteční čtenářskou gramotnost. Tato etapa bývá v různých zdrojích označována také jako etapa spontánní gramotnosti (Zápotočná, 2001).

U předškolního dítěte by mělo být hlavním cílem vytváření pozitivního vztahu k psané řeči a prohlubování dovedností, které mu umožní se ve čtení a psaní zdokonalovat. Měl by být kladen důraz na pozitivní motivaci ke čtení a psaní. Dítě se v tomto období ještě cíleně neučí číst a psát, ale smyslem čtení je dávat dětem podněty, které zájem o tuto

činnost vyvolají (Kropáčková, Widová, Kucharská, 2014). Čtenářská gramotnost není jen dovednost čtení, jedná se o schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k rozvoji vlastních schopností, k dosahování určitých cílů a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti (Zápotočná, 2001).

1.1.1 Faktory ovlivňující čtenářskou pregramotnost

Čtenářskou pregramotnost ovlivňuje mnohé, ať už jde o vnitřní faktory, které souvisí s vývojem dítěte, nebo o faktory vnější. Především je to rodina, mateřská škola a v neposlední řadě média, která mohou její vývoj ohrozit. Dítě se se čtením seznamuje již od nejútlejšího věku a úloha rodičů je při tom velmi důležitá. Proto určitě první a nejdůležitější faktor je v prostředí rodiny, která ovlivňuje osvojování si čtenářských návyků. Pokud vyrůstá dítě v rodině, kde je čtení pozitivně hodnoceno, je postupně přiváděno k tomu, aby ho čtení zaujalo. Bude totiž vědět, že mu čtení dokáže otevřít dveře k mnoha komnatám poznání (Bacus, 2004).

Chvilky s pohádkou jsou pro děti velmi důležité. Ať už pro rozvoj čtenářské gramotnosti, nebo pro pocit bezpečí, jistoty a lásky. Toto patří mezi vzpomínky, k nimž se vracíme i jako dospělí v době, kdy nás život zaskočí nějakým trápením. Je proto na rodičích, aby toto období nepromeškali, dítě nenásilnou formou vzdělávali, prohlubovali tímto denním rituálem emocionální vztah mezi rodičem a dítětem a dopřáli svým ratolestem jejich vlastní krásné vzpomínky. Nikdo z rodičů se ani nenaděje a přijde chvíle, kdy jejich potomek už sáhne po knížce sám (Kutálková, 2005).

Zhruba ve třech letech nastupuje dítě do mateřské školy, která navazuje na rodinnou výchovu dítěte. Proto další faktor, který ovlivňuje čtenářskou pregramotnost, je bez pochyby mateřská škola nebo jiné výchovně-vzdělávací instituce. Dítě se zde učí respektovat své vrstevníky a začíná přijímat jiné authority. Předškolní vzdělávání má dítěti především usnadňovat jeho další cestu životem a za vzděláváním. Úkolem mateřské školy je rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj, zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat ho k dalšímu poznávání a učení, stejně jako učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty uznávané naší společností (RVP PV, 2021).

Tomášková (2015) se zmiňuje o tom, že by se mateřská škola měla zasadit o čtenářsky podnětné prostředí tak, aby rozvíjela budoucí čtenáře kladným vztahem ke knihám a ke čtení. Učitelka by měla proto ve svých činnostech postupovat tak, aby každé dítě harmonicky rozvíjela a připravovala.

Rovněž poukazuje na volnost přístupu dětí ke školní knihovničce se čtecím a psacím koutkem a k návštěvě knihoven a divadel. Ve vzdělávací nabídce každé mateřské školy by čtení knih, jejich prohlížení a práce s texty mělo být zcela přirozené. A to hlavně proto, že dětem objasňuje jejich vlastní životní zkušenosti a vede je ke čtenářství.

V neposlední řadě jsou velkým faktorem, který ovlivňuje čtenářskou pregramotnost, média. Toto je velké téma současné doby, kdy většina z nás má doma televizi, internet, počítač, chytrý telefon a jiné digitální technologie. Mnozí z nás si bez nich ani neumí představit život. Média však tvoří nedílnou součást našeho života a jen tak z něho nezmizí, proto je na nás rodičích a učitelích, jak se s nimi naučíme žít, a hlavně, jak s nimi naučíme žít a zacházet naše děti (Tomášková, 2015).

Média jsou zdrojem různorodých informací a pomáhají dítěti otevřít se vnějšímu světu. Pokud však jde o děti předškolního věku, jsou leckteré pořady nevhodné a pro dítě těžko srozumitelné. Navíc děti v tomto věku ještě stále dobře nedokáží rozlišit, co je skutečné, a co ne. Nadměrné sledování pořadů v televizi či na dalších zařízeních může děti dráždit, otupovat je, unavovat jejich oči, zlehčovat v jejich očích násilí, odrazovat je od čtení knížek, zprostředkovávat jim záporný, nebo naopak „přibarvený“ obraz o světě. Média by nám neměla brát čas, který můžeme strávit se svými dětmi třeba večerním čtením pohádky, povídáním o tom, co jsme daný den zažili, co nás trápí, nebo naopak z čeho máme radost (Bacus, 2004).

1.1.2 Čtenářské strategie

Čtenářské strategie jsou postupy, které používáme k porozumění textu. Pro čtenáře je důležité, aby si uměl představit čtený příběh, přemýšlet nad ním a propojovat s tím co zná. (Barry, 2002).

Čtenáři, kteří už mají více zkušeností si již umějí vytvářet souvislosti mezi tím, co čtou a co znají. Během čtení si kladou otázky a vyvozují závěry. Informace, které získají během čtení propojují se svými zkušenostmi (Pearson in Harvey, 2000).

Základním cílem čtenářských strategií je naučit děti, aby je používali tak, aby uměly při čtení přemýšlet. Aby uměly vybrat takové strategie, které povedou k tomu, že čtení bude pro dítě v budoucnu prožitkem. Děti by se měly setkat se čtenářskými strategiemi už v mateřské škole, neboť čím dříve se s nimi setkají, tím dříve se čtenářské strategie změní ve čtenářské dovednosti. Jde o strategie, při kterých děti ještě nemusí umět číst. Mezi tyto strategie patří předvídání, kladení otázek, usuzování, vizualizace, shrnování, hledání souvislostí (Kovaříková, 2011).

a) Předvídání

Předvídání je vhodné zařazovat na začátek čtení, ale zároveň i během čtení. Tato strategie je vhodná i pro děti, které ještě neumí číst, protože mohou předvídat podle obrázků. Cílem je však samozřejmě to, aby děti předvíдалy naprosto spontánně i bez vybídnutí učitelem. Je dobré dětem vysvětlit, že předvídání není pouze hádáním. Divoké fantazie mohou značit problém. V případě divokých fantazií dětí je dobré chtít, aby své předpovědi zdůvodňovaly (Kovaříková, 2011).

Předvídání začíná slovy:

Myslím si, že se stane...

Kdo by se mohl v příběhu objevit...

Příběh by mohl být o...

b) Kladení otázek

Strategie kladení otázek zvyšuje čtenářovu motivaci. Děti jsou zvědavé, a tak poslouchají text hlavně proto, aby na otázky našly odpovědi. Na otázky děti odpovídají ať už na základě čteného textu, nebo použijí vlastní zkušenosti. Dospělý, který předčítá text by měl vést děti tak, aby si uměly položit různé otázky (Kovaříková, 2011).

Otázky si můžeme položit před textem, kdy si děti prohlédnou obrázky nebo knihu, a říkají otázky, které je k nim napadnou.

O čem může být příběh?

Jaká může být hlavní postava (hrdina)?

Kde by se mohl příběh odehrávat?

Při kladení otázek během textu je vhodné učit děti, aby se během čtení zastavovaly a řekly všechny otázky, které je k textu napadají.

Jak by mohl příběh pokračovat dál?

Kdo by se mohl v příběhu objevit?

Co bys udělal jinak?

Otázky po čtení dávají dětem prostor pro vznášení připomínek a pochybností. Po čtení děti zjišťují, zda jim text na jejich otázky vznesené během čtení odpověděl.

Jak by mohl příběh dopadnout, kdyby...

V čem jsi podobný hlavnímu hrdinovi...

Chtěl bys mít takového přítele, jako byl...

Co se ti líbilo/nelíbilo...

c) **Usuzování**

Strategii usuzování můžeme taky nazývat jako čtení mezi řádky. Je náročnější a můžeme ji vyjádřit pomocí rovnice: naše vědomosti (zkušenosti) + text = úsudek. Informaci, kterou jsme se dočetli v textu, propojíme s vlastní zkušeností či vědomostmi, čímž dojdeme k závěru, který není v textu uveden.

Usuzování úzce souvisí s ostatními strategiemi. *Předvídání* se často řadí pod usuzování, protože když předvídáme, tak vlastně usuzujeme na základě nápodě v textu, jak se bude děj dále odvíjet (Kovaříková, 2011).

Vhodné následné otázky:

Jak by mohl příběh pokračovat?

Co mohl myslet touto větou...?

Myslíš, že když hrdina řekl... že to myslel vážně?

Zachoval se hrdina správně?

d) **Vizualizace**

Tato strategie je pro dítě zábavou, protože zapojuje vlastní představivost a zapojuje všechny jeho smysly jako jsou: zrakové, sluchové, chuťové, hmatové i čichové. Vytváření představ úzce souvisí s usuzováním, což je jedním z dokladů toho, jak jsou jednotlivé strategie navzájem propojené. Když si něco představujeme, tak vlastně usuzujeme, jen používáme obrazy místo slov. Při dostatečném představení si detailů, si dítě snáze ve své mysli vytvoří živý obraz, který si následně lépe udrží v paměti (Kovaříková, 2011).

Vodné otázky:

Co ti to připomíná?

Připomíná ti něco ta vůně?

Připomíná ti něco ta chuť?

e) **Shrnování**

Jde o nejtěžší strategii. Při shrnování bychom měli vytáhnout nejdůležitější informace z textu, uspořádat události ve správném pořadí a převyprávět je vlastními slovy tak, jak jdou za sebou. Když shrnujeme, tak vlastně vybíráme a vlastními slovy stručně a výstižně vyjadřujeme nejdůležitější informace (Kovaříková, 2011).

Vhodné otázky:

O čem vyprávěla kniha...?

Co tě zaujalo na příběhu...?

Co se stalo hrdinovi...?

f) **Hledání souvislostí**

Při této strategii si dítě propojuje situace z příběhu se svým vlastním životem, čímž je do procesu čtení více aktivováno. Při hledání souvislostí podněcujeme děti, aby si vybavily své předchozí zkušenosti s daným tématem či situací a propojily si je s tím, co právě slyší. Tato dovednost je klíčová pro porozumění i zapamatování si, pro orientaci v textu i motivaci naslouchat předčítanému příběhu.

Tato strategie má tři úrovně:

- **Text-dítě:** Tato úroveň je pro dítě nejjednodušší, protože si propojuje své zkušenosti či vědomosti a zážitky s textem.

Připadal sis někdy stejně jako...?

Ocitl ses někdy v podobné situaci?

- **Text-text:** Tato úroveň je vhodná k porovnávání dvou textů pomocí Vennových diagramů, které jsou vhodné ke srovnávání stejných a odlišných motivů.

Setkal se s pohádkou, kde je také...?

Znáš příběh, který je podobný tomuto?

Připomíná ti hrdina někoho?

- **Text-svět:** Tato úroveň souvisí s událostmi reálného světa, jako je ekologie, láska, rodina, přátelství...

Myslíš, že by se to mohlo skutečně stát?

Je důležité vést děti k tomu, aby si stále uvědomovaly, jak s danou strategií pracují. Aby pozorovaly, co se jim odehrává v myšlenkách. To je vede nejen k přemýšlení, ale také k popisování toho, jak přemýšlí, a tím se strategie stávají vědomými (Kovaříková, 2011).

1.2 Předškolní vzdělávání s ohledem na rozvoj jazykových dovedností a čtenářské pregramotnosti

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání má vzdělávací obsah rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí:

- Dítě a jeho tělo
- Dítě a jeho psychika
- Dítě a ten druhý
- Dítě a společnost
- Dítě a svět

Každá z těchto oblastí obsahuje vzájemně propojené dílčí cíle. Co učitel u dítěte podporuje, dále co učitel dítěti nabízí, a to co dítě na konci předškolního období zpravidla dokáže (RVP PV, 2021).

Dítě a jeho tělo

Pro zdraví, fyzickou pohodu a neurosvalový vývoj dítěte je důležitý správný rozvoj jemné a hrubé motoriky. Mezi důležité faktory směřující k nauce správného mluvení patří rozvoj čtenářské pregramotnosti ve spojení s pohybovými aktivitami. Především jde o zdravotně zaměřené činnosti, při kterých se dítě učí správně držet tělo, a tak ovládat dechové svalstvo. Pro logopedickou prevenci zařazujeme říkadla, rozpočítávadla ale i ranní rozcvičky či pohybové hry (RVP PV, 2021).

Dítě a jeho psychika

Duševní pohoda dítěte patří k rozvoji řečových a jazykových dovedností, k rozvoji kreativity, fantazie, tvořivosti a je důležitá pro rozvoj čtenářské pregramotnosti. Poznávání a učení jsou další dovednosti, které jsou důležité pro čtení a psaní.

a) Jazyk a řeč

Správné ovládání dechu, výslovnosti a tempa řeči je důležité pro čtenářskou pregramotnost. Tím se dítě učí vést rozhovor, samostatně vyjadřovat a pokládat otázky

druhé osobě. Zvládá pojmenovat věci a činnosti ve svém okolí. Během čtení rozumí slyšenému a podle vlastní fantazie odhaduje, jak by mohl příběh dál pokračovat. Při společných diskuzích, rozhovorech, individuální nebo skupinové konverzaci spontánně vypráví své zážitky.

b) Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace

Ke čtenářské pregramotnosti v této oblasti patří myšlenkové operace, představivost a fantazie, ale také všímání si něčeho nového. Hry zaměřené k cvičení různých forem paměti, při kterých se dítě učí soustředit na činnost a udržovat pozornost. Činnosti se zaměřují na poznávání jednoduchých znaků jako jsou písmena nebo číslice. Dítě se učí vědomě využívat všechny svoje smysly, záměrně pozoruje, již je schopno poznat napsané své jméno a tiskacím písmem jej opsat. Rozděluje slova na slabiky, nebo hlásky ve slovech. Zvládá se naučit nazpaměť písničky, básně a u dítěte se začíná projevovat zájem o knihy.

c) Sebepojetí, city a vůle

Sebepoznání, sebevědomí a sebedůvěra je důležitá pro rozvoj čtenářské pregramotnosti u dítěte. Pak může prožívat radost ze zvládnutého a poznaného. Činnosti, které v dítěti vyvolávají veselí a pohodu mu umožňují radovat se z hezkých zážitků. Dítě má radost, pokud se mu něco podaří a tím se i učí ovládat své city. Pokud se soustředí na činnosti, samostatně a soustředěně je i dokončuje (RVP PV, 2021).

Dítě a ten druhý

V této oblasti je pro čtenářskou pregramotnost důležité, aby se dítě naučilo komunikovat přirozeně a bez ostychu s jinými dětmi nebo s dospělým, protože v mateřské škole každý den dochází k interakci dítěte s vrstevníky a učitelkou. Zvládá navazovat nová přátelství díky tomu, že již dokáže naslouchat druhému a respektovat ho. Učí se dodržovat dohodnutá pravidla při činnostech ve skupině a také odmítnout komunikaci, která mu je nepříjemná (RVP PV, 2021).

Dítě a společnost

V této oblasti se dítě učí pozorně poslouchat nebo sledovat se zájmem literární, dramatické nebo hudební představení. Hodnotí své zážitky, říká, co bylo zajímavé a učí se převyprávět děj. Dále se učí šetrně zacházet s předměty jako jsou například knihy. Učí se chovat zdvořile, s úctou ke druhé osobě a nerušit ostatní. Při hudebně pohybových

činnostech se učí rozlišovat rytmus. Projevuje zájem o knihy a má oblíbenou pohádku či hlavního hrdinu (RVP PV, 2021).

Dítě a svět

Cílem této oblasti je, aby se dítě pomocí knih, tradic a umění dozvědělo o rozmanitosti vlastní i jiných kultur. Učí se pracovat s literárními texty, obrazovým materiálem a encyklopediemi. Učí se orientovat ve známém prostředí a mít povědomí o tom, zda je v blízkosti např. knihovna. Klade otázky, na které hledá odpovědi, a diskutuje nad problémem (RVP PV, 2021).

1.3 Charakteristika vývoje předškolního dítěte s ohledem na rozvoj jazykových dovedností a čtenářské pregramotnosti

1.3.1 Vývoj řeči a jazyka

Do tří let věku dítěte

Podle Vágnerové (2012) je lidská řeč nejdokonalejší dorozumívací prostředek, který slouží k mezilidské komunikaci. Jde o jazykovou dovednost, kterou využíváme denně k vyjádření významů, skutečností, názorů a pocitů. Od dětství se učíme jazyku, abychom vyjádřili to, co máme na mysli, a rozuměli tomu, co nám sdělují ostatní lidé. Jazyk je také základním nástrojem sociální adaptace. Dítě jej přijímá v konkrétní, hotové a konvencí dané podobě. K tomu potřebuje model, který by mohlo napodobovat a osvojit si tak stejný jazykový systém. Pojmy jazyk a řeč spolu neoddělitelně souvisejí a jeden bez druhého nemohou v komunikaci plnohodnotně fungovat. Vývoj řeči je složitý proces, který vzniká na podkladě vnitřní zděděné způsobilosti naučit se mluvit a na základě sluchových, zrakových a hmatových podnětů. Proces vývoje řeči je u každého dítěte velice individuální. Každé dítě má své přirozené tempo vývoje.

Sovák (1984) uvádí předběžná stadia vývoje řeči, která řadí před období, než dítě začne mluvit. Začínají hned po narození dítěte a nejsou přesně časově oddělena, navzájem se prostupují a současně probíhají vedle sebe.

Obdobně jako Sovák naznačuje Vágnerová (2012), že již v prenatálním období se u dítěte objevuje nitroděložní kvílení, polykací pohyby a cumlání palce. Po narození dítěte je jeho mozek schopný se učit a přijímat nové poznatky. Za první projev novorozence se považuje křik. Charakterizujeme ho jako hlasový reflex vyvolaný reakcí organismu na změnu

prostředí. Jeho prostřednictvím vyjadřuje dítě nelibost na změnu teploty, později i na pocit hladu nebo nepřítomnost matky.

První rok života dítěte označujeme jako před-řečové období vývoje řeči. Dítě v něm reaguje na zvukové podněty, řeč a následně i na její obsah. Osvojuje si různé návyky a dovednosti, díky kterým později vzniká řeč v pravém slova smyslu (Sovák, 1984).

Dítě si zprvu osvojuje intonaci lidské řeči a až později jednotlivá slova. Již před prvním rokem je schopno pronášet krátké věty, které však nemají žádný konkrétní význam. Tyto věty mají jasnou formu sdělení, ať už jde o rozkaz, či otázku. Kolem jednoho roku už vede dítě dlouhé promluvy, ve kterých ale jen výjimečně zachytíme nějaké zřetelné slovo. Rozdíly v počátečním vývoji řeči jsou mezi jednotlivými dětmi veliké. Jakékoliv normy jsou jenom velice přibližným ukazatelem. Jsou děti, které už v polovině druhého roku znají říkanky, a jiné, se říkankám nikdy nenaučí. Mnoho z počátečních rozdílů se však v pozdějším vývoji vyrovná (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Od tří let věku dítěte

Kolem třetího roku má dítě slovní zásobu asi 300 slov, začíná správně používat gramatiku, přibývají přídavná jména a zájmena. Pro toto období je typické, že dítě začíná poslouchat jednoduché pohádky a příběhy a často požaduje jejich opakování. Nejoblíbenější jsou pro děti ty, které se vyprávějí před spaním. Dítě zpívá jednoduché písničky a recituje jednoduché dětské říkanky, začíná klást první otázky. Od čtvrtého roku si dítě začíná osvojovat nová slova a již by mělo rozumět asi 1500–2000 slovům a aktivně používat 800–1500 slov. Při vyprávění začíná hodně využívat svou fantazii a své představy. Reprodukuje obsah pohádky, většinou už správně užívá minulý, přítomný i čas budoucí. Ve čtyřech letech mají děti spoustu nápadů a energie. Začíná období vzdoru, a tak zkouší hranice, kam až mohou se svým chováním zajít. Dítě rádo poslouchá vyprávění o tom, co a jak funguje. Baví ho hra se slovy a rádo vytváří jazykové nesmysly. Umí vytvořit složitější souvětí. Začíná se zajímat o kouzelné a klasické pohádky. Od pátého roku se z dítěte stává předškolák, zdokonaluje vyjadřovací schopnosti a ke komunikaci používá kolem 3000 slov. Dítě už samo dokáže vyprávět kratší příběh i popsat děj na obrázku. Umí se lépe ovládat, ať už jde o tělesnou, nebo emoční stránku. Nabývá sebevědomí a začíná na něj být větší spoleh. Začíná chápat jednoduché vtipy a samo vymýšlí různé říkanky. V šesti letech už je dítě v mladším školním věku, je více soběstačné, ale často se těžko rozhoduje.

Prodluhuje se doba, po kterou je dítě schopné udržet pozornost. Dítě tohoto věku už zajímají spíše kouzelné, klasické a novelistické pohádky (Bezděková, 2008).

Vývoj výslovnosti

Podle Thorové (2015) jsou hlásky různě obtížné na výslovnost a děti se je učí vyvozovat postupně. Hlásky, které se tvoří jako první, vyžadují nejmenší fyziologickou námahu. Jde o samohlásky, poté dítě zvládá retné souhlásky, a nakonec dentální hlásky. Pro děti jsou obtížnější měkčené hlásky a sykavky. Písmena jako r a ř dětem působí problém, zvládají je až před nástupem do školy.

a) Morfologická (tvaroslovná) rovina

Tato rovina se zabývá tvaroslovím. Definuje pravidla, jak zacházet s morfémami slov. Jde o nejmenší vydělitelné části slov, jako jsou předpony, kořeny a přípony. Díky těmto pravidlům můžeme slova ohýbat a vyjádřit tak např. číslo, čas, rod. Morfologie se také podílí na gramatické struktuře jazyka.

Děti začínají skloňovat mezi druhým a třetím rokem. Množné číslo a časování se objevuje o dítěte ve třech letech. V tomto období bývá řeč značně dysgramatická. Okolo pátého roku se dítě v morfologických pravidlech více orientuje a dysgramatismy se v jeho řeči vyskytují již jen sporadicky (Thorová, 2015).

b) Syntaktická rovina (rovina skladby slov)

Pravidla větné skladby, které používáme k vytváření vztahů mezi slovy, se nazývá syntaxe. Věty se skládají do komplexnějších souvětí. Pro význam věty je důležité pořadí slov, které pomáhá při rozeznání např. podmětu a přísudku. Pokud nebudeme syntaxi používat správně, může se věta stát nesrozumitelnou. Dítě začíná používat věty, když má slovní zásobu zhruba 50–60 slov. Mezi 15. a 30. měsíci se začíná objevovat syntaxe a dítě spojuje dvě slova dohromady, přičemž často vynechává slovesa. Po čtvrtém roce jsou již věty komplexnější a dítě začíná mluvit v souvětích. V tomto období začíná používat všechny slovní druhy (Thorová, 2015).

c) Lexikální rovina (rovina týkající se slovní zásoby)

Lexikem rozumíme slovní zásobu, tedy slova a ustálená slovní spojení. Během prvních měsíců života jde o napodobovací žvatlání. První slova s významem se objevují mezi 8. a 12. měsícem. Při počátečním vývoji řeči začínají děti používat podstatná jména a poté slovesa. V batolecím věku je pro dítě těžké osvojit si správný tvar slova, protože jsou

v nich velmi často nejrůznější přesmyčky nebo záměny hlásek a slabik. Slovo svůj tvar může připomínat jen rytmem nebo se může jednat o novotvar. Nejhezčí novotvary dítě vytváří mezi třetím a pátým rokem. To je důkaz, jak experimentálně a kreativně dokáže zacházet s jazykem. Mezi novotvary patří slova jako hafánek – pes, učesátko – hřeben, baky – boty, bobolí – večerníček... Dětem by se měly nabídnout různé situace, ve kterých se dané slovo používá, aby lépe porozumělo jeho významu. Nutné je také často tato slova opakovat (Thorová, 2015).

d) Sémantická (významová) rovina

Sémantická rovina znamená porozumění slovům i v jejich pružném používání. Sémantické rysy má každé slovo, např. slova chlapeček, kluk, muž. Tato slova mají společnou charakteristiku a v tomto případě se liší věkem. Pomocí sémantické funkce jazyka můžeme ovlivňovat myšlení druhých a tím v nich vyvolávat různé emoční reakce, ať už negativní, či pozitivní. Slova může doprovázet neverbální komunikace a tím se může měnit jejich význam. Jde například o mrknutí oka, kdy tónem řeči vyjádřím humor nebo nadsázku mezi vztahy zúčastněných nebo jejich společného zážitku (Thorová, 2015).

e) Pragmatická rovina (rovina sociální komunikace)

Pomocí řeči nepodáváme jen informace. Pomocí formy sdělení uskutečňujeme své záměry a zároveň nám umožňuje uskutečnit záměry komunikačního partnera. Pragmatika znamená schopnost rozumět řeči a užívat ji při konverzaci. Pragmatické funkce souvisí s rozvojem dalších rovin jazyka. Jsou závislé na kultuře a také plní funkci neverbální komunikace. Kompetence této roviny se začínají rozvíjet v předřečovém období, například očním kontaktem, tento rozvoj dál pokračuje sdílením pozornosti. Dítě dovede střídat konverzaci až po schopnost vžít se do myšlení komunikačního partnera a přizpůsobit tak styl rozhovoru. Děti v předškolním věku obtížně chápou požadavky, které nebyly vysloveny, rozumí pokynům doslovně a střídání konverzací jim dělá problémy. Telefonní rozhovor je pro ně velice obtížný (Thorová, 2015).

1.3.2 Motorický vývoj

Pohybové dovednosti jsou základním projevem každého jedince. Jejich rozvoj má svůj vliv i na rozvoj poznávacích procesů a tvořivosti. Mají instrumentální charakter, jsou od počátku života využívány jako prostředek usnadňující poznávání nebo přiblížení k poznávanému. Rozvoj motoriky, poznávání a emoční prožívání probíhá ve vzájemné

interakci. Motorický vývoj je důležitý pro rozvoj dítěte, protože je prostředkem k získávání různých zkušeností a poznatků. Pomocí pohybových dovedností dítě dosahuje žádoucího objektu a jeho poznání. Základy pohybových kompetencí se objevují již před narozením dítěte, kdy mají reflexní charakter. Motorický vývoj je poměrně zásadní v prvním roce života dítěte, zahrnuje postupný rozvoj jemné i hrubé motoriky. Tempo motorického vývoje je velmi individuální a je třeba mít na paměti, že fyziologický rozdíl je přirozený. Každé dítě má své specifické tempo vývoje a vyniká v jiné oblasti. Pozitivní emoční prožitky posilují rozvoj motoriky, a naopak negativní je mohou brzdit. Rozvoj motoriky podporuje zvědavost a potřebu dítěte poznávat okolí. Mezi první pohybové schopnosti patří poloha těla, která dítěti usnadňuje zrakové i sluchové vnímání. Důležitým mezníkem je, když dítě začne samo sedět, a tak se může dívat na svět z výhodnější pozice. Za počátky samostatné lokomoce považujeme lezení. Dítě již nemusí čekat, až mu někdo jiný žádoucí předmět přiblíží. Motorické dovednosti slouží i k přímému poznávání a k manipulaci s různými předměty, kdy je dítě schopné uchytit předmět. První projevy poznání jsou orálního charakteru, kdy dítě zkoumá ústy. Později poznává pomocí rukou, kdy sahá po svém okolí a hmatem rozeznává některé objekty. Následně dítě dokáže koordinovat pohyby obou rukou. V batolecím věku se dítě stává samostatnějším, uvědomuje si vlastní existenci, ale nedokáže se samo ještě vždycky správně orientovat, proto potřebuje pevné vedení a kontrolu. Motorické dovednosti jsou pro dítě prostředkem k uspokojení i jiných potřeb, jako je například orientace v prostředí. Pohybové aktivity různého druhu jsou nyní pro dítě zajímavé samy o sobě a jejich rozvoj zahrnuje všechny svalové skupiny, především kosterní svalstvo. Dítě je schopno regulovat vyměšování, a tím udržovat čistotu. Nadměrná zátěž v nedostatečně zafixované dovednosti se může stát zdrojem problémů. Dítě si v této souvislosti vytvoří obranné mechanismy, které mohou přetrvávat i v pozdějším věku. V batolecím věku dítě nabývá vědomí vlastního pohybu, jenž pociťuje a prožívá. Dítě se dostane tam, kam potřebuje. Každé dítě potřebuje pro svůj rozvoj přiměřený přísun podnětů. Pokud může tuto potřebu uspokojovat samostatně, vybírá si podněty, které mu nejvíce vyhovují a může se jimi zabývat v době, kdy je k tomu nejlépe disponované. Lokomoce má i sociální význam, kdy je chápána jako symbol úspěšného vývoje, který považujeme za přechod na vyšší úroveň. Dítě, které se umí pohybovat samo, je považováno za zralejší a je staveno na vyšší úroveň než dítě, které se samo nepohybuje. Potřeba aktivity je v tomto věku

uspokojována pohybem, která může být negativně ovlivněna stavem dítěte. Například když je nemocné nebo mu dospělý nějak omezuje aktivitu. Neuspokojená potřeba aktivity vyvolává v dítěti napětí, takže se snaží nepříjemnou tenzi nějak vybit. Většinou reaguje způsobem, který je v dané situaci dostupný, např. záchvaty vzteku (Vágnerová, 2012).

Dvořáková (2014) zmiňuje zdatnost jako nedílnou součást fyzického vývoje, kdy ji popisuje jako schopnost, která nám umožňuje vyrovnat se s různými náročnými situacemi, a to jak z hlediska psychiky, tak z hlediska tělesného.

Tělesná zdatnost je schopnost, která nám umožňuje zvládat situace, jež kladou nároky na naši tělesnou a funkční stránku a jsou důležité pro zdraví jedince (Dvořáková, 2014).

Dvořáková popisuje dělení podle Bunce (1993), který dělí tělesnou zdatnost na tři složky:

- *Aerobní* zdatnost je dána funkčností vnitřních orgánů. Jde o srdečně-cévní a dýchací systém. Tato zdatnost nám umožňuje pohybovat se delší dobu.
- *Svalová* zdatnost je dána silou a vytrvalostí svalstva.
- *Flexibilita* je dána pohyblivostí v kloubech a pružností svalů.

Každý pohyb, který uskutečníme, má na sílu svalů pozitivní vliv. Negativně může působit tehdy, když ho provádíme ze špatného základního postavení nebo ho provádíme ve špatném stereotypu. Důležité je, abychom umožňovali dítěti od narození vývoj v co nejsprávnějších krocích. Pokud mu nebudeme nabízet dítěti dostatek pohybových aktivit a nezařadíme řízené cvičení, může to vést k nesprávným základním pohybovým stereotypům. Z tohoto důvodu je zapotřebí nabízet dětem co nejširší škálu pohybových aktivit, zařazovat řízená a kontrolovaná cvičení a do cvičení zapojit různé balanční pomůcky (Dvořáková, 2014).

1.3.3 Kognitivní a percepční vývoj

Kognitivní vývoj je rozvíjející se schopnost myslet již od raného dětství. Dítě se učí zapamatovat si informace, které dále zpracovává, učí se uvažovat a informacím, které získá, věnuje dostatek pozornosti a snaží se je organizovat. Informace zpracovává postupně, menší dítě s nimi dokáže pracovat omezeně. S postupným vývojem se strategie myšlení zefektivňují a člověk si tak zlepšuje dlouhodobou paměť. Pro kognitivní vývoj je důležitý také proces zrání, učení a integrace s vrstevníky. Neměli bychom

zapomenout ani na fakt, který se v současnosti zohledňuje, a to, že myšlení se vyvíjí také v interakci biologického zrání a sociálně-kulturních vlivů (Thorová, 2015).

Vývoj myšlení považujeme za dlouhodobý proces, při kterém se dítě učí postupně rozumět proměnám a vždy záleží na jejich složitostech. Dítěti by mělo být jasné, co se právě děje, pokud by se měnila pouze jedna vlastnost objektu. Předškolní děti nepovažují za důležité ty informace, které by jim komplikovaly pohled na svět. Nemají poznatek o tom, že něco přibylo nebo ubylo, proto tuto skutečnost neberou v úvahu (Vágnerová, 2012).

Langmeier (2006) poukazuje na Piageta, který označil fázi kognitivního vývoje podle typického způsobu uvažování předškolních dětí jako období názorného, intuitivního myšlení. Dítě předškolního věku ještě nerespektuje zákony logiky, proto je jeho vyjadřování nepřesné a omezené. Intuitivní a prelogické uvažování předškolních dětí se projevuje určitou selekcí informací a specifickým způsobem jejich zpracování.

Vágnerová (2012) shrnuje uvažování předškolního dítěte do následujících kritérií:

a) Způsob, jakým dítě nazírá na svět, jak a jaké informace si vybírá

Centrace je podmíněná redukce informací. Dítě má tendence ulpívat na jednom nápadném znaku, který považuje za důležitý, ale zároveň si nevšímá těch, které nejsou nápadné, přitom mohou být objektivně významnější. Egocentrismus se projevuje tím, že si stojíme za svým názorem a nevšímáme si toho, který je jiný. Názor, který jsme si vytvořili, je jediný možný a správný.

Fenomenismus klade důraz na představu vzhledu světa. Pro dítě jsou důležité viditelné znaky, které mu pomáhají ztotožnit jeho podstatu.

Prezentismus se váže na přítomnost. Dítě se opakovaně přesvědčuje o aktuální podobě, to pro něj znamená subjektivní jistotu, protože to právě tak vidí.

b) Způsob, jakým tyto informace zpracovává

Magičnost pomáhá dítěti pomocí fantazie pochopit dění v reálném světě. Předškolní dítě často zkresluje poznání světa, protože ještě zcela neumí rozlišovat skutečnost od fantazie.

Animismus znamená, že děti často přiřazují vlastnosti lidí k neživým věcem.

Arteficialismus popisuje jakým způsobem vzniká svět. Předškolní děti mají o vzniku světa odlišné představy, například si myslí, že svět někdo vytvořil – někdo dal hvězdy na nebe, nalil vodu do rybníka apod.

Absolutismus je přesvědčení, že vše, co jsme doposud poznali, má jednoznačnou, konečnou platnost. Pro předškolní dítě jsou názory dospělých nepochopitelné.

Pro předškolní děti má podoba světa takový význam, že jakákoliv změna je pro ně nepředstavitelná a vnímají ji jako ztrátu původní totožnosti. Nechápe trvalost podstaty a její nezávislosti na změně vnější podoby. Děti neberou v potaz, že nové uspořádání může být navráceno do původní podoby. (Vágnerová, 2012)

Kognitivní a percepční vývoj dětí se týká změn a utváření poznávacích funkcí, jako je vnímání, fantazie, představování, myšlení, usuzování, inteligence, pozornost a paměť, které se projevují a realizují v průběhu celého života. Tyto funkce narůstají v souvislosti se zrání poznávacích funkcí a procesů a nabýváním zkušeností sociálním učením (Langmeier, Krejčířová, 2006).

1.3.4 Osobnostní a sociální vývoj

Rozvoj poznávání má sociální základ, který je podporován specifickým chováním matky. Ta je pro dítě zdrojem poznatků, ale i způsobů poznávání a zároveň slouží pro dítě jako záruka pocitu jistoty a bezpečí.

Malé děti mají silnou motivaci k poznávání a aktivnímu prozkoumávání okolí. Během prvního půlroku života se zaměřují na poznávání sebe sama, různých objektů a živých bytostí ve svém okolí. V primárním stádiu dítě objevuje především samo sebe. Malý kojenec je schopen odlišovat pocity, které se týkají vlastního těla a které jsou navozeny vnějšími podněty. V sekundárním stádiu přestává být vlastní aktivita cílem a stává se prostředkem poznávání. Začíná se objevovat jednání, které můžeme označit za záměrné. Dítě začíná mít přesné vědomí o trvalosti objektu. Rozvoj vědomí trvalosti objektu a různých vjemových konstant je ve vzájemné interakci. Pokud je dítě schopné vnímat objekt jako konstantní, tak snáze pochopí i to, že existuje pořád. V terciárním stadiu je dítě stále více zaměřené na nějaký cíl, ale už začíná akceptovat i budoucí dění. Je schopné postupovat opačně, kdy si stanoví cíl a hledá k němu vhodný prostředek (Vágnerová, 2012).

Pojem socializace bývá definován různě široce, podle Langmeiera a Krejčířové (2006) se předpokládá, že socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty:

a) Vývoj sociální reaktivity

Je bohatě diferencován emočními vztahy k lidem, kteří s dítětem žijí v bližším i vzdálenějším sociálním okolí. Pokud by úplně selhal postup vývoje, mohlo by se dítě stát autistou. Takové dítě s lidmi zachází jako s neživými předměty, s částmi těla rodičů manipuluje jako s věcmi a neumí vstupovat do komunikace. Vyhledává samotářské hry.

b) Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací

U dítěte se vyvíjí takové normy, které ho usměřňují a potlačují jeho individuální chování a jsou vhodné pro společnost, a to na základě příkazů a zákazů, které mu dává dospělý, a dítě je tak přijímá za své. Dítě má dané hranice, mezi kterými se může pohybovat, a má předem stanovený cíl, kterého musí dosáhnout. Pokud by selhal tento vývoj, mohla by se u dítěte rozvinout asociální porucha nebo by z něj mohl vyrůst mladistvý delikvent.

c) Osvojení sociálních rolí

Společnost očekává od dítěte takové chování a postoje, které mu nabízí jako vzor. Je přihlíženo k věku, k pohlaví, ale i společenskému postavení. Nejde pouze o jednu povolenou nebo zakázanou činnost, ale o celek, který navzájem souvisí se smysluplnými činnostmi, které jsou určené k postavení ve společnosti.

Vývoj sociálních kontrol

Malým dětem je povoleno téměř všechno. Nemusejí se udržovat v čistotě, nemusejí samy jíst, neočekává se od nich, že uposlechnou každého příkazu či zákazu. V některých společnostech se liší doba, kdy se mění období shovívavosti v období socializace. V současné společnosti dochází k socializačnímu tlaku na dítě pozvolna a postupně, zpravidla zejména během třetího roku života a pak po celou dobu předškolního období. Právě v tomto období rychle narůstá rozvoj sociálních kontrol, kdy je chování dítěte vedeno okamžitým impulzem či přáním. Již ve druhém roce dítě jedná záměrně a dokáže uposlechnout příkaz rodiče, jeho řízení je však vnější. Dítě se zpravidla řídí pokyny druhých, v tomto případě je jeho vnější kontrola pak postupně internalizována, to znamená, že se dítě řídí nejprve svými vlastními hlasitými instrukcemi (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Vývoj sociálního porozumění

Socializace není jen socializací vnějších projevů chování, ale jde o vnitřní prožívání dítěte, které je základem pro jeho emoční vývoj a souvisí s tím, jak se bude dále rozvíjet jeho vlastní sebepojetí. Děti ve dvou letech už poznají své charakteristické rysy, pohlaví a vědí, že jsou děti, a ne dospělí. Dítě předškolního věku pozná své fyzické rysy a teprve až školní děti se zaměřují i na psychologické vlastnosti, schopnosti a emoce. Pro emoční vývoj je důležitá i postupná socializace emočního prožívání, které se s věkem stupňuje. Děti dokáží své pocity více ovládat a jejich vyjadřování je zřetelnější a jemnější. Mezi třetím a pátým rokem dítě začíná rozumět povaze emocí, je schopné vysvětlit různé pocity a ví, že pocity, které prožívá, závisí na dané situaci. Rozumí, že stejná situace může u lidí vyvolat zcela odlišné pocity. Kolem čtyř let dokáže předpovídat, jak budou druzí emočně reagovat na určitou situaci. Mezi vnitřními stavy, které člověka řídí, a chováním dokáže rozlišovat již předškolní dítě, ale domnívá se, že se to projevuje v samotném chování. To, že emoce mohou být zavádějící, si začínají uvědomovat děti kolem šesti let. Vlastní pocity dokážou maskovat až školní děti. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Vývoj sociálních rolí

Kolem prvního roku začíná mít dítě zájem o společníka a dochází tak k prvním tahanicím o hračky, tahání za vlasy a různé pošťuchování. Objevuje se ale také úsměv na druhého a vzájemné půjčování hraček. Děti po sobě většinou pokukují a hrají si podobným způsobem, ale každé samo. V předškolním věku dochází u hry dětí k pokroku, děti si začínají hrát více kooperativně. Pracují společně na projektech a poskytují si k němu i materiál. Více příležitostí k procvičování společného hraní a spolupráce mají děti, které chodí do školky. Ty dosahují v tomto směru vyšší úrovně. Jakou roli si dítě předškolního věku osvojí, je patrné z toho, jak je mezi vrstevníky oblíbené, jakou má tendenci poroučet druhým, jak se jim podřizuje a jaký má sklon k určování vedení ve skupině. Mezi třetím a čtvrtým rokem se u dětí také projevuje největší soupeřivost, ale narůstá i porozumění pro druhého. Prosociální chování pozorujeme u dětí, které na kognitivní úrovni lépe rozumí psychice člověka, a u dětí s jistým typem připoutání k matce. I když je dítě předškolního věku stále závislé na rodičích, mělo by mít dostatek příležitostí stýkat se s dalšími dětmi, a to jednak ve školce, jednak v jiných institucionálních zařízeních. V přítomnosti jiných dětí se učí způsobům chování, které pro něj v budoucnu budou

důležité. V přítomnosti dospělého se dítě může naučit pomáhat slabším, soupeřit se stejně rovným, může se naučit kooperativnímu chování a mnohé konflikty řešit kompromisem (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Důležitým mezníkem ve vývoji osobnosti a socializace je odpoutání se z vázanosti na mateřskou osobu. Emancipace z vázanosti na matku souvisí s rozvojem různých psychických i tělesných funkcí. Ochotu připustit separaci od matky podporuje schopnost symbolického uvažování. Tato ochota je důležitá v dalším osamostatňování a rozvoji identity. Další důležitou kompetencí je osvojení si řeči. Batole ví, že může matku přivolat, a samostatná lokomoce pak umožňuje dítěti dostat se k matce, kdykoliv to bude potřebovat. Důvěra ve svět nebo sama v sebe tak přispívá k citové vyrovnanosti a je důležité, aby si dítě uvědomovalo vlastní osobnost a své možnosti. Mezi významné motivy projevu dítěte ke světu patří jeho projev, který je potřeba nějak poznamenat, vtisknout mu stopy své aktivity. Pro dítě je to důležité pro potvrzení své osobnosti a nových kompetencí. Děti mají tendenci měnit svět podle svého přání, čemuž je potřeba sebepotvrzení (Vágnerová, 2012).

Socializace i sebepojetí dítěte vedou k určení vlastní jedinečnosti, individuality i ke spojení s ostatními a rozvíjí se prostřednictvím vztahů s jinými lidmi. Různé typy her mají důležitou roli v socializačním procesu, protože umožňují rozvíjet osobnost dítěte. Pomocí těchto her se dítě učí různým způsobům chování, které odpovídají jednotlivým sociálním rolím, jako je například kamarád, chlapec, bratr, spolužák... Tyto jednotlivé způsoby chování si dítě postupně osvojuje. Emočními prožitky a subjektivní nepřesnosti ve zpracování informací hodně ovlivňuje myšlení dítěte v batolecím věku. Dítě si je vědomo dění ve světě, ví, že se věci dějí bez jeho přičinění (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V předškolním věku si děti uvědomují vlastní specifika a dochází tak ke genderovému vývoji identity. Z pohledu dítěte tvoří jeho pohlaví, genderová role i genderové aspekty sebepojetí komplex znalostí, zkušeností a pocitů, které ovlivňují jeho chování, ale těžko by je umělo nějak označit. Dítě pozná rozdíl mezi chlapcem a dívkou, nejen dle toho, jak vypadají, ale i to, že dovedou rozdílné věci. V tomto období děti potřebují, aby genderová schémata byla jasná a jednoznačná (Vágnerová, 2012).

1.3.5 Rozvoj fantazie

Předškolní dítě ještě zcela neodlišuje vnitřní a vnější prožitky. Doplnuje si svět svou fantazií. Jeho představy jsou velmi bohaté a barvité. Pokud dítěti neposkytneme dostatek podnětů a zkušeností, jeho fantazie zůstane prázdná. Fantazie u předškolního dítěte je velmi živá a projevuje se především ve hrách, v četbě pohádek, ale i při pozorování okolního světa. Dítě nazírá na svět tak, aby byl pro něj co nejsrozumitelnější a přijatelný. Často kombinuje reálné vzpomínky s fantazijními představami, a tak dochází k nepravdivým lžím, avšak dítě je přesvědčené o jejich pravdivosti (Vágnerová, 2012).

V předškolním období má fantazie harmonizující význam, je nezbytná pro rozumovou a citovou rovnováhu. Dítě si často přizpůsobuje realitu tak, aby splňovala jeho potřeby, a interpretuje ji bez ohledu na skutečnost (Wedlichová, 2010).

Aby se správně rozvíjela dětská fantazie, je důležité především to, v jakém prostředí dítě žije, co jej obklopuje a zda je to místo dostatečně podnětné. Záleží především na tom, jak tyto aspekty podporujeme a rozvíjíme. Malé děti bývají dychtivé po poznávání okolního světa a jeho podstaty, jsou citlivé a vnímavé. Z výchovného, ale i vzdělávacího hlediska je potřeba tento zájem dál prohlubovat a upevňovat. Důležitá je trpělivost při zodpovídání otázek, ale i vytváření situačních dějů. Je třeba podporovat vše, co vede malé dítě k přemýšlení a představivosti. Tyto aktivity však musí být úměrné jeho věku. Fantazie bývá ovlivněna také inspirací a intuicí (Tomášková, 2015).

Pomocí fantazie si dítě vyplňuje mezery v chápání, které mu způsobuje nedostatek informací a nezralost myšlení. Fantazírování u dítěte začíná na základě správné skutečnosti, která u něj může vyvolat tak silné potřeby, že se cítí být jimi přemožené. Obvykle se mu to v mysli natolik poplete, že není schopné rozlišit, co je realita, a co ne. Dítě však potřebuje umět tyto skutečnosti uspořádat tak, aby se mohlo vrátit ze svých představ zpět do skutečnosti. Pro rozvoj fantazie jsou důležité pohádky, neboť postupují stejně jako mysl dítěte, která se každý den potýká s různými problémy či událostmi. Vedou jej k porozumění okolnímu světu a pomáhají mu najít správná řešení. Dítě potřebuje od dospělého ujištění, že zaobírat se fantazií, nebo možností se jí přestat zaobírat, není vada. Rodiče se často obávají, aby se jejich dítě nenechalo příliš unést představami a že pokud by příliš věřilo pohádkám, mohlo by věřit na kouzla. Na tzv. „kouzelno“ však věří téměř všechny děti. Tato víra vyhasíná s nastupujícím věkem. Jiní se

zase obávají, aby si dítě nepřeplnilo dětskou mysl pohádkou do takové míry, že by se dostatečně nezajímalo o reálný svět. Právě pohádky nabízejí dítěti široké množství otázek, s nimiž se setkává v reálném životě, a poskytují mu pestrý fantazijní život. Ten zabraňuje tomu, aby se dětská představivost uzavřela do těsných úzkostných hranic (Bettelheim, 2017).

1.4 Pohádka

Pohádka má pro dítě předškolního věku velký význam a práce s ní by v mateřské škole měla mít výsadní místo. Pohádka představuje fenomén dětského, ale i dospělého světa. Na dítě nemá tak intenzivní a pozitivní vliv žádný jiný žánr. Práce s pohádkou může mít různé podoby. Příběh může být vyprávěný učitelkou nebo dítětem samotným, takže jde o přirozené, neautoritativní vzdělávání (Bezděková, 2008).

Pohádka neodmyslitelně patří do světa dětí, které díky příběhům a ponaučením získávají zkušenosti a učí se tak, jak zvládnout problémy reálného života. Pohádkový svět vytváří pro dítě velmi podnětné prostředí, což je důležité pro jeho celkový rozvoj, protože poukazuje na nesnáze a náročnost života hravou formou. Také poskytuje krásy obyčejných věcí a nenásilně s nimi děti seznamuje (Homolová, 2008).

Pohádka se řídí jednoznačnými pravidly: Dobro zvítězí nad zlem, které je po zásluze potrestáno. Pohádkový svět má zjednodušený děj, avšak také požadovanou strukturu a řád. Tento svět je tak pro dítě bezpečný, může se v něm snadno orientovat a může se na něj spolehnout. Pohádky pomáhají pochopit, jak funguje skutečný svět, protože se v nich odráží běžné situace a vztahy. Mezi pohádky můžeme zařadit také příběh, který vypráví něco, co se opravdu stalo, a označuje reálnou událost nebo skutečný děj, který měl svůj jasný počátek i konec (Vágnerová, 2005).

Podle Černouška (1990) je základní funkcí pohádek vnést dětem smysl a řád do nesrozumitelného a chaotického světa, kterému nerozumí. Obzvláště předškolní dítě nechápe svět dospělých, který je pro něj chaotický. Dětství bez pohádek si neumíme ani představit. Příběhy, které se ve skutečnosti nikdy neodehrály a v nichž vystupují nadpřirozené bytosti, jsou neuvěřitelné a nadpřirozené, se vypráví ve všech kulturách na celém světě. Kouzlo a síla pohádkového slova je silnější než gravitace. Svým způsobem je pohádka nesmrtelným útvarem, který přežívá z generace na generaci, aniž by zestárl

nebo úplně vymizel. Pohádky mají především mravní charakter, takže předvádějí dětem etické hodnoty, jako je například dobro a zlo.

Malé děti velmi dobře rozumí symbolům, skrytým významům a poselstvím, které pohádky obsahují, ačkoli nám dospělým se mohou zdát na první pohled nesrozumitelné nebo nedůležité. Na základě nevědomí dokážou děti číst mezi řádky a dešifrovat všechna důležitá poselství. Díky zkušenostem z pohádek pak snadněji překonají různé strachy, úzkosti a problémy, které je v životě potkají. Někdy se dítěti díky pohádkám dokonce podaří vyřešit problém na nevědomé úrovni. (Herman, 2008).

1.4.1 Typologie pohádek

Pohádka prošla v průběhu vývoje mnoha žánrovými změnami a postupem času se z ní stala tzv. moderní pohádka. Obtížně se zařazuje do určitého žánru, protože musíme nahlížet na to, které prvky daný zdroj v pohádce upřednostňuje. Jeden z prvků, na kterém se shoduje většina zdrojů, je fantastičnost (Genčiová, 1984).

Vařejková (1998) dělí pohádky podle obsahu pohádek, a to následovně:

- Kouzelné neboli fantastické pohádky,
- realistické neboli novelistické pohádky,
- legendární pohádky,
- pohádky o zvířatech.

Kouzelné pohádky jsou založeny na etickém principu, na boji proti zlu, křivdě a závisti. Často se točí kolem lidských vztahů a vlastností. Svými lidskými vlastnostmi, které bývají dobré, ukazují hrdinové svou odvahu. Tyto pohádky neukazují svět takový, jaký je, ale takový, jaký by měl být. Jasně poukazují na kladné a záporné vlastnosti, dobré a zlé úmysly hlavních postav. Mají dynamický děj, který zobrazuje boj dobra se zlem a následné vítězství dobra.

Realistické pohádky jsou zmodernizované pohádky. Snaží se potlačit fantastičnost a usiluje o co nejrealističtější zobrazení. Hlavní hrdina bývá často prostý člověk. Kouzla a nadpřirozené postavy jsou zde omezeně. Pohádka se neodehrává v „pohádkovém světě“, ale ve městě nebo na vesnici, kde vystupují postavy řemeslníků, sedláků, žebráků... Tyto příběhy bývají napínavé, dobrodružné, ale kouzla zde nehrají hlavní roli.

Hrdina nad svými protivníky zvítězí svým důvtipem. Tyto pohádky jsou vhodné pro starší děti.

Legendární pohádky jsou založené na náboženských motivech a církevním učení. Hlavní postavou této pohádky je světec nebo biblická postava. Často se jedná o popis cesty duše do nebe. Mají většinou prostý děj.

Pohádky o zvířatech jsou podobné literárním bajkám. Hlavní postava je vždy zvíře, které má lidské vlastnosti. Pohádky však chtějí bavit, překvapit zápletkou či nadsázkou, kdežto bajka vždy směřuje k poučení. Pohádek o zvířatech není v lidovém podání mnoho, mezi nejznámější patří například pohádky o nepřátelství kočky a psa, o kohoutkovi a slepičce, o zvířátkách na cestách... (Vařejková, 1998).

Dle Vařejkové (1998) se mohou pohádky dělit ještě do tří různých typů:

Folklorní pohádka, nazývaná také jako lidová, bývá ústně tradovaná, je proměnlivá, existuje v několika různých variantách, je písemně zaznamenaná a bývá výchozím textem literárního zpracování.

Literární pohádka je literární adaptací zaznamenaných folklorních textů. Bývá také označována jako adaptovaná, klasická nebo tradiční.

Autorská pohádka literárně méně či více navazuje na znaky prvních dvou druhů pohádek. Někdy se používá označení také jako umělá nebo moderní.

1.4.2 Význam pohádek

Dětství a pohádka k sobě neodmyslitelně patří. Pohádka znamená radost, pohodu i štěstí a dítě díky ní lépe pochopí rozdíl mezi dobrem a zlem, dovede posoudit, co je špatné a správné, učí se vytrvalosti, trpělivosti, ale i ctižádosti. Pohádky mají úlohu morálního ponaučení dítěte. Jde o nezastupitelný prostředek pro rozvoj řeči, myšlení a fantazie (Matějček, 2005).

Vznik lidstva a kultury se navzájem prolínají se vznikem pohádky. Největší význam mají u dětí ve věku od čtyř do osmi let, toto období můžeme také nazývat obdobím pohádek. Na počátku dítě rozumí pouze některým částem pohádky. S postupem času je schopné pochopit pohádku jako celek a často ji prožívá celou, proto se stává, že je vtažené do děje. Rádo se ztotožňuje s postavou, která je statečná nebo odvážná. Děti chtějí být statečné jako rytíři, krásné jako princezny, mocné jako kouzelníci, ale také se bojí čertů,

vodníků, černokněžníků a jiných nadpřirozených bytostí. Vždy mají radost z vítězství dobra. Pohádky nemají na vývoj dítěte pouze morální vliv, ale dítě si díky nim také rozšiřuje slovní zásobu, procvičuje si správnou artikulaci slov a zdokonaluje si výslovnost. Předškolní děti si dovedou příběhy dotvářet pomocí vlastní představivosti (Vágnerová, 2012).

Pohádky pro děti představují pocit jistoty. Můžeme v nich nalézt i neměnné formule, například pro nás velice známé „Bylo, nebylo.“ nebo „Byl jednou jeden král.“ a také „Zazvonil zvonec a pohádky je konec.“. V pohádkách se objevuje kouzlo, kouzelné předměty, nadpřirozené bytosti a zápas dobra se zlem. Všechna tato pojetí bychom mohli vyznačit charakteristickými rysy pohádky. Konec je v pohádkách přesně daný a uzavřený, nenechává dítě otevřeností na pochybách. Problém se vždy vyřeší a až poté pohádka skončí (Černoušek, 1991).

Pohádka má mimo morální, výchovnou a vzdělávací funkci ještě schopnost rozvíjet dětskou fantazii. Napomáhá dětem orientovat se v citových problémech a ukazuje jim, jak přistupovat k řešení problémů běžného života. Pro předškolní děti je pohádka zábavou a poučením a také jim napomáhá objevovat vlastní identitu, díky níž mají předpoklad pro projevování vlastního názoru. Už menší děti umí díky pohádkám rozpoznat nepatřičné chování a jednání, rozlišují hrubiánství nebo případnou převahu nad slabšími a bezbrannými. Pohádka může sloužit jako výchovný prostředek při každodenní činnosti, protože pokud učení probíhá formou hry a zábavy, malé dítě nepozná, že se něco učí. Pohádka ale hraje důležitou roli i v inspiraci k výtvarným a pohybovým činnostem (Bettelheim, 2000).

1.4.3 Pohádka jako motivační činitel

Tradiční pohádka byla předávána ústní formou a záleželo na vypravěči, jak bohatým jazykem pohádku interpretuje, protože pestré slovní vyjádření v dítěti vyvolává obrazy představivosti. Když rodič vypráví nebo čte dítěti pohádku, vzniká mezi nimi hlubší pouto a pocit důvěry. Tím, jak pohádku čteme, vkládáme do slov své emoce. Hlavní funkce pohádek je vnést dítěti smysl a řád do původně nesrozumitelného světa. Pomáhají dětem při zvládání strachu, potřebě lásky, pochopení vztahů v rodině i k vrstevníkům. Pohádky

mají optimistický charakter, díky němuž se dítě lépe orientuje ve světě i v případě citových problémů (Černoušek, 1990).

Když se podíváme na pohádky podrobněji, zjistíme, že nejde jen o líbezný hříčky fantazie, které zkracují chvílky v dětském pokoji. Jde o základní kameny lidské duše. Pokud dítě nemá dostatek příležitostí trávit čas s pohádkami, je brzy vydáno na pospas vnější realitě. Jeho fantazie a duševní život budou oproti jeho vrstevníkům, kteří se s pohádkou ve čtené nebo vyprávěné formě ve vhodný čas setkali, strádat. Ti, jimž pohádky jim četli rodiče, učitelky či chůvy ve školce, v sobě nesou nadčasový dar, který formuje jejich duši (Streit, 1992).

V každé pohádce se objevuje dobro a zlo, což je stejné jako všude kolem nás. Pohádky učí děti už od toho nejmenšího věku, aby uměly tyto vlastnosti rozeznávat. Připravují je na život a na to, že dobro bez zla nemůže existovat. Dětská intuice je však lepší než u dospělého. Děti vědí dříve, co je správné a co špatné (Červenka, 1960).

Pohádky, hlavně ty klasické, například od Boženy Němcové či Karla Jaromíra Erbena, mají za úkol přivést děti k poslušnosti, a hlavně opatrnosti. Také jim ale ukazují dobro, učí je, že je dobré být vytrvalý a statečný a že dobré skutky bývají odměněny a zlé spravedlivě potrestány (Matějček, 2005).

Pozitivnímu myšlení přispívá hlavně šťastný konec, víra, že všechno dobře dopadne. Pohádky nám ukazují, že i když nejde vše snadno a na cestě nás potká něco špatného, pořád můžeme věřit, že i přes útrapy nakonec dojdeme k vysněnému cíli. Čím častěji čteme, tím lépe jsme schopni rozeznat, co je důležité více a co méně, a věci hned nevzdáváme. Pohádky odkrývají vnitřní pocity hrdinů a děti se s nimi snáze a rádi ztotožňují, objevují v nich své první hrdiny a vzory. Jde především o postavy, které dítěti utkví nejvíce v paměti a jsou pro něj nezapomenutelné. Navíc pohádka dítě před spaním uklidní a navodí v něm příjemný, až šťastný pocit (Matějček, 2005).

S pohádkou musíme pracovat opatrně, protože postoj dospělého člověka a dítěte k pohádkám se liší. Dospělý vidí v pohádce únik z reálného světa do idylického, v němž se proti zlu vždy staví spravedlnost. Pro dítě je však pohádka vpádem skutečného světa (dobro i zlo) do jeho dosavadní idyly (Havlíková, 1987).

Předškolní věk je nesmírně důležitá etapa ve vývoji člověka. V tomto období se vyvíjí až 85 % lidské osobnosti, a právě pohádky patří mezi ty nejdůležitější faktory, které utvářejí psychiku. Mají vliv na místa v mysli, kde máme uložené informace, jež jsme dosud získali. V pravé hemisféře mozku se nachází centra pocitů, vztahů, vůle, intuice a přesvědčení. Právě tuto hemisféru nám pomáhají oslovit příběhy. Je ale třeba mít na paměti, že v naší psychice dominuje nevědomí, které nás také ovlivňuje. Děti pohádky oslovují především prostřednictvím symbolů nebo skrytých významů, jež mohou být pro dospělé bezvýznamné nebo nejasné. V pohádkách se často opakují prvky jako kouzelná babička, tři bratři nebo matka nahrazená macechou. Toto podobenství má hlubší význam, kterému dítě dobře rozumí, a díky nevědomosti zvládne dešifrovat důležité poselství, jež je v pohádce obsaženo. Ale aby dítě pochopilo, co se děje v jeho nevědomí, potřebuje rozumět tomu, co se děje v jeho vědomí. V tomto mu mohou napomoci právě pohádky, protože jsou plné symbolů obsažených mezi řádky a dítě je umí objevit. Symbol slouží jako spojovací článek mezi vědomím a nevědomím. Jde o mechanismus, kdy se denní přemítání a snění mísí s pohádkami. To otevírá dítěti dveře k představivosti, které by jinak nedokázalo samo objevit. V pohádkách se nachází skryté symboly a archetypální vzorce, které propojují obě části dětské psychiky. A nakonec mohou dítěti pomoci i s nejtěžším úkolem, a to najít smysl života (Herman, 2008).

Pohádky nejsou jen pro děti, měli by je číst i dospělí, protože otevírají svět zkušeností, nekonečné moudrosti a fantazie. Knihy v sobě ukrývají kouzlo mnohem větší, než se na první pohled zdá (Brierley, 1996).

1.4.4 Vhodná literatura pro předškolní věk

Práce s knihou v mateřské škole může být významným integrujícím činitelem. Pokud text interpretuje učitelka nebo je, jakkoliv ozvučený, může u předškolních dětí přispět k rozvíjení všech kompetencí. Jazyková dovednost a emoční vyjádření se mohou uplatnit ve všech vzdělávacích oblastech, nejvíce však u dítěte a jeho psychiky. Nesmíme zapomínat ani na rozvoj abstraktnější představivosti, která je spjata s vývojem dětské řeči a psychiky a je důležitá pro vyjadřování a komunikativní schopnosti dítěte. Kniha, ale i jiný literární text znamenají pro dítě vstup do kulturního světa. První zájem o knihu vyvolá v předškolním dítěti její výtvarná stránka. A to nejen celkový vzhled publikace, obrázky a ilustrace, ale také grafická úprava. Literatura pro nejmenší děti vychází především z

rodinného okruhu. Tím, jak se rozšiřují zájmy dítěte a jeho zkušenosti, rozšiřuje se i jeho obzor. V literatuře je důležité, aby se příběh dal namalovat, protože v knihách pro děti dominuje obrázek. Slova pouze doprovází a inspirují nebo děj vysvětlují. Ideálním příkladem jsou leporela nebo omalovánky. Děti předškolního věku dávají přednost ději, jenž se vyvíjí jednoduše a přímočaře, má krátký časový úsek a malý počet postav s jednoznačnou charakteristikou, která přispívá k lepší orientaci v textu. Dětem je vhodnější číst texty z knihy, nikoli z okopírovaného listu papíru. V každé třídě mateřské školy by měl být koutek s knhami a děti by měly mít možnost do nich kdykoliv nahlédnout. Nestačí však knihu do knihovničky jen postavit. V každém případě je dobré ji dětem ukázat, zmínit se, o čem je, upozornit na její zajímavost nebo zvláštnost, prohlédnout si ji a třeba si z ní něco hned přečíst (Gebhartová, 2011).

Pohádky je důležité vybírat podle věku dítěte. Tříleté dítě dokáže udržet pozornost asi čtvrt hodiny, přičemž skáče do čtení a děj doplňuje o jména postav nebo své představy. Proto není vhodné číst mu pohádky dlouhé nebo na pokračování. V tomto věku jsou vhodná leporela, říkanky, rozpočítadla a pohádky o zvířátkách. Psychika předškolního dítěte je vystavena zátěži, jeho myšlení předbíhá řeč a dítě tak častěji zadržává. Děti jsou neustále v pohybu, bývají nadšené a zvědavé. Začínají projevovat svoji kreativitu a fantazii, rády se dívají do knížek a snaží se vysvětlit, co je na obrázcích (Bezděková, 2008).

PRÁCE S POHÁDKOVOU KNIHOU V MATEŘSKÉ ŠKOLE

2.1 Cíl praktické části

Cílem praktické části bakalářské práce bylo vytvořit program, který charakterizuje pohádku jako prostředek rozvoje osobnosti dítěte v oblasti čtenářské pregramotnosti a rozvoje jazykových dovedností u předškolních dětí. Tento program byl postavený na četbě na pokračování z knihy Michala Černíka. Pomocí kostek s obrázky byly vytvářeny příběhy na pokračování, kdy jsem pozorovala, zda má pravidelná práce s příběhy vliv na rozvoj jazykových dovedností dětí předškolního věku. Cílem bylo seznámit děti s kostkami, na nichž jsou namalovány postavy, dopravní prostředky, počasí či zvířata a další prvky, ale také s obrázky krajin a samotných zvířecích hrdinů. S jejich pomocí jsem podporovala rozvoj řeči a fantazie u dětí předškolního věku. Dalším cílem bylo navrhnout a zrealizovat jednotlivé lekce, které byly postaveny na příbězích z knihy Michaela Černíka „Tik, Ťak, Ťuk“. Každou zrealizovanou lekci s dětmi jsem pomocí přímého pozorování a rozhovoru evaluovala a s dětmi reflektovala. Byl proveden experiment, při kterém jsem zjišťovala, zda má pravidelná práce s knihou vliv na rozvoj řeči a fantazijního myšlení. Další součástí praktické části je následná sebereflexe.

Očekávané výstupy:

- Dítě usuzuje podle obrázku, jak se bude děj odehrávat,
- dítě předvídá, jak bude příběh pokračovat,
- dítě si rozšiřuje slovní zásobu,
- dítě dokáže používat různé slovní druhy,
- dítě si umí vymyslet vlastní pokračování příběhu,
- dítě spontánně vypráví příběh podle své fantazie.

2.2 Místo realizace

Tento projekt na rozvoj čtenářské pregramotnosti za využití čtenářských strategií byl realizován v mateřské škole, která se nachází v obci nedaleko Českých Budějovic. Je součástí základní školy, má čtyři třídy a její moto je „moderní vesnická škola“. Podle věku dětí je sestaven třídní vzdělávací program zohledňující věkové zvláštnosti a potřeby dětí. Cíle a úkoly práce jsou v této třídě zaměřené především na prohlubování a upevňování

již získaných dovedností a návyků. Důraz se klade na rozvoj jemné motoriky, praktických dovedností a komunikačních schopností. Lekce jsem realizovala pravidelně jedenkrát za dva týdny, a to vždy v pondělí od září 2021 do února 2022. Jednalo se o třídu, v níž je zapsáno 23 dětí. Z toho je 12 chlapců a 11 dívek. Věk dětí se pohybuje v rozmezí 3–4 roky.

Výzkum na ověření rozvoje jazykových dovedností jsem realizovala se všemi dětmi na začátku programu (září 2021) a na jeho konci (únor 2022). Od rodičů jsem dostala souhlas nejen k výzkumu, ale i k videonahrávkám a fotografiím, které mi sloužily k evaluaci jednotlivých lekcí.

2.3 Metodika

2.3.1 Pozorování

Tato metoda je pravděpodobně jednou z netěžších ve sběru dat v kvalitativním výzkumu. Jde o metodu, při které sledujeme průběh určitých procesů nebo činností pozorovaných osob. Můžeme pozorovat dění ve třídě, činnosti žáků nebo učitelů a jejich vzájemnou komunikaci. Pozorování můžeme zaznamenávat ručně na záznamové archy, nebo z technického zařízení. Zaznamenané jevy pak analyzujeme, vyhodnocujeme a na tomto základě vyhodnotíme výsledky z pozorované skutečnosti (Průcha, 2013).

Pozorování je dlouhodobé, systematické a reflektivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném prostředí. Jeho cílem je zachytit, co se děje a jak vypadá daná situace. Popis by měl být přesný, detailní. Při pozorování je důležité, aby kvalita každého popisu byla taková, aby si ji čtenář mohl představit a aby jí rozuměl. Zúčastněné pozorování má umožnit pochopit celý kontext, ve kterém se situace odehrává. Ne vždy si může badatel vybírat mezi zúčastněným a nezúčastněným pozorováním. Zúčastněné pozorování nelze uplatnit v každé situaci, znamená, že badatel sleduje přímo v prostředí, kde se pozorování odehrává. Nezúčastněné pozorování znamená, že pozorujeme probíhající interakce, ovšem bez toho, že by nás pozorování jedinci viděli (Švaříček, 2007).

Švaříček (2007) dělí pozorování na přímé neboli bezprostřední, kdy se badatel účastní zkoumaného jevu v čase jeho průběhu. A nepřímé pozorování neboli zprostředkované,

kdy se badatel přímo neocitá ve zkoumaném prostředí, pouze sleduje záznam z činnosti, který byl pro tento účel pořízen.

Pro svůj výzkum jsem si zvolila pozorování přímé, kdy jsem s dětmi pracovala. Zároveň jsem využila pozorování nepřímé, a to na základě použitých videonahrávek, které jsem pořizovala při každé lekci. Ty byly východiskem pro reflexi činností a následnou evaluaci.

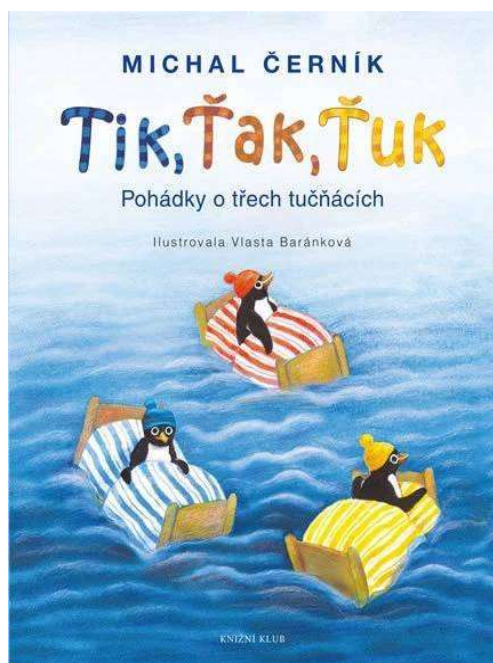
2.3.2 Rozhovor

Metodu pozorování je dobré spojit s rozhovorem, protože v kombinaci s rozhovorem si může badatel udělat komplexnější obraz zkoumané situace. Nelze určit, jak mají jít obě metody po sobě, protože se neustále prolínají jedna přes druhou. Z rozhovorů získáváme témata pro pozorování a porovnávání dává hloubku pro otázky rozhovoru. Rozhovor je nejčastěji používanou metodou při sbírání dat v kvalitativním výzkumu. Prostřednictvím rozhovoru se zkoumají členové určitého prostředí nebo specifické sociální skupiny. Cílem je získat stejné pochopení událostí, jakým disponují členové dané skupiny. Pomocí otevřených otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval pomocí výběru položek v dotazníku. Hlavní dva typy hloubkového rozhovoru můžeme označit jako polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek, a nestrukturovaný rozhovor, který může být založen na jedině, předem připravené otázce a dále se badatel dotazuje na základě informací poskytnutých zkoumaným účastníkem (Švaříček, 2007).

2.4 Příprava na realizaci

2.4.1 Výběr knihy

Pro tento projekt jsem si zvolila knihu Michala Černíka o třech tučňácích „Tik, Ťak, Ťuk“. Jde o krátké příběhy tří tučňáků, kteří žijí na pustém ostrově v malém dřevěném domečku. Každý den chodí na ryby a jejich dobrodružství jsou protknuta tichem. Objevují při nich svůj nejbližší svět, jako je pustý ostrov, moře, sníh, ryby, mořští ptáci a jiné. Na tomto ostrově probíhá všechno klidně, s laskavostí. Ťuk je velmi podobný dětem, rád si vymýšlí, vypráví, mudruje a má pošetilé a ztřeštěné nápady. V knize jsou mimo krátkých příběhů také příběhy vhodné pro čtení před spaním. Knihu velmi pěkně ilustrovala Vlasta Beránková. Každá ilustrace jasně vyznačuje, co se v příběhu děje. Kniha je humorná a nechybí v ní ani drobné ponaučení.



Obrázek č. 1 Kniha Michala Černíka



Obrázek č. 2 Ukázka z knihy Michala Černíka

2.4.2 Příprava jednotlivých lekcí

Před každou lekcí bylo třeba děti namotivovat a přivést do říše tučňáků. K tomu nám posloužily rituály, které jsme použili vždy před prací s povídkou.

Prvním rituálem byla říkanka: „*Děti, děti hola, zvoneček už na nás volá. Půjdem spolu do pohádky, půjdem tam a zase zpátky.*“

Když se děti sešly před branou, následoval druhý rituál, kdy děti společně s učitelkou odříkaly říkanku níže a poté branou prolezly.

*Děti, pozor, teď už tiše,
dnešní příběh už se píše.*

*Projdem branou do pohádky,
za našimi tučňáky.*

Co se bude dneska dít?

Necháme se překvapit...

Třetí rituál se odehrával na konci a zahrnoval zazvonění zvonečkem a básničku:

Zvoní zvonec, už je konec.

*Koho by jen napadlo,
že to takto dopadlo.*

*A teď honem všichni sem,
Projdem zase branou ven.*

Děti poté prošly branou zpět do reálného prostředí své školky.



Obrázek č. 3 Brána pro vstup do pohádky

2.4.3 Pomůcky

Při tvorbě svého projektu jsem chtěla použít něco, co by se dětem líbilo a s čím by se jim dobře manipulovalo. Proto jsem zvolila cvičné papírové kostky, na které jsem namalovala:

- postavy z večerníčků
- povolání
- domácí zvířata
- lesní zvířata
- dopravní prostředky
- jídlo
- počasí



Obrázek č. 4 Cvičné kostky

Z těchto kostek jsme s dětmi nakonec vybrali čtyři, se kterými se nám pracovalo nejlépe. Ty jsem přemalovala na větší molitanové kostky velikosti 20 × 20 cm. K obrázkovým kostkám jsem přidala i tři kostky o velikosti 15 × 15 cm, a to pro otázky k četbě. Každá z kostek má jinou barvu.

Na kostky velikosti 20 × 20 jsem namalovala:

- postavy z večerníčků
- zvířata
- dopravní prostředky
- počasí



Obrázek č. 5 Obrázkové kostky

Na dvě menší kostky jsem namalovala čísla, kterým jsem přiřadila otázky:

Červená kostka (na začátek čtení)

- O čem může být dnešní příběh?
- Co by se mohlo v příběhu stát?
- O kom může příběh být?
- Kdo by se mohl v příběhu objevit?
- Co tě napadne, když uslyšíš název příběhu?
- Co bys chtěl, aby se v příběhu stalo?

Další možné otázky:

- Jak se říká tomu, kdo knihu napsal?
- Co tě napadne, když ti přečtu název knihy?
- Kdo je ilustrátor?
- Kdo by mohl být hlavní postavou?
- Kde by se mohl příběh odehrávat?

Modrá kostka (v průběhu čtení)

- Jak by mohl příběh pokračovat dál?
- V čem jsi podobný hlavnímu hrdinovi?
- Co bys udělal jinak?
- Kdo ještě by se mohl v příběhu objevit?
- Myslíš, že hlavní hrdina jedná správně?
- V čem se lišíš od hlavního hrdiny?

Další možné otázky:

- Kde se příběh odehrává?
- Jsou v příběhu slova, kterým nerozumíš?
- Jak myslíš, že příběh skončí?
- Jak bys vyřešil problém, který v příběhu nastal?
- Šlo by zápletku/problém vyřešit jinak? Jak?

Žlutá kostka (na závěr)

- O čem byl dnešní příběh?
- V čem se podobáš hlavnímu hrdinovi?

- Co se ti na příběhu líbilo?
- Co se ti na příběhu nelíbilo?
- Co bys udělal jinak než...?
- Která postava se ti líbila nejvíce?

Další možné otázky:

- Řekni, co hlavní postava zažila?
- Jak myslíš, že se hlavní postava cítila?
- Vymysli jiný konec příběhu.
- Jaké ponaučení si můžeš z příběhu odnést?
- Chtěl by ses kamarádit s hlavním hrdinou? Proč?
- Koho z pohádky bys pozval na návštěvu?



Obrázek č. 6 Kostky s otázkami

Vzhledem k tomu, že jsem pracovala s malými dětmi, zvolila jsem také obrázky z knihy, které jsem zvětšila, vytiskla a zalaminovala. Tyto obrázky měly dětem pomoci lépe se orientovat v příběhu. Na základě těchto obrázků jsme také vytvářeli příběhy.



Obrázek č. 7 Ilustrace z knihy

Další obrázky, které jsme použili, byli samotní tučňáci, chaloupka a krajiny jako Antarktida, pláž, louka, les nebo rybník.



Obrázek č. 8 Tučňáci Tik, Ťak a Ťuk



Obrázek č. 9 Krajiny

Výhodou těchto kostek a obrázků je, že se děti učí používat čtenářské strategie, aniž by věděly, že se něco učí.

2.4.4 Ověření rozvoje jazykových dovedností

Abych mohla posoudit, zda jsem u dětí rozvíjela jazykové dovednosti, položila jsem dětem stejné otázky na začátku realizace programu (září 2021) i na jeho konci (únor 2022). Díky tomu jsem mohla odpovědi snáze porovnat a vyhodnotit. Použila jsem polostrukturovaný rozhovor s každým dítětem zvlášť. Všechny odpovědi jsem si zaznamenávala na papír, ale zároveň jsem si je nahrávala, abych si je mohla zpětně vyslechnout a porovnat. Pokud dítě na otázku neumělo odpovědět, pomohla jsem mu návodnou otázkou. Pokud odpovídat nechtělo, nenutila jsem ho.

Otázky kladené v rozhovoru:

- Čtete si doma pohádky?
- Kdo ti čte doma nejčastěji pohádky? (maminka, tatínek)
- Jakou pohádkovou knížku máš nejraději?
- Pováš mi, co je na obrázku?
- Znáš nějakou pohádku? Pováš mi ji?
- Co tě napadne, když se řekne princezna nebo král?
- Popiš mi svou nejmilovanější hračku...

2.5 Realizace jednotlivých lekcí

Na každou lekci jsem si připravila jeden příběh z knihy o tučňácích. Rozhodla jsem, zda budeme příběh vymýšlet podle obrázku, anebo budeme číst na pokračování. A také, zda použijeme kostky s pohádkovými postavami, dopravními prostředky, zvířaty, počasím, anebo kostku s otázkami.

Věková skupina: 3–4 roky

Počet dětí: 23

Organizace: Ve třídě v kruhu na koberci.

Aktivity při každém čtením: Viz čtyři rituály popsané výše.

Jako příklad realizace v praxi zde uvádím čtyři lekce. První lekci jsem realizovala v září, je seznamovací, použila jsem při ní obrázky tučňáků bez čepic a s čepicemi. Druhá lekce je z října, kdy jsem pracovala s obrázky tučňáků, chaloupky a krajin. Ve třetí lekci z prosince jsme používali kostky s obrázky. Čtvrtá lekce je z konce ledna a použili jsme kostky s otázkami.

2.5.1 Lekce č. 1

Realizace: září 2021

Počet dětí: 22

Pomůcky: Obrázky tří tučňáků bez čepiček a s čepičkami.

Organizace: V půlkruhu na koberci.

Aktivity před čtením: Rituální říkanka na svolání dětí a říkanka pro vstup do říše tučňáků.

První lekce byla spíše o zvědavosti dětí. Ve třídě přibyla nová brána, byly svolávané novými říkankami. O to víc se prohlubovala zvědavost některých z nich. Polovina dětí mě moc neznala, protože do školky začaly teprve chodit, a tak se držely spíše stranou.

Když jsme všichni prolezli branou do říše pohádek, děti si posedaly na koberec do kruhu. Jako první jsem je seznámila s knihou, kdo ji napsal a kdo ilustroval. Řekla jsem jim, jak se jmenují tučňáci na knize a ukázala jim zvětšený obrázek třech tučňáků bez čepic. Děti chvíli přemýšlely, který je Tik, který Ťak a který Ťuk. Pak řekly, že jsou k nerozeznání, a tak jsem jim ukázala obrázek tučňáků, kteří měli na hlavě čepice. Děti hned poznaly, že se tučňáci liší, a tak jsme si vysvětlili, kdo je kdo. Chvilku jsme si povídali, jaké by to bylo, kdybychom byli všichni stejní a jestli je to vůbec možné. Dětem tato představa připadala

legrační a vnímaly ji jako dobrý nápad. Potom jsem jim ukázala kostky a obrázky, a vysvětlila jim, co s nimi a s knihou budeme dělat. Řekli jsme si, co je na obrázcích.

Aktivita po čtení: Vzali jsme zvoneček a na konec zazvonili a odříkali říkanku.

Navazující činnosti: Navazovala hra za zrcadlo. Děti nejprve opakovaly činnosti po učitelce. Poté se rozdělily na dvě skupiny, a nakonec do dvojic. Hra, při níž si děti hrály, že jsou všechny stejné, je velmi bavila. Následně se ze všech dětí stal Pepíček a plnily mé úkoly. Tato hra je však přestala brzy bavit. Proto si jsme si všichni sedli do kroužku a chvíli jsme si povídali, jak se děti cítily, když je jeden Pepíček předběhl a například mi donesl danou věc dřív. Nakonec jsme všichni došli k závěru, že je důležité, aby byl každý jiný.

Následně jsme vodovými barvami vymalovali tučňáky a nalepili je na ledovec.

Pohádka před spaním:

Ťukovo povídání před usnutím – *Tik, Ťak a Ťuk leželi ve svých postýlkách. Ťuk se protáhl a začal vyprávět...*

2.5.2 Lekce č. 2

Realizace: říjen 2021

Počet dětí: 18

Pomůcky: Obrázky krajin, tři tučňáků a domečku.

Organizace: V půlkruhu na koberci.

Aktivita před čtením: Rituální říkanka na svolání dětí k učitelce a říkanka pro vstup do říše tučňáků.

Příběh na pokračování: „Jak se zabydleli“

Učitelka: „Byl jeden veliký ostrov, nerostly na něm stromy, nevoněly květiny, nežila zvířata nestály tam domy ani nebydleli lidé...“

Děti hledaly mezi obrázky takový, který by mohl být popisovaným ostrovem. Správně vybraly správně ledovec.

Učitelka: „Žili zde tři tučňáci, kteří se lišili pouze podle barvy kulichů. Kousek od břehu stál domeček... Jaký mohl být ten domeček?“

R: „Veliký, protože tam bydlí tři.“

E: „Studený, protože potřebují tučňáci zimu.“

S: „Taky musí být ze sněhu.“

R: „Nebo spíš z cihel.“

T: „Nebo ze dřeva, aby se jim neroztál na sluníčku.“ “

Ostatní děti souhlasily. Pokračovala jsem ve čtení, jak tento domeček z venku opravdu vypadal.

Učitelka: „V domečku měli tučňáci... Co mohli mít tučňáci v domečku?“

R: „Sněhuláka a sněhulku.“

S: „Stůl a židle.“

E: „Postýlku.“

R: „Ledničku na limonádu a papání.“

Dál děti nevěděly. Přečetla jsem proto, co mají tučňáci skutečně v domečku, a pokračovala jsem ve čtení.

Učitelka: „Tenhle domeček patří nám, tohle je náš domov. Tik Ťak a Ťuk chvíli přemýšleli, co vlastně znamená slovo domov... *Děti, co vlastně znamená slovo domov?*“

M: „Náš domeček.“

P: „Musí tam být lidi.“

G: „Musí tam být taťkovo telefon.“

R: „Musí tam být maminka a tatínek.“

Chvilku si povídáme, že nevadí, jak domeček vypadá, ale je důležité, že jsou v něm lidé, které máme rádi.

Učitelka: „I Tik, Ťak a Ťuk tušili, že domov je mnohem víc než pouze jejich domeček...“

Vzala jsem do ruky zvoneček a čtení jsme společně ukončili říkankou, která nás vyvedla zase zpátky do školky.

Navazující činnosti: Na vycházce do lesa si děti z přírodnin postavily vlastní domečky. Ve třídě si postavily děti domečky z kostek

Pohádka před spaním: Ťukovo povídání před usnutím – *Tik, Ťak a Ťuk leželi ve svých postýlkách, Ťuk se protáhl a začal vyprávět...*

2.5.3 Lekce č. 3

Realizace: prosinec 2021

Počet dětí: 15

Pomůcky: Obrázkové kostky.

Organizace: V půlkruhu na koberci.

Aktivita před čtením: Rituální říkanka na svolání dětí k učitelce a říkanka pro vstup do říše tučňáků.

Příběh na pokračování: „Jak se spí v postýlkách“

Učitelka: „Brzy ráno Tik, Ťak a Ťuk leželi v postýlkách, když se ozvalo zaklepání na dveře...“

V tuto chvíli bereme do ruky zvoneček a říkáme: „Zvonečku pověz nám, kterou kostku vzít si mám...“ V tomto týdnu probíráme téma povolání, takže děti vybírají kostku s povoláním.

Rozpočítávadlo: „Entetiky kdo to ví, kdo nám kostku odhodí?“

Na koho vyjde slovo, vezme si kostku. Rozpočítadlo se použije vždy, když potřebujeme kostku.

Učitelka: „Děti, kdo by mohl být za dveřmi?“

Na kostce jako první padl zahradník.

Učitelka: „Proč byl zahradník za dveřmi?“

R: „Zahrabat zahradu.“

E: „Vykopat třeba mrkev, brambory a tak.“

M: „A taky do dát všechno do bedny.“

Učitelka: „Ozvalo se druhé zaklepání...“

Rozpočítáváme a házíme kostkou – padl policista.

T: Určitě je chtěl zatknout.“

Učitelka: „Proč by je chtěl zatknout?“

R: „Protože oni určitě ukradli ty pruty.“

T: „Proto je schovávají ve skříni.“

M: „Určitě ne to bude jenom kamarád, tatka má taky takového kamaráda.“

Učitelka: „Ozvalo se třetí zaklepání...“

Rozpočítáváme a házíme kostkou – padl kuchař.

Učitelka: „Proč přišel právě kuchař? “

M: „Přišel jim něco uvařit.“

T: „Asi obídek.“

R: „Ale nevím, co jim bude vařit?“

Rozpočítáváme a házíme kostkou, tentokrát jsme zvolili jídlo – padl meloun.

Učitelka: „Jak se takový meloun vaří?“

R: „Ten se přeci nevaří, ten se musí koupit.“ Ostatní děti souhlasí.

Učitelka: „A kde se takový meloun kupuje?“

S: „U tety v krámu.“

Učitelka: „A jedí tuční meloun?“

D: „Néé přeci ryby.“

Přečetla jsem, jak to doopravdy bylo a položila další otázku: „Na dveře zaklepal burňák, rybák a albatros. Děti víte, kdo to je?“

R: „Asi nějaký kouzelníci.“

Vysvětlili jsme si kdo to je burňák, rybák a albatros.

Učitelka: „Přišli jsme se podívat, jak se spí v postýlkách...“

Děti leží na zádech a předvádějí, jak se spinká v postýlkách.

Dočítáme příběh, kdy ptáci chtěli půjčit postýlky, ale nakonec usoudili, že je nepotřebují.

Učitelka: „Půjčujete někdy někomu svoji postýlku?“

Některé děti odpovídají, že ano, jiné ne. Lekce byla opět zakončena rituálním zvoněním a říkankou.

Navazující činnosti: Vytleskávání a slabikování slov, která padla na kostce (zahradník, policista, kuchař, meloun). Hledání opačného pohlaví (zahradník x zahradnice, pekař x pekařka, kuchař x kuchařka). Výběr profese, kterou si děti chtějí vyzkoušet. Vybraly si pekaře a společně s učitelkou upekly buchty.

Pohádka před spaním:

Ťukovo povídání před usnutím – *Tik, Ťak a Ťuk leželi ve svých postýlkách, Ťuk se protáhl a začal vyprávět...*

2.5.4 Lekce č. 4

Realizace: leden 2022

Počet dětí: 21

Pomůcky: Ilustrace z knihy.

Organizace: V půlkruhu na koberci.

Aktivita před čtením: Rituální říkanka na svolání dětí k učitelce a říkanka pro vstup do říše tučňáků.

Příběh podle obrázku: V této lekci jsme s dětmi zkoušeli vytvořit vlastní příběh podle ilustrace. Vybrala jsem obrázek, kdy Tik, Ťak a Ťuk sedí na střeše s rybářskými pruty. Děti se zájmem sledovaly obrázek.

Učitelka: „Jak by se mohl dnešní příběh odehrávat? Jak by mohl začít?“

M: „Když se ráno probudili, nechtěli nikam jít daleko, tak vylezli na střechu.“

T: „A vzali si ty pruty.“

A: „A šli chytat ryby na oběd.“

R: „Chytají ryby na střeše a dole je zelená voda.“

M: „To není voda, to je přece travička.“

P: „A na ní jsou kačenky a mají taky hlad.“

G: „Oni nemají přece hlad, oni mají zavřený kuřátka v domečku.“

E: „Oni se jich tučňáci bojí, proto šli na střechu.“

P: „No ty kačenky klovají.“

R: „Chtěli jít na ryby, ale kačenky je nepustily.“

Učitelka: „A co by měli Tik, Ťak a Ťuk udělat, aby je kačenky pustily?“

E: „Měli by jim vrátit ty kuřátka.“ Ostatní děti souhlasí.

Učitelka: „Tak kuřátka jim už tučňáci pustili, co se dělo dál?“

E: „No slezli ze střechy a šli k vodě na ty ryby, přece.“

R: „A chytili malou rybu a pak velkou rybu.“

M: „A uvařili si obídek a šli spát.“

Přečetli jsme si příběh, jak to opravdu bylo. Dětem se víc líbila pohádka, kterou vymyslely samy. Vysvětlili jsme si, že mládě kachny není kuřátko, ale kachně. Lekce byla opět zakončena rituálním zvoněním a říkankou.

Navazující činnosti: Přiřazování mláďat ke zvířatům (kachna a kachně, slepice a kuře, pes a štěně, kráva a tele...). Dramatizace příběhu pomocí dramatizace (společné chytání postupně stále větších ryb).

Pohádka před spaním:

Ťukovo povídání před usnutím – *Tik, Ťak a Ťuk leželi ve svých postýlkách, Ťuk se protáhl a začal vyprávět...*

2.5.5 Lekce č. 5

Realizace: leden 2022

Počet dětí: 20+

Pomůcky: Kostky s otázkami, Ilustrace z knihy.

Organizace: V půlkruhu na koberci.

Aktivita před čtením: Rituální říkanka na svolání dětí k učitelce a říkanka pro vstup do říše tučňáků.

Příběh podle kostek: Jako první jsem dětem ukázala ilustraci, abych je trochu navedla na příběh pro tuto lekci. Na obrázku byli tučňáci, jak uklízejí.

Rozpočítávadlo: „Entetiky kdo to ví, kdo nám kostku odhodí?“

Na začátek vybíráme červenou kostku. Na koho to slovo padne, vezme si kostku. Rozpočítadlo se použije vždy, když potřebujeme kostku. Obrázek máme položený tak, aby na něj všichni viděli.

Otázka: „Co si myslíš, že se v příběhu stane?“

R: „Večer nechají otevřená okna a vítr jim tam udělá do rána nepořádek.“

E: „Všude jim rozfouká listí a povalí židličky.“

P: „Anebo jim tam vleze zloděj a sní jim ryby.“

Děti vymýšlejí, co všechno by jim mohl zloděj sníst. Učitelka bere do ruky zvoneček a modrou kostku. Pomocí rozpočítadla děti odhodí modrou kostku.

Otázka: „Jak by mohl příběh pokračovat dál?“

E: „No se ráno probudili a úplně se lekli.“

R: „Všude byl nepořádek.“

P: „A nikdo ho nechtěl uklidit.“

Učitelka: „Myslíte, že ten nepořádek nakonec uklidili?“

G: „Jo, protože nikdo nemá rád nepořádek.“

P: „Ano, nepořádek nepatří do domečku, to by se na nás mohl zlobit.“

Učitelka: „A uklízíte vy po sobě nepořádek?“

E: „Vždycky ne, a to se pak Domča (pozn. uč.: naše školnice) zlobí.“

P: „A taky maminka a tatínek se pak zlobí.“

Učitelka bere do ruky zvoneček a modrou kostku. Pomocí rozpočítadla děti odhodí modrou kostku.

Otázka: „Co bys udělal jinak?“

M: „Zamkla bych dveře, aby mi do domečku nevlezl zloděj.“

R: „A pak bych nemusel uklízet.“

G: „A pak bychom mohli jít třeba ven.“

Učitelka: „Co byste venku dělali?“

E: „No běhaly bychom po sněhu jako tučňáci, protože je tam zima.“

M: „A klouzali po břiše, protože je tam sníh.“

Učitelka: „A po písku byste klouzat nemohly?“

M: „Né, to bychom měly odřená bříška.“

Děti začínaly vymýšlet po čem všem se dá klouzat, pak přišla na řadu žlutá kostka s rozpočítávadlem.

Otázka: „O čem byl dnešní příběh?“

R: „O tom, že si nezavřeli okna. Vlezl jim tam zloděj, a oni teď musí uklízet.“

E: „A nemůžou jít ven se klouzat se po sněhu.“

M: „A až uklidí, bude tma.“

Po shrnutí příběhu byla lekce opět zakončena rituálním zvoněním a říkankou.

Navazující činnosti:

Napodobování počasí

- Vítr – foukáme do peříčka, jestli ho odfoukneme.
- Prší – prší málo – ťukáme prsty, prší hodně – boucháme dlaněmi.
- Mrzne – třepeme se a říkáme „ddddd“.
- Sluníčko – točíme se dokola s roztaženýma rukama.

Pobyt venku: Hra na tučňáky zahrnující klouzání po břiše a následně na bobech, vytváření andělů ve sněhu a koulovanou.

Pohádka před spaním:

Ťukovo povídání před usnutím – *Tík, Ťak a Ťuk leželi ve svých postýlkách, Ťuk se protáhl a začal vyprávět...*

2.6 Reflexe

2.6.1 Reflexe lekcí

První lekce byla především seznamovací. Představila jsem dětem knihu, řekli jsme si, kdo, ji napsal a kdo ilustroval. Pak jsem jim ukázala kostky a laminované ilustrace z knihy. Společně jsme si je prohlédli a zjistili, že na některých kostkách jsou namalovány obrázky a na některých jsou napsána pouze písmena a čísla. Dětem bylo důležité vysvětlit, že jsou na kostkách otázky. Poté následovala otázka, zda si chtějí pomocí těchto obrázků a kostek společně hrát s tučňáky. Jako motivační startér byla použita společná říkanka, která zahajovala každou lekci. Další říkadla jsem používala před použitím kostek a na závěr lekce. Děti si tato říkadla brzy osvojily a rády je se mnou říkaly. Otázky jsem vymýšlela jednoduché, aby byly pochopitelné pro danou věkovou kategorii. Přesto se stalo, že některé otázky bylo potřeba dovysvětlit. Například: „Kdo je to ilustrátor?“ Jakmile s dětmi bereme do ruky novou knihu, snažím se jim vysvětlit, že spisovatel je ten, kdo knihu napsal, a ilustrátor ten, kdo do knihy namaloval obrázky. Přesto nebyly schopné na tuto otázku odpovědět. Dále jsem jim musela dovysvětlit otázku: „V čem jsi podobný hlavnímu hrdinovi?“ Zde jsem jim musela vysvětlit, že se tím nemyslí zevnějšek, jak se některé děti dle svých odpovědí domnívaly, ale že se jedná o podobu například v chování. Opakovaným používáním kostek děti otázkám více porozuměly. Když se nám stalo, že na číselných kostkách padlo už po několikáté stejné číslo, některé děti si otázku dokonce i zapamatovaly.

Obrázkové kostky jsem nejprve namalovala na malé, papírové krabičky, nevěděla jsem, které kostky děti zaujmou. Vysvětlila jsem jim, že budeme pracovat se čtyřmi kostkami. Řekli jsme si, co na každém obrázku je, a společně jsme vybrali čtyři, které se dětem zamlouvaly nejvíce.

První lekci se děti styděly, proto jsem více mluvila já. Snažila jsem se klást otázky typu:

- Co vidíš na obrázcích?
- Co vidíš na kostkách?

- Dokázal bys rozeznat tučňáky od sebe?
- Jaké barvy vidíš na jejich čepičkách?
- Jsme všichni stejní?

Druhá i ostatní lekce již probíhaly podle mého návrhu. Začala jsem s dětmi pracovat podle ilustrací a s obrázkovými kostkami, později jsme začali přidávat kostky s otázkami. Každou lekci bylo patrné, jak se děti postupně rozmlouvají. K tomu dopomohl i menší počet dětí ve skupině.

Ne všechny lekce se nám ale povedly. Když se děti vrátily po třech týdnech zpět do školky, která byla uzavřena z důvodu nařízené karantény spojené s Covidem 19, bylo patrné, že většinu času trávily u tabletu nebo televize. Bylo pro ně těžké udržet pozornost, nedokázaly se na danou činnost soustředit a bylo zjevné, že by si chtěly spíše hrát nebo sdělit něco kamarádovi. Nechtěla jsem děti od práce s knihou odradit, proto jsem lekci zkrátila a po domluvě s dětmi ji přesunula na jiný den.

Při porovnání všech tří aktivit – příběh podle ilustrace, příběh na pokračování s obrázkovými kostkami a příběh podle otázek – mohu konstatovat, že děti bavily všechny aktivity. Z mého subjektivního pohledu pro ně byly více atraktivní lekce s použitím ilustrace z knihy a kostky s otázkami. Děti byly akčnější, čekaly, co se bude dít a na co se jich kostka bude ptát.

2.6.2 Sebereflexe

Asi nejdéle jsem při přípravě projektu přemýšlela nad výběrem vhodné pohádkové knihy. Potřebovala jsem nějakou s krátkými příběhy, které děti moc neznají, aby příběhy nedotvářely podle něčeho, co například viděly v televizi. Knihu, která je vhodná pro děti předškolního věku a pro činnosti, které jsem měla v plánu realizovat. Pokud chceme u dětí rozvíjet čtenářské strategie, musíme vybrat takové texty, které děti neznají. Kdybychom chtěli přečíst text celý, neměl by být příliš dlouhý, aby se děti nezačaly nudit. Když jsem viděla knihu Michala Černíka, hned jsem věděla, že právě ona je pro tento účel vhodná. Celá se skládá z krátkých textů, které na sebe nenavazují, takže je možné ji listovat a vybrat vždy příběh, který se hodí například k tématu z třídního vzdělávacího plánu. Kniha je moc pěkně ilustrovaná Vlastou Beránkovou. Celou knihu doprovází tři tučňáci, kteří se chovají jako lidé. Mají některé jejich vlastnosti, jako je láska, důvěřivost, soucit nebo pravdomluvnost. Kniha je humorná a z příběhů zároveň plynou ponaučení.

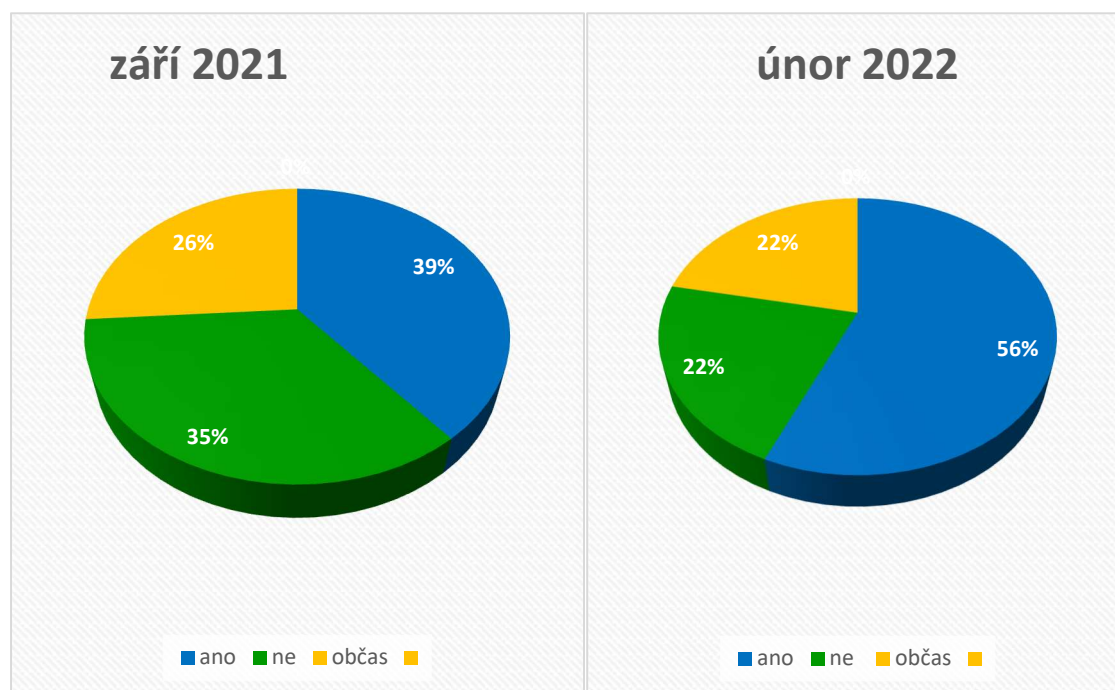
Za stěžejní považuji věk a počet dětí při realizaci lekcí. Vzhledem k tomu, že jsem pracovala s mladšími dětmi, potýkala jsem se hodně s jazykovou bariérou. Ne všechny děti mají v tomto věku rozvinutou slovní zásobu, některým není rozumět a jiné nemluví vůbec.

Další bariérou byl počet dětí. Při realizaci se ukázalo, že je lepší pracovat v menší skupině. Některé děti byly velmi aktivní, jiné převážně pozorovaly. Polovina dětí přišla v září do školky nově, takže ještě nebyly zvyklé na nové prostředí. Přemýšlela jsem, že bych děti rozdělila na dvě skupiny, ale díky velké nemocnosti a karanténním opatřením jsem dělení již nemusela dále řešit. Při realizaci lekcí jsem měla v průměru 16 dětí. Ze začátku se zapojovala jen malá část z nich. S každou lekcí počet aktivních dětí rostl. Některé odpovídaly na všechny otázky, které jsem v průběhu čtení položila, jiné pouze pozorovaly a zapojily se až do činností navazujících po čtení.

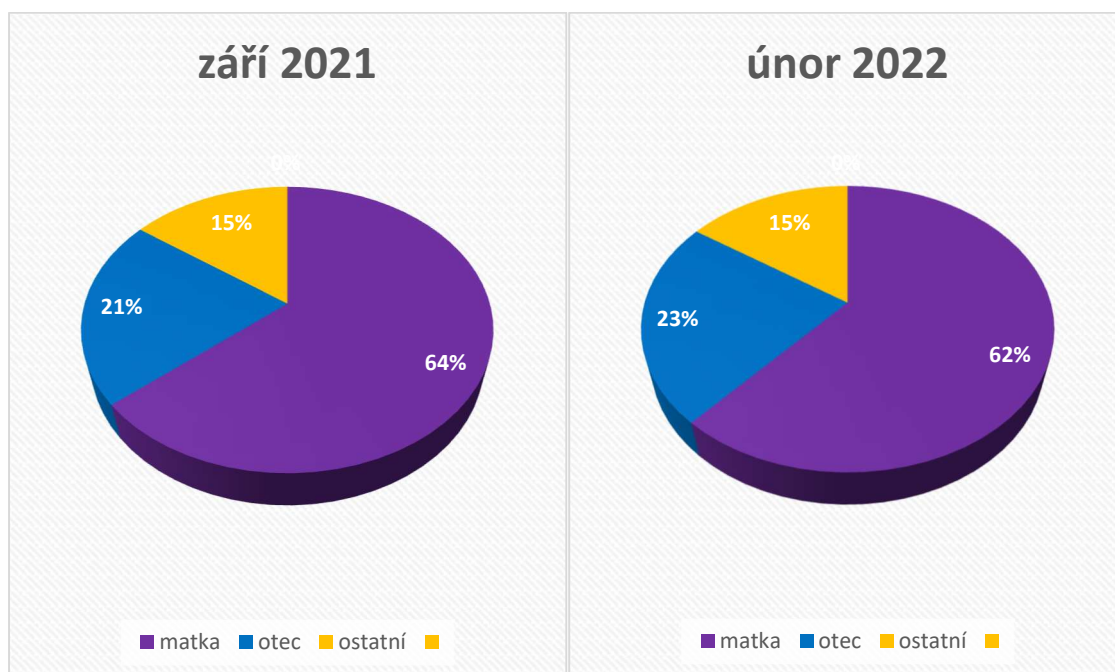
2.6.3 Vyhodnocení rozhovoru

K výzkumu půlroční pravidelné práce s knihou Michala Černíka jsem s dětmi vedla rozhovor. Položila jsem jim stejné otázky v září 2021 a poté v únoru 2022. Odpovědi na jednotlivé otázky a rozdíl mezi nimi zobrazují následující grafy:

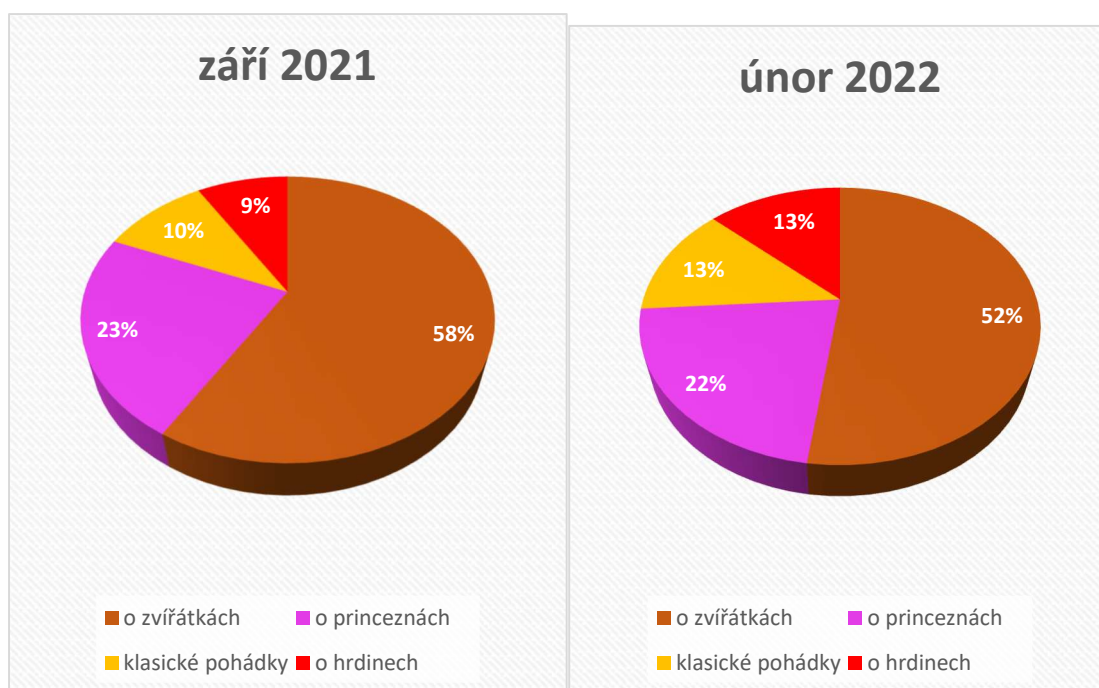
Otázka č. 1: *Čtete si doma pohádky?*



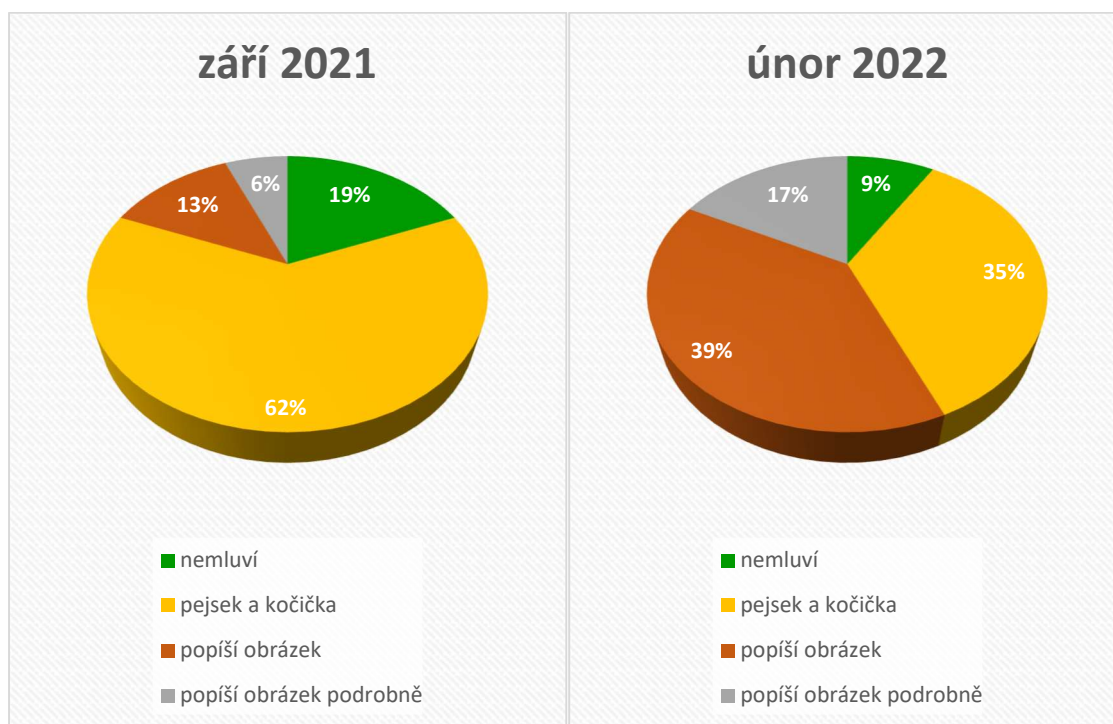
Otázka č. 2: Kdo ti doma čte nejčastěji pohádky?



Otázka č. 3: Jakou pohádkovou knihu máš nejraději?

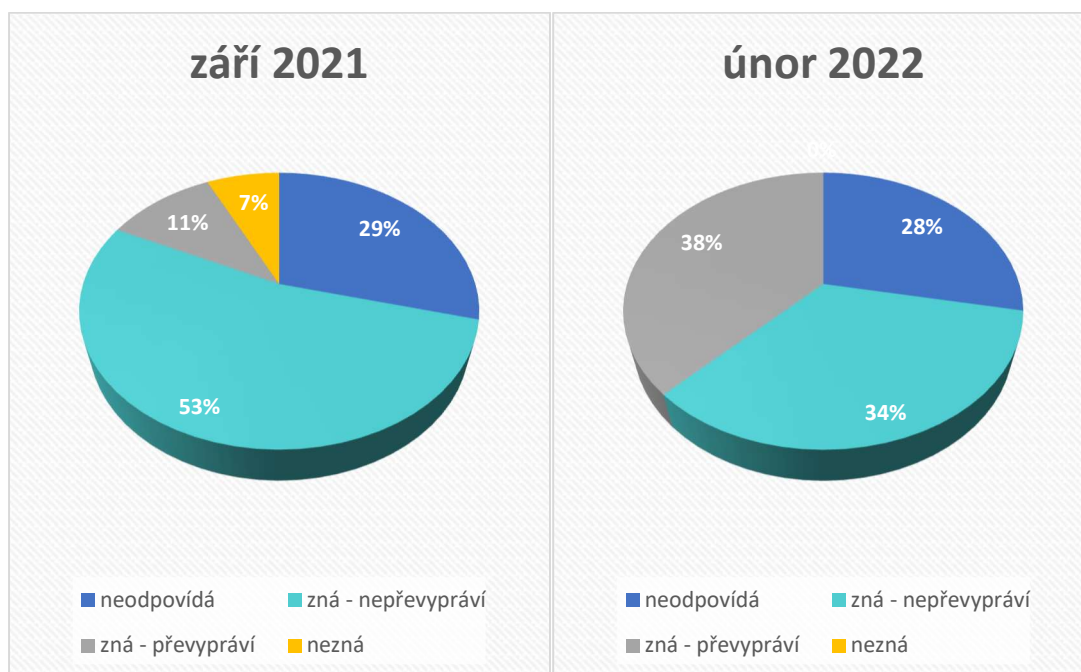


Otázka č. 4: Pověš mi, co je na obrázku?

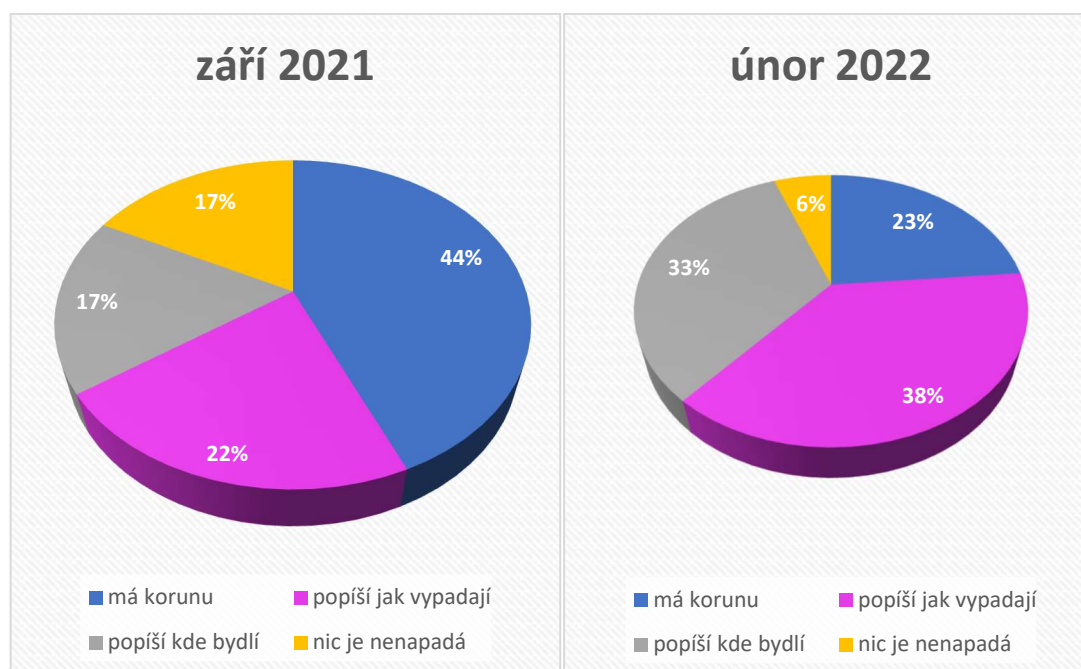


Obrázek č. 10 Obrázek, který byl dětem předložen (O pejskovi a kočičce, Josef Čapek)

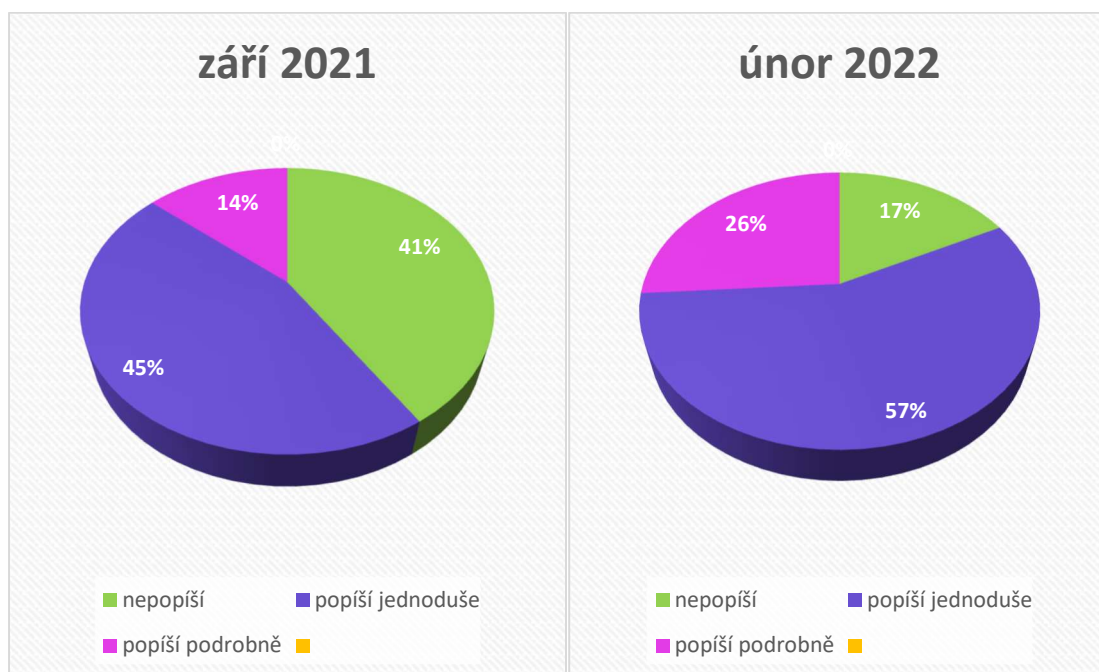
Otázka č. 5: Znáš nějakou pohádku? Povíš mi ji?



Otázka č. 7: Co tě napadne, když se řekne princezna/král?



Otázka č. 8: *Popíšeš mi svou nejmilovanější hračku?*



Z dotazníku vyplývá, že se zvedl zájem o čtení pohádek. Rodiče nebo prarodiče začali dětem více číst. V září 2021 i v únoru 2022 dětem více čtou matky, nejméně pak prarodiče nebo starší sourozenci. Téměř beze změn zůstaly pohádky, které se dětem líbí. Když jsem jim předložila v září 2021 obrázek, některé děti nemluvily, takže nebyly schopné odpovědět, co na obrázku vidí. Většina dětí odpověděla, že vidí pejska a kočičku. Dvě děti odpověděly, že vidí pejska a kočičku, jak visí na provázku a svítí sluníčko nebo prší. Jedno dítě zvládlo popsat, že pejsek a kočička visí na provázku, dole rostou kytičky a nahoře je sluníčko a mrak. V únoru 2022 neodpovídaly dvě děti, pár dětí odpovědělo, že je na obrázku pejsek a kočička. Větší část dětí zvládlo obrázek popsat jednoduše a podrobně obrázek popsaly čtyři děti.

Podobně dopadla i otázka ohledně asociací se slovy princezna a král. V září většinu dětí napadlo, že mají korunu, jen pár dětí popsalo, jak vypadají nebo kde bydlí. V únoru popsalo princeznu a krále více dětí.

Svou nejmilovanější hračku nezvládla v září 2021 popsat téměř polovina dětí, druhá polovina popsala svou hračku jednoduše, např. *je černá a má nohy, je to auto, je to dinosaur...* Jen tři děti popsaly hračku podrobně, např. *je to pes – má dlouhé uši – je hnědý – má čtyři nohy...* V únoru 2022 nezvládlo popsat svou hračku jen pár dětí. Většina

dětí ji popsala jednoduše, zvedl se ale i počet dětí, které hračku zvládly popsat podrobněji.

Dětí jsem se ptala jednotlivě tak, aby odpovědi nebyly ovlivněny jiným dítětem. Je patrné, že pravidelnou prací s pohádkovou knihou roste u dětí zájem o knihy a více si všímají detailů.

DISKUZE

Vzhledem k tomu, že jsem pracovala s mladší věkovou skupinou dětí, potřebovala jsem zjistit, jak upravit dané lekce, aby byly přiměřené danému věku. Základním cílem týkajícím se čtenářské pregramotnosti bylo naučit dítě správně ovládat dech, výslovnost, tempo a intonaci řeči. Bylo důležité, aby si dítě umělo klást otázky a propojovat to, co čteme, s tím, co zná.

K tomu, aby umělo dítě vést rozhovor s druhou osobou, správně formulovat otázky a odpovědi, bylo zapotřebí nastudovat si čtenářské strategie a pomocí nich rozvíjet jazykové dovednosti. Podle Kovaříkové (2011) jde o strategie, při nichž děti ještě nemusí umět samy číst. Mezi tyto strategie patří předvídání, kladení otázek, usuzování, vizualizace, shrnování, hledání souvislostí.

Tyto strategie dětem pomáhaly při porozumění čteného textu. Děti se učily pojmenovávat činnosti, které je obklopují. Dále se učily samostatně a smysluplně vyjadřovat. Díky těmto strategiím a práci s kostkami děti odhadovaly, jak by mohl příběh pokračovat, učily se porozumět slyšenému.

Ukázalo se, že jeden z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují čtenářskou gramotnost, je rodina. Děti, jimž je doma čteno, se zapojovaly do práce s knihou mnohem rychleji než ty, kterým se doma moc nečte.

Dále jsem se ve vývoji dítěte zaměřila na to, zda je dítě v tomto věku schopné sluchově rozlišovat začáteční a koncové slabiky a hlásky ve slovech, učit se nová slova a aktivně je používat. Jak uvádí Bezděková (2008), děti v tomto věku mají slovní zásobu kolem 300 slov. Začínají správně používat gramatickou stránku slov, přibývají přídavná jména a zájmena. Pro toto období je typické, že dítě začíná poslouchat jednoduché pohádky a příběhy. Při realizaci lekcí se potvrdilo, že dítě potřebuje správný jazykový model, který by mohlo napodobovat, a osvojit si tak stejný jazykový systém. Snažila jsem se mluvit na děti pomaleji a správně artikulovat.

Podle Langmeiera (2006) se u dětí mezi třetím a čtvrtým rokem také projevuje největší soupeřivost, ale zároveň narůstá porozumění pro druhého. To se také ukázalo v praxi, některé děti se potřebovaly prosadit za každou cenu, takže ze začátku skákaly druhým do řeči. Postupem času jsem u nich častěji pozorovala prosociální chování. Děti se učily kooperativnímu chování a mnohé konflikty vyřešily kompromisem.

Při práci s pohádkovou knihou a kostkami se ukázalo, jak dítě nazírá na svět a jak se postupně rozvíjí jeho fantazie.

Poznátky, které jsem získala prostudováním literatury, která byla potřebná pro teoretickou část práce, mi velice pomohly ke zpracování jednotlivých lekcí tak, aby byly vyhovující pro danou věkovou skupinu. Díky těmto poznatkům se mi lekce snáze realizovaly, protože jsem věděla, co od dětí mohu očekávat a co mohu dětem nabídnout já.

Ukázalo se, že pohádka neodmyslitelně patří do světa dětí, a jsem přesvědčena, že práce s pohádkovými knihami by měla být zařazena do plánů v každé školce. Nejde jen o příjemné zpestření dne, následné aktivity jsou neskutečně různorodé a pestré, navíc si je děti ve větší míře vymýšlí samy a o to víc je to baví. A právě o tom by čas strávený ve školce měl být. Pokud je dítě v mateřské škole spokojené a čas v ní strávený je pro něj zábavnou a milou zkušeností, znamená to, že dostává spolehlivý základ do života.

ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na práci s pohádkovou knihou, která podporuje porozumění textu a rozvíjí jazykové dovednosti u dětí předškolního věku. Teoretická část se zaměřuje na rozvoj čtenářské pregramotnosti za pomoci čtenářských strategií, jako je předvídání, kladení otázek, usuzování, vizualizace, shrnování a hledání souvislostí. Dále je práce zaměřena na charakteristiku vývoje dětí předškolního věku s ohledem na jeho zvláštnosti. Popisuje pohádku a její vliv na děti ve věku, kdy u nich pohádka slouží jako prostředek rozvoje osobnosti v oblasti čtenářské pregramotnosti. Také je zmíněna vhodná literatura pro děti předškolního věku.

V praktické části byly použity ilustrace z knihy, molitanové kostky s obrázky a otázkami. Tyto pomůcky posloužily k navržení lekcí vhodných pro děti předškolního věku. Konkrétní lekce pro děti předškolního věku byly realizovány v mateřské škole, kde působím, a to v období září–únor 2021/2022, se skupinou 23 dětí ve věku 3–4 roky. Každou lekci jsem si nahrávala, ze začátku na diktafon, později jsem si pořizovala videozáznam. Nahrávky jsem použila k tomu, aby mi pomohly vyhodnotit, jakým způsobem děti dokáží s odstupem času rozvíjet svou představivost a jazykové dovednosti. Zda zvládají používat jednotlivé čtenářské strategie, jako je hledání souvislostí na úrovni dítě-text, předvídání, usuzování, vizualizace a shrnování, což se již v průběhu výzkumu potvrdilo. Potvrdil se i zvýšený zájem o knihy, díky činnostem, které jsou spojené s knihou a čtením. Zvýšený zájem o činnosti spojené se čtením dokazuje i fakt, že si děti samy spontánně vybírají knihu ke svému „čtení“ během celého dne v mateřské škole. Je zjevné, že díky příběhům na pokračování děti rozvíjí svou slovní zásobu a zdokonalují vyjadřovací dovednosti. Toto dokazují vymyšlené příběhy dětí, uvedené v této práci. Podle nich je možno pozorovat nárůst slovní zásoby a rozvoj vyjadřovacích dovedností a fantazie.

Aktivity při práci s pohádkovou knihou, kdy si děti vymýšlejí vlastní příběhy, považuji za velmi zdařilé a vhodné pro rozvíjení jazykových dovedností a slovní zásoby. Děti si při nich rozvíjely svou fantazii, představivost a myšlení a byly schopné nad příběhem logicky uvažovat. Naučily se nestydět při vyprávění příběhu, který sdílejí s ostatními. Práce s pohádkovou knihou je vhodná pro všechny věkové kategorie. Mnou realizované lekce byly uzpůsobené pro věkovou kategorii 3–4 roky. Děti se pomocí

čtenářských strategií naučily naslouchat příběhu, přemýšlet o textu, který slyšely. Hledaly souvislosti z textu se svými zážitky a spojovaly je. Do budoucna bych chtěla s touto knihou nadále pracovat, s tím, že bychom mohli přidávat více otázek a mohli bychom se zaměřit i na jiné knihy.

Aby vznikla láska ke knize, je důležité zapálit jiskru už v dětech předškolního věku. Jen díky tomu po knize v pozdějším věku přirozeně sáhnou. Láska k literatuře a ke čtení vůbec otevírá dveře do kulturního života našeho bytí. Někdy bylo až neskutečné, jak se děti na práci s knihou těšily. Nejenže se učily vyjadřovat se správně, ale neskákaly si do řeči, ztratily ostych před sebou mluvit nahlas. A věřím, že i mně se povedlo vzbudit v nich lásku ke knize. Dnešní děti jsou neskutečně přehlcné médii a knihu odsouvají do pozadí. Při realizaci lekcí jsme zažily kouzelné chvíle v ledové říši tří tučňáků a věřím, že v tom budeme i nadále pokračovat. Kniha o tučňácích některé děti zaujala natolik, že jim rodiče knihu zakoupili i domů. Ve školce jsme si s dětmi také zřídili malou knihovničku. Rodičům se tento nápad zalíbil, takže nám také přinesli nějaké knihy. Vždy, když se nám v knihovně objeví nová kniha, si ji s dětmi prohlédneme a děti už přemýšlejí, o čem by mohla vyprávět. Pokud nějaká kniha dítě zaujme, může si ji půjčit domů. Byla bych moc ráda, kdyby má práce byla inspirací nejen pro budoucí učitelky mateřských škol. A bylo by pěkné, kdyby se i v nich probudila touha předávat dětem lásku ke knihám a podporovat je v budoucím čtenářství a tím i rozvíjet jejich jazykové dovednosti.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BACUS-LINDROTH, Anne. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let* [online]. Praha: Portál, 2004 [cit. 2022-02-11]. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-862-7.
- BARRY, A. L., 2002. Reading strategies teachers say they use. *Journal of adolescent and adult literacy*, 46(2). ISSN 1081-3004.
- BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Praha: Lidové noviny, 2000. Edice 21. ISBN 80-7106-290-1.
- BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1172-3.
- BEZDĚKOVÁ, Jana. *Učíme naše dítě mluvit: řečová výchova dítěte od narození do sedmi let*. Velké Bílovice: TeMi CZ, 2008. ISBN 978-80-87156-02-5.
- BRIERLEY, John Keith. *7 prvních let života rozhoduje* [online]. 2. vyd. Praha: Portál, 2000 [cit. 2022-02-11]. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-484-2.
- ČERNOUŠEK, Michal. *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros, 1990. ISBN 80-00-00060-1.
- ČERVENKA, Jan. *O pohádkách: sborník statí a článků*. Praha: SNDK, 1960. Knižnice teorie dětské literatury.
- DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Rozvíjíme tělesnou zdatnost dětí: dítě a jeho tělo*. Praha: Raabe, c2014. Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání. ISBN 978-80-7496-162-5.
- GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-854-8.
- HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Knížka pro rodiče o knížkách pro děti*. 2., rozš. vyd. Praha: Albatros, 1987.
- HERMAN, Marek. *Najděte si svého marťana: ...co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli...* 3. vydání. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-260-6070-3.

HOLEJŠOVSKÁ-GENČIOVÁ, Miroslava. *Literatura pro děti a mládež (ve srovnávacím žánrovém pohledu): vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických fakult studijního oboru moderní filologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Pedagogicko-didaktické a psychosociální aspekty pubescentního čtenářství* [online]. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008 [cit. 2022-02-11]. ISBN 978-80-7368-641-3.

KROPÁČKOVÁ, Jana, Radka WILDOVÁ a Anna KUCHARSKÁ. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace* [online]. Olomouc: Česká pedagogická společnost, 2014, 24(4), 488-509 [cit. 2022-02-11]. ISSN 1211-4669.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči* [online]. Vyd. 4. Praha: Portál, 2005 [cit. 2022-02-11]. Speciální pedagogika. ISBN 80-7367-056-9.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie* [online]. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006 [cit. 2022-02-11]. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

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

NÁDVORNÍKOVÁ, Hana, Eva SVOBODOVÁ, Hana ŠVEJDOVÁ a Miluše VÍTEČKOVÁ, ed. *Čteme si, hrajeme si, poznáváme...: metodika čtenářské pregramotnosti*. I. vydání. [České Budějovice]: Pedagogická fakulta, JU v Českých Budějovicích, 2019. ISBN 978-80-7394-763-7.

PARIS, S. G.; WASIK, B. A., TURNER, J. C. The Development of Strategic Readers. In BARR, R.; KAMIL, M. L.; MOSENTHAL, P.; PEARSON, P. D. (eds). *Handbook of reading research* (Vol. 2). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996, s. 609–640. ISBN 0-8058-2416-2.

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

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky* [online]. Praha: Grada, 2011 [cit. 2022-02-11]. Psyché. ISBN 978-80-247-3603-7.

SOVÁK, Miloš. *Logopedie předškolního věku* [online]. Praha: SPN, 1984 [cit. 2022-02-11].
Knihnice speciální pedagogiky

STREIT, Jakob. *Proč děti potřebují pohádky*. V Praze: Baltazar, 1992. ISBN 80-900307-4-2.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* [online]. Praha: Portál, 2007 [cit. 2022-02-11]. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* [online]. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012 [cit. 2022-02-11]. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání* [online]. Praha: Karolinum, 2005 [cit. 2022-02-11]. ISBN 80-246-0956-8.

VAŘEJKOVÁ, Věra. *Česká autorská pohádka*. Brno: CERM, 1998. Literatura. ISBN 80-7204-092-8.

WEDLICOVÁ, Iva. *Vývojová psychologie*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2010. Skripta. ISBN 978-80-7414-320-5.

ZÁPOTOČNÁ, Olga (2001). *Rozvoj počiatkovej literárnej gramotnosti*: In: KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.

Internetové zdroje

Ludmila Kovaříková (ctenarska-gramotnost.cz)
RVP PV ke stažení <http://www.msmt.cz/file/56051/>

SEZNAM PŘÍLOH

- Fotografie z jednotlivých lekcí
- Souhlas rodičů s výzkumem

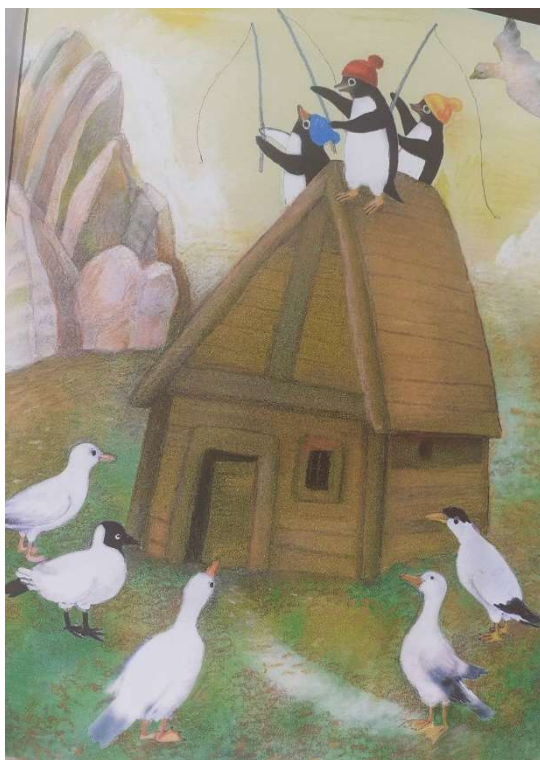
Pomůcky:



Obrázek č. 1 Brána pro vstup do pohádky



Obrázek č. 2 Pomůcky



Obrázek č. 3 Ilustrace z knihy



Obrázek č. 4 Tučňáci Tik, Ťak a Ťuk

Fotografie z lekcí:



Obrázek č. 5 Svolávání dětí k pohádce



Obrázek č. 6 Procházení branou do pohádky



Obrázek č. 6 Fotografie z lekci



Obrázek č. 7 Fotografie z lekci



Obrázek č. 8 Fotografie z lekcí



Obrázek č. 9 Fotografie z lekcí



Obrázek č. 10 Fotografie z lekci



Obrázek č. 11 Fotografie z lekci



Obrázek č. 12 Procházení branou zpět do školky



Obrázek č. 13 Napodobování počasí

Fotografie z navazujících činností:



Obrázek č. 14 Malování tučňáků



Obrázek č. 15 Tučňáci na ledovci



Obrázek č. 16 Pečení



Obrázek č. 16 Domeček z přírodnin



Obrázek č. 17 a 18 Domečky z kostek



Obrázek č. 19 Hry na tučňáky

Dávám souhlas Šárce Hüttnerové k realizaci výzkumu s mou dcerou/synem, za účelem bakalářské práce. Zároveň souhlasím, s pořizováním videozáznamu a fotografií.