



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

**Ilustrace v současné dětské knize a možnosti  
jejího využití k rozvoji tvořivosti a řečových  
dovedností v předškolním věku  
dětí**

Vypracovala: Sabina Salátová

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. r.**

**V Českých Budějovicích, 30. 3. 2022**

**Sabina Salátová**

### **Poděkování**

Ráda bych touto formou poděkovala své vedoucí práce Mgr. Petře Waldaufové za její odborné vedení, nesmírnou ochotu, cenné rady a vždy obětavý a laskavý přístup. Dále bych chtěla poděkovat svému příteli Janu Walterovi za jeho obrovskou trpělivost a podporu.

## **Abstrakt**

Tato bakalářská práce je zaměřena na ilustrace v současné dětské knize a poukazuje na možnosti jejího využití k rozvíjení tvořivosti a řečových dovedností u dětí předškolního věku. Cílem je, aby činnosti za použití ilustrací podporovaly tvořivost a řečové dovednosti u dětí v mateřské škole. Teoretické východisko se věnuje současnému pojetí předškolního vzdělávání, rozvoji tvořivosti a řečových dovedností s ohledem na požadavky RVP PV, charakteristice pojmů tvořivosti, řečových dovedností a ilustrace, jejich podstaty, významu a využití v předškolním vzdělávání. Praktické východisko zahrnuje dva vytvořené programy, přičemž každý je z odlišné dětské knihy. Vytvořené činnosti vychází z ilustrovaných obrázků a dohromady vytváří ucelený program, který dítěti přiblíží, o čem kniha pojednává a zároveň podpoří rozvoj tvořivosti a řečových dovedností. Oba programy jsou ověřeny v praxi mateřské školy. Pro vyhodnocení každého programu je využito rozhovorů s dětmi po vykonané činnosti a sebereflexe učitele. V průběhu realizace činností je využito metody pozorování, rozhovoru a analýzy výsledků činnosti.

### **Klíčová slova:**

Tvořivost, ilustrace, řečové dovednosti, rámcový vzdělávací program, dítě předškolního věku

## **Abstract**

This bachelor thesis is focused on illustration in contemporary children's books and their possibilities for developing creativity and speech skills in preschool children. The aim of this thesis is that activities using selected illustrations support the development of creativity and speech skills in preschool children. The theoretical part focuses on contemporary conception of preschool education, development of creativity and speech skills, characterisation of the term creativity, speech skills and illustration, their keystone, meaning, and use in preschool education with regard to requirements set by the Framework Educational Programme for Preschool Education. The practical part includes two programs created using different children's books. The presented activities derive from selected illustrations and together they form interlinked programs. The both programs were proven in a kindergarten. Each program was evaluated using children's opinions and self-reflection. During realisation, methods of observing, interviews, and analysis of the results of the activities were used.

## **Keywords:**

Creativity, illustration, speech skills, Framework Educational Programme, preschool children

## Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÉ VÝCHODISKO .....	9
1 CHARAKTERISTIKA SOUČASNÉHO POJETÍ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE TVOŘIVOSTI A ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU S OHLEDEM NA POŽADAVKY RVP PV.....	9
1.1 Současné předškolního vzdělávání .....	9
1.2 Oblasti předškolního vzdělávání s ohledem na rozvoj tvořivosti a řečových dovedností dětí předškolního věku.....	9
1.2.1 Dítě a jeho tělo.....	9
1.2.2 Dítě a jeho psychika .....	10
1.2.3 Dítě a ten druhý .....	11
1.2.4 Dítě a společnost.....	11
1.2.5 Dítě a svět.....	11
2 TVOŘIVOST .....	12
2.1 Vymezení pojmu tvořivosti a její podstaty.....	12
2.2 Podstata tvořivosti .....	14
2.3 Metody rozvoje tvořivosti .....	15
2.4 Tvořivost v předškolním vzdělávání .....	16
2.4.1 Vývoj tvořivosti.....	16
2.4.2 Vývoj tvořivosti u dětí v předškolním věku a její rozvoj.....	17
2.4.3 Význam tvořivosti pro dítě .....	17
3 ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	19
3.1 Vymezení základních pojmů.....	19
3.2 Vývoj komunikačních schopností a řeči u dětí předškolního věku .....	19
3.2.1 Ontogenetický vývoj řeči.....	20
3.2.2 Slovní zásoba .....	22
3.2.3 Podpora rozvoje řeči a komunikace dětí v mateřské škole.....	22
4 ILUSTRACE .....	24
4.1 Pojem ilustrace.....	24
4.2 Funkce ilustrace .....	24
4.3 Typy ilustrace .....	25
4.4 Ilustrace jako prostředek k rozvoji v počátcích dětského čtenářství .....	26
4.4.1 Čtenářské strategie .....	27
4.4.2 Práce s ilustrací u dětí v mateřské škole .....	27

PRAKTICKÉ VÝCHODISKO.....	30
5 CÍL.....	30
6 MÍSTO A ČAS REALIZACE .....	31
7 METODOLOGIE.....	32
8 PROGRAM .....	33
8.1 O myšce, která se nebála .....	33
8.2 O čertovi.....	43
9 ZÁVĚREČNÉ VYHODNOCENÍ PROGRAMŮ .....	60
9.1 Program O myšce .....	60
9.2 Program O čertovi .....	61
10 DISKUZE .....	62
ZÁVĚR .....	64
LITERATURA.....	65
PŘÍLOHY.....	67

## ÚVOD

Bakalářská práce s vybranou problematikou tvořivých činností za použití ilustrovaných obrázků je předmětem této studie a zároveň i mého vlastního zájmu. Tvořivost charakterizuje každého z nás a představuje proces, v němž může svůj potenciál vyjádřit každý jedinec. Nalézáme ji ve všech různých zákoutích a může se projevit jakoukoli formou.

Když jsem se zamýšlela nad vybíráním tématu, má volba byla jednoznačná. Chtěla jsem psát práci, ve které bude mít hlavní roli tvořivost. Dlouho jsem přemýšlela, jak svůj zájem pro danou práci využít a s čím ji vhodně propojit. Přínosné východisko pro zakomponování tvořivosti do této práce jsem shledala v dětské knize, která je součástí života každého dítěte již od raného věku. Kniha přináší spousty nových informací, na které dítě hledá odpovědi, a je takzvaným „klíčem“, který mu odemyká bránu k dalšímu poznávání. Je známo, že dítě předškolního věku nedokáže číst, tudíž se nemůže dozvědět, o čem kniha pojednává. Ilustrace představují barevný doprovod knihy k vlastnímu textu nebo doplňují děj. Při prohlížení knihy dítě prvotně upoutá obrazový doprovod, díky kterému si ve své hlavě vytváří představy o ději v knize. Uvědomila jsem si, že ilustrace budou vhodným nástrojem pro rozvoj tvořivosti. Při různých činnostech vycházejících z ilustrací jsou podněcovány i komunikační schopnosti, a tím pádem i řečové dovednosti dítěte.

K tomu, abych svůj záměr mohla uskutečnit, je zapotřebí se nejprve seznámit s teoretickou částí, která přináší hlubší vhled do problematiky. V teoretické části jsou uvedeny základní definice pojmů tvořivosti, ilustrace a řeči a s nimi spojených pojmů. Dále je uvedeno současné pojetí Rámcového vzdělávacího programu předškolního vzdělávání (ze kterého plyne, že ilustrace společně s tvořivostí prolínají všemi oblastmi. Ze získaných teoretických poznatků vychází praktická část, ve které jsou vytvořené dva programy z odlišných dětských knih. Každý program zahrnuje soubor činností, který se podílí na rozvoji tvořivosti a řečových dovedností dětí předškolního věku. Cílem je tedy vytvořit ucelený program vycházející z ilustrací podporující tvořivost a řečové dovednosti.



## **TEORETICKÉ VÝCHODISKO**

### **1 CHARAKTERISTIKA SOUČASNÉHO POJETÍ PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE TVOŘIVOSTI A ŘEČOVÝCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU S OHLEDEM NA POŽADAVKY RVP PV**

#### **1.1 Současné předškolního vzdělávání**

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) je dokument, který vymezuje hlavní požadavky a pravidla pro předškolní vzdělávání. Hlavním úkolem předškolního vzdělávání je komplexně rozvíjet dítě ve všech oblastech, podporovat jeho individuální rozvojové možnosti, napomáhat mu porozumět okolnímu světu a s tím mu přiblížit i normy a hodnoty, které naše společnost uznává. Dále ho motivovat k dalšímu poznávání i učení a v neposlední řadě vytvořit kvalitní předpoklady, které dítěti usnadní jeho životní i vzdělávací cestu (MŠMT, 2021).

#### **1.2 Oblasti předškolního vzdělávání s ohledem na rozvoj tvořivosti a řečových dovedností dětí předškolního věku**

RVP PV je uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí:

1. Dítě a jeho tělo (oblast biologická).
2. Dítě a jeho psychika (oblast psychologická).
3. Dítě a ten druhý (oblast interpersonální).
4. Dítě a společnost (oblast sociálně-kulturní).
5. Dítě a svět (oblast environmentální).

##### **1.2.1 Dítě a jeho tělo**

Tato oblast je zaměřena na správný pohybový vývoj a tělesnou zdatnost. Dále se snaží podporovat a napomáhat k rozvoji pohybových a manipulačních dovedností, učit dítě sebeobslužným dovednostem a vést je ke správným morálním hodnotám. Pomocí ilustrací může dítě napodobovat a představovat různé situace, které na obrázcích pozoruje, a zároveň díky tvořivému myšlení vymýšlí pohyby podle svého vlastního

uvážení. Dále mají ilustrace výchovný koncept, který dětem předá správné normy a hodnoty, které naší společnosti přísluší (MŠMT, 2021).

### **1.2.2 Dítě a jeho psychika**

Oblast se zabývá podporou duševní pohody, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, jazyka a řeči, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle a rovněž i jeho sebe pojmání, sebevyjádření a kreativity.

Tato oblast je velmi obsáhlá, a proto je rozdělena do tří částí:

#### **a) Jazyk a řeč**

Obsahem této oblasti je rozvoj řečových schopností, jazykových a komunikativních dovedností. Dítě pomocí ilustrace popisuje viděný příběh, díky kterému rozvíjí své řečové a jazykové dovednosti, slovní zásobu, mluvní projev a vyjadřování. Nadále se učí převyprávět příběh, a tím posiluje své komunikativní dovednosti jak receptivní, tak produktivní. I tvořivost zde zastupuje zásadní aspekt, neboť u dítěte podněcuje rozvoj řeči tím, že příběh může být zcela smyšlen či dokončen na základě libosti a fantazie dítěte (MŠMT, 2021).

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

Předmětem této oblasti je rozvoj užívání všech smyslů, záměrná pozornost, paměť, soustředěnost, tvořivost a představivost. Důležité je také posilování přirozených poznávacích citů dítěte; zejména jeho zvědavost, zájem a radost z objevování. Ilustrace s tvořivostí mají v této oblasti své zásadní postavení, jelikož rozvíjí všechny výše zmíněné dovednosti (MŠMT, 2021).

#### **c) Sebepojetí, city, vůle**

V této oblasti jde především o to, aby dítě poznávalo samo sebe, uvědomilo si svou vlastní identitu, a rozvíjelo si tak pozitivní city k sobě samému. Učí se popsat a vyjádřit své prožitky, dojmy, sebeovládání a záměrně řídit své chování. Ilustrace v knize společně s tvořivostí může dítěti pomoci upevnit, posílit, ale i pochopit výše zmíněné dovednosti (MŠMT, 2021).

### **1.2.3 Dítě a ten druhý**

Hlavním záměrem je podporovat a utvářet pozitivní vztah dítěte k jiné osobě, dále tak upevňovat jejich komunikaci a zajišťovat vzájemný respekt. Aby si dítě mohlo utvářet kladné vztahy, musí se seznámit s pravidly chování ve vztahu k druhému a učit se prosociálním postojům. To dokážeme rozvíjet a posilovat pomocí společných aktivit a dále také příběhy či ilustracemi, které mají prosociální motiv. Děti si mohou na základě obrázků vytvořit své vlastní aktivity, které budou aplikovat společně se svými vrstevníky. Například i tím, že budou společně vytvářet zadaný úkol a budou přitom respektovat názory a práva druhého dítěte (MŠMT, 2021).

### **1.2.4 Dítě a společnost**

V této oblasti sociálně-kulturní je důležité uvést dítě do společnosti ostatních lidí, seznámit je s adekvátními pravidly, které naší společnosti přísluší. Zároveň je uvést do světa materiálních i duchovních hodnot, do světa umění i kultury a v neposlední řadě pomoci dítěti seznámit se s potřebnými postoji a návyky, které mu umožní snadnější socializaci. Ilustrace v knihách mohou dítěti vytvořit povědomí o společnosti, ve které žije, a seznámit ho na základě kreslených obrázků i s morálními hodnotami. Tvořivostí může dítě vytvářet a představovat různé návyky a morální hodnoty, které mu ilustrace nabídne (MŠMT, 2021).

### **1.2.5 Dítě a svět**

V oblasti dítě a svět se zaměřujeme na to, aby dítě získalo environmentální povědomí o místě a okolním světě, ve kterém žije, a na podílení se na vytvoření pozitivního vztahu k němu. Nedílnou součástí jsou také zvyky a tradice našich i ostatních kultur. Dnes existuje nespočetně knih s vhodnými ilustracemi, díky kterým můžeme dítě s okolním děním seznámit. Na základě vhodných ilustrací může dítě tvořit či dotvářet okolní svět a vytvářet si pomocí svého výtvoru představu (MŠMT, 2021).

## 2 TVOŘIVOST

„Tvorba je láska, kterou jsme vytvořili viditelnou.“

Kahlil Gibran: Prorok

### 2.1 Vymezení pojmu tvořivosti a její podstaty

Vymezení pojmu tvořivosti je velmi obtížné, neboť nemá žádnou jednotnou definici, která by co nejpřesněji vystihla tento jev. Tvořivost představuje schopnost něco nového vytvářet originálními způsoby řešení. V dnešní době je na tvořivost nahlíženo jako na nejdůležitější schopnost pro lepší prosazení v životě. Tvořivost utváří základnu pro obratné přizpůsobování se novým podmínkám ve společnosti a zároveň umožňuje rozmanité trávení času. (Fichnová & Szobiová, 2007). Někteří autoři (Bean, 1995; Zelina, 1996; Fichnová & Szobiová, 2007) zastávají názor, že tvořivostí je obdarován každý a rozdíly jsou pouze v její úrovni: někdo je tvořivý více, někdo zase méně. Stejní autoři se ztotožňují s názorem, že tvořivost lze do určité míry rozvíjet. K jejímu rozvíjení přispívá především vhodné vytváření podmínek pro seberealizaci dítěte a později dospělého. Uždil (2004) uvádí, že tvořivost je vázána na lidskou osobnost a souvisí s myšlením i chováním.

Existuje zde celá řada autorů (Zelina & Zelinova, 1990; Bean, 1995; Maňák, 2001; Čáp & Mareš, 2001; Lokša & Lokšová, 2003; Průcha et al., 2008), kteří se definiční problematikou tvořivosti zabývají a ukazují nám své různé pohledy. Například Bean (1995, s. 15) definuje tvořivost jako „proces, kterým jedinec vyjadřuje svou základní podstatu prostřednictvím určité formy nebo média takovým způsobem, jenž v něm vyvolává pocit uspokojení; proces posléze vyústí v produkt, který o této osobě, tedy o svém původci, něco sděluje ostatním.“ Podobně chápou tvořivost i Bakalář & Erazím (1986), kteří vymezují tvořivost jako určitou produkci fantazijních útvarů, jež je zvláštní formou seberealizace a projevem lidské tendence žít a osvobodit se od podmínek vnějšího světa.

Zelinová a Zelina (1990, s. 18) naopak tvořivost definují jako „interakci subjektu s objektem, při které mění subjekt okolní svět, vytváří nové, užitečné a pro subjekt anebo referenční skupinu či popularitu významné hodnoty.“ Obdobně tuto

problematiku definují i Lokša & Lokšová (1999, s. 113), kteří vymezují tvořivost jako „vytváření pro subjekt (jedince) nebo určitou skupinu nových, užitečných řešení a produktů, a to při úlohách, které jsou spíše heuristického (divergentního) než algoritmického (konvergentního) typu.“ Odlišně k problematice tvořivosti přistupuje Čáp & Mareš (2001, s. 153), kteří tvořivost vymezují jako „soubor vlastností osobnosti, které umožňují tvůrčí činnost, popřípadě tvůrčí řešení problémů. Přitom tvůrčí činnost se zpravidla vymezuje jako taková činnost, jejímž výsledkem je něco nového.“ Tento pohled zastává ve své práci i Maňák (2001, s. 9), který chápe tvořivost „nejen jako unikátní tvorbu, výtvar génia, ale také jako schopnost každého člověka objevovat něco nového, co dosud neexistovalo, něco přetvářet, hledat pro věci inovační naplnění, iniciativně zdočovat překážky nebo odvážně řešit obtížné problémy.“ Někteří autoři (Průcha et al., 2008, s. 253) považují tvořivost za duševní schopnost vycházející z motivačních a poznávacích procesů, v nichž hraje důležitou roli inspirace, fantazie a intuice. Projevuje se hledáním takových řešení, které jsou nejen správné, ale současně nové, nečekané a nezvyklé.

Szobiová (2004) na základě uvedeného přehledu různých definic tvořivosti vymezila jako takový projev určitého systému osobnostních charakteristik, schopností a motivačních tendencí člověka v sociálním kontextu, který je nový, neobvyklý, akceptovatelný a objevný pro subjekt či referenční skupinu anebo společnost. Zároveň rozčlenila definice tvořivosti do osmi skupin na základě rozboru charakteristik považovaných za základ tvořivosti:

1. Tvořivost je řazena do systému intelektových operací.
2. Definice, založené na jedné či souhrnné tvořivosti.
3. Tvořivost je znak osobnosti.
4. Podstava tvořivosti spočívá v motivaci.
5. Definice, vycházející z postihnutí tvořivého procesu a produktu.
6. Tvořivost je výsledkem působení vnějších sil nebo je výsledkem interakce subjektu s předmětem.
7. Tvořivost je dynamicky jako chování.

8. Podstata tvořivosti je v komplexním přístupu jako vysokoflexibilní proces analýzy; schopnost dospět syntézou, strukturalizací a kombinací k novému řešení.

Žák (2004) poukazuje na souhrnný koncept tvořivosti, kde tvořivost lze chápat jako schopnost představit si nebo vymyslet něco nového, a jak uvádí autor, není to vytvoření něčeho z ničeho nebo vytváření řešení, nápadů, kombinací, změnou, jiným využitím existujících nápadů; jako postoj přijmout něco nového, přijmout změnu, odvahu riskovat, hrát si s nápady, pružně reagovat na vzniklou situaci; jako proces charakterizovaný tvrdou prací, systematickou myšlenkovou aktivitou vytváření nových nápadů, řešením, prostorem pro improvizaci, ale i řádem a disciplínou.

## 2.2 Podstata tvořivosti

Podstatu tvořivosti je možné odhalit jejím rozčleněním na jednotlivé prvky, které tvoří základní skladbu. Jde o paměť, myšlení, představivost, fantazii, imaginaci a intuici (Maňák, 1998):

- Paměť – má nezastupitelnou roli při tvoření, jelikož pro ni tvořivé činnosti vytváří prostor, v němž se každá psychická činnost odehrává, fixují se v ní všechny produkty činnosti subjektu. Pro danou tvořivou činnosti je podstatné, jakým způsobem si subjekt nové informace ukládá do své hlavy.
- Myšlení – důležitým předpokladem je divergentní myšlení, které vede k několika možným řešením. Nepostradatelné je i konvergentní myšlení, je nezbytné, má-li se najít jediné možné řešení. Oba typy myšlení plní důležitou roli při realizaci tvořivého aktu.
- Představivost – jí se rozumí schopnost vyvolat dříve vnímanou skutečnost, která je nepostradatelným prvkem tvořivosti.
- Fantazie – znamená schopnost utvářet představy, které spíše neodpovídají skutečnosti. Buď ji mění, nebo ji nově tvoří. Společně s představivostí utváří variace a kombinace jevů, a to považujeme za základ objevování a tvoření nových skutečností.

- Imaginace – ve značné míře se procesu účastní i imaginace, která se mnohdy označuje jako nepřímé myšlení. Imaginace umožňuje prostřednictvím symbolů, obrazů a schémat vkládat vlastní představy do vnímané skutečnosti, a tím tuto realitu v duchu přetvářet i vytvářet.
- Intuice – má významnou roli v tvořivosti, neboť vystihuje podstatu jevů bezprostředním nazíráním bez logického důkazu. Intuice je náhlý vhled či pochopení, které často vede k přizpůsobení původního názoru a ke kreativním myšlenkám.

Zmíněné strukturní prvky tvořivosti představují žádoucí znaky tvořivé osobnosti, díky kterým se může subjekt projevovat tvořivě. Tento fakt se týká schopnosti vidět a nacházet, vydělovat a identifikovat problémy a dovést překonávat pocity nejistoty při objevování řešení, mít zjevnou frustrační toleranci a silnou motivaci (Maňák, 1998).

### **2.3 Metody rozvoje tvořivosti**

Autoři Zelina & Pavlík (1988) je rozdělily do těchto skupin:

- Metody a techniky divergentních úloh, jejich přeměna a postupy.
- Komplexní rozvíjení poznávacích funkcí; jejichž vrcholem je tvořivé myšlení.
- Metody, které jsou zaměřené na rozvoj jednotlivých poznávacích funkcí a procesů tvořivého myšlení; autor sem řadí cvičení na tvořivé vnímání, vidění světa, rozvíjení důvtipu cvičeními proti rigidnímu myšlení, vnímání a postojům; metody rozvíjení fantazie, představivosti, dále i rozvíjení objemu, rozmanitosti a originality myšlení.
- Metody rozvíjející vlastnosti osobnostní, jež tvořivost podporuje. Za takové charakteristiky osobnosti je považována kognitivizace, jejíž podstatou je, aby si jedinec uměl vytvořit svůj plán postupu řešení, načrtnout kroky řešení i cíle, citová výchova, motivace a aktivizace k tvořivé práci.
- Komplexní metody rozvíjení tvořivosti na bázi heuristických postupů.

## 2.4 Tvořivost v předškolním vzdělávání

### 2.4.1 Vývoj tvořivosti

Než začneme tvořivost u dětí v předškolním období rozvíjet, je třeba znát, jak se vyvíjí a jakým způsobem ji lze rozvíjet. Tvořivost je nástroj, kterým člověk vyjadřuje svou základní podstatu, a tedy aktualizuje svůj potenciál takovým způsobem, který v něm samotném vyvolává pocit uspokojení a vypovídá ostatním lidem něco o sobě. Potenciál něco tvořit má vrozený každý z nás, a jak je tvořivost využívána, záleží na daném jedinci. Tvořivost závisí na prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Pokud bude žít v podnětném prostředí a bude mít možnost ho do jisté míry měnit, může se předpokládat, že začlení tento způsob projevu do svého chování (Bean, 1995).

S objevením vlastního já souvisí i snaha záměrně změnit celý svět. Vědomí vlastního já, ke kterému dítě dospívá okolo dvou a půl let, se stává důležitým základem duševního života. Přímým projevem tvořivého přístupu je opětovně opakovaná touha, která je ukrytá v čarovném spojení „Já sám“. Hlavním prostředkem tohoto vyjádření je hra, která je úzce spjatá s tvořivostí. Dítě totiž nerozlišuje hru od tvořivé činnosti, ale vytvářením něčeho nového vyjadřuje sebe (Szobiová, 2004). Vývoj dětské hry jako základní projev tvořivosti dítěte probíhá podle Hlavsy (1986) ve čtyřech fázích. První fází nazývá explorační hra, která je reakcí dítěte na objevení něčeho nového. Vyhledávání něčeho nového je projevem zvědavosti, která je předpokladem poznání. To ale není v pravém smyslu hrou. Stane se jí pouze tehdy, pokud dojde k zapamatování objevené činnosti. Druhou fází je podle autora manipulační hra, která nám navazuje na explorační hru tím, že v ní dítě vytváří všechny potřebné změny. Samotný předmět dítěti již nepřinese žádný nový prožitek, ale stěžejní je pro něj to, že si ho může prozkoumat a postupně přicházet na to, k čemu všemu ho může využít. Jako třetí fází označuje procvičovací hru, v níž se dítě neuspokojí pouze s jednou činností, ale hledá různé varianty a změny. Samo přichází na obměnu činnosti s předmětem. Opakovací hra je pak poslední fází, ve které si dítě opakuje různé variace s novým předmětem, který mu přináší největší zážitek (Hlavsa, 1986).



### **2.4.2 Vývoj tvořivosti u dětí v předškolním věku a její rozvoj**

Předškolní období je pro rozvoj tvořivosti nejpříznivější. Myšlení dítěte připomíná poetické ztvárnění – zvířata a věci mají různé vlastnosti a typické znaky lidí. Proto dětské vidění a to, jak na svět pohlíží, se spojuje s jeho osobitým zkrácením, které odpovídá úrovni vývoje psychiky. Do koncepce skutečnosti se zapojuje dětská fantazie, do her vstupuje řeč, rozvoj senzomotoriky i sociální chování. Mezerovité chápání vnějšího světa poskytuje příležitost k tvořivému poznávání a doplňování „bílých míst“. Podle aktivní účasti dětí ve hře se rozlišují: hry s pravidly, které mají ustálený obsah, přesná pravidla, a tvořivé hry, ve kterých si svá pravidla určují samy děti. Tvořivé hry se dále dělí na: námětové hry (na někoho či něco); dramatizaci (příběhy, pohádky); konstruktivní hry (stavebnice, lego či různý materiál) (Szobiová, 2004).

„Tvořivost je tam, kde ji nalezneme“. Tento výrok Beana (1995) je velmi stěžejní. Dětská tvořivost je něco, co se navenek projevuje úplně vším. Například hlasem, rukama nebo i celým tělem. Všechny tyto projevy jsou produktem dětského já. Tvořivost je možné rozvíjet tím, že se zaměříme na tvůrčí proces více než na samotný produkt. Pokud dítě myslí tvořivě, jedná se o proces, který se projevuje určitým způsobem. Proces probíhá v nitru jedince a začíná uvnitř každého tvůrce. Je důležité věnovat pozornost vnitřnímu citění a podporovat představivost vhodnými materiály, díky kterým je dítě schopno vyprodukovat výsledek. Produktem je myšleno cokoliv, počínaje žvatláním až po malbu (Bean, 1995).

### **2.4.3 Význam tvořivosti pro dítě**

Tvořivost pozitivně ovlivňuje sebevědomí dítěte. Tvořivým procesem se tak může stát více sebevědomější, průbojnější, a tím pádem se snáze prosazuje v kolektivu, resp. společnosti (Fichnová & Szobiová, 2007). Prospěšnost tvořivosti je základem sebeúcty dítěte. V tomto případě utvrzuje dítě o vlastní sebeúctě zejména dospělé okolí tím, že podněcuje jeho vnitřní tendence k tvořivému jednání prostřednictvím podpory jeho vlastní individuality.

Další význam tvořivosti spočívá v podpoře schopnosti komunikovat. Dítě schopné vyjadřovat své pocity, ať kladné (lásku, cit, radost, štěstí), nebo negativní (frustrace, rozpaky, pocity úzkosti, zloby, bolesti), je výrazně zvýhodněno v komunikaci

s dospělými, kteří na základě informace mohou uspokojit potřeby dítěte, případně poskytnout cílenou podporu. V opačném případě, kdy dítě nedokáže správně komunikovat, se mohou potřeby projevit nepřímo, a to až nevhodným chováním (divokost, rozbíjení věcí, nářek, nadměrné dovádění). Komunikovat beze strachu vede k úspěšné výchově k tvořivému jednání u dítěte. Umění vyjadřovat svoje pocity přijatelným způsobem patří k základním životním dovednostem a tato schopnost se projeví v budoucnu přirozeným sebevědomím v jednání s ostatními (Bean, 1995). Tvořivost tak v dětech utváří citové hodnoty, podporuje mezilidské vztahy a v neposlední řadě napomáhá formulovat vlastní integritu osobnosti (Fichnová & Szobiová, 2007).

## 3 ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

### 3.1 Vymezení základních pojmů

**Komunikace** (z latinského slova „communicare“), vychází ze slov „communem reddere“, což znamená společný (Vybíral, 2009). Je to dovednost užívat výrazové prostředky nejen k výměně informací, ale i k vytváření a budování mezilidských vztahů. Je tudíž propojena s vývojem sociálních dovedností. Podle Thorové (2015, s. 224) komunikujeme různými způsoby: „nasloucháním a mluvením, čtením, psaním a neverbálními prostředky (očním kontaktem, gesty, mimikou, postojem těla, dotekem, grafickými symboly, manuálními znaky)“. Komunikační prostředky dítěti usnadňují učení, ovlivňují mezilidské vztahy, napomáhají vyjádřit emoce, myšlenky a v neposlední řadě mají vliv i na fungování ve společnosti (Thorová, 2015). Sovák (1980) rozlišuje tři formy: intraindividuální, která se váže na vnitřní prostředí; extraindividuální, vázána na přírodní prostředí; a interindividuální, probíhající ve společenském prostředí. Forma interindividuální probíhá v různých formách a rovinách a jedná se o nonverbální (mimoslovní) a verbální (slovní) komunikaci – tato lidská činnost bývá realizována řečí mluvenou nebo psanou (Sovák, 1980). **Jazyk** je hlavním prostředkem komunikace a je definován jako „užívání organizovaných prostředků kombinací slov za účelem dorozumívání“ (Stenberg, 2002, s. 318) a dává do vztahu myšlenky a řeč za pomoci slov a větných jednotek. Může mít jazykovou, psanou nebo znakovou formu. S jazykem a komunikací souvisí i **řeč**, jež je podle Kutálkové (1996) schopností, kterou byl evolučně obdarován pouze člověk. Řeč jako biologická lidská vlastnost umožňuje jedinci zvukově, písemně nebo neverbálně předávat určité informace. Je jedním ze základních předpokladů pro komunikaci a k jejímu osvojení dochází během prvních let života (Šulová, 2004).

### 3.2 Vývoj komunikačních schopností a řeči u dětí předškolního věku

Vývoj řeči a komunikační dovednosti je ukazatelem celkové mentální vyspělosti dítěte. Pro tento vývoj je důležité osvojování mateřského jazyka a postupné utváření jazykové a komunikační kompetence. Jazyková kompetence je soubor znalostí o konkrétním jazyce. Jedinec si osvojuje mateřský jazyk, jednotlivá slova, jejich významy a pravidla gramatiky. Naopak komunikační kompetence je soubor dovedností, jak naučené

prostředky jazyka vhodně využívat k záměrnému dorozumívání. Například dítě něco vyžaduje od matky a využije k tomu určitá slova, která následně doplní gesty (Průcha & Koťátková, 2013).

Vývoj komunikačních schopností u dětí probíhá souvisle, ale odborníci na dětskou řeč ho popisují jako několik navazujících stádií (Nováková et al., 2020). Z hlediska vývoje rozlišujeme dva základní aspekty; fylogenetický a ontogenetický. Fylogenetický aspekt je takový, u něhož probíhá vývoj vyjadřovacích schopností u člověka jako živočišného druhu. Naopak ontogenetický aspekt je zaměřen na vývoj řeči jedince v průběhu života. Klíčovým obdobím pro osvojování mluvené řeči je vývojová etapa do šestého roku, přičemž mezi třetím a čtvrtým rokem probíhá rozvojové tempo řeči nejrychleji. Učí se imitovat slyšené, rozčlenit, porozumět, prosadit se v komunikaci a upoutat pozornost (Šulová, 2004).

### **3.2.1 Ontogenetický vývoj řeči**

Ontogeneze řeči probíhá ve vývojových stádiích, která se následně ve vývoji dětské řeči dělí na „přípravné“ („předřečové“) období a dále na vlastní vývoj řeči (Bytešníková, 2012). **Předřečové stádium** je vymezeno tím, že probíhá v prvním roce života. V tomto přípravném stadiu si dítě osvojuje návyky a dovednosti, jimiž jsou například sání, žvýkání, polykání, které jsou velmi důležité pro další rozvoj, neboť se na jejich základě dítěti buduje skutečná řeč (Bytešníková, 2012). V přípravném stadiu je prvním komunikačním projevem novorozence hlasový reflex (křik), pomocí kterého dítě reaguje na změnu vnějšího prostředí. V prvním týdnech lze křik charakterizovat jako krátký a jednotvárný. Od druhého do třetího týdne je zpozorován vrozený výrazový pohyb, tedy úsměv. Jedná se o vrozenou mimickou výrazovou šablonu, která je později střídána úsměvem na podnět (Klenková, 2000).

Po šestém týdnu života nabývá křik rozlišení ve své formaci. Nejdříve má tvrdý hlasový začátek, čímž značí nelibost, a v pozdějším období, mezi druhým až třetím měsícem, nabývají hlasové projevy i kladného zbarvení. Lze konstatovat, že má křik měkký hlasový začátek a signalizuje i libé pocity (Bytešníková, 2012). Dále se zvětšuje škála zvuků. Jedná se zatím pouze o zvučky, protože dítě opakuje neustále dokola sací pohyby, pomocí nichž začíná objevovat možnosti jazyka a rtů. Bytešníková (2012) dále

uvádí, že dítě rovněž v tomto období začíná vydávat i různé hrdelní zvuky. Tyto zvukové elementy jsou nazývány broukáním. Na stádium křiku a broukání navazuje pudové žvatlání, které se považuje za „hru s mluvidly“. Dítě provádí obdobné pohyby jako při přijímání potravy a doprovází je svým hlasem. Vyštejn (1995) popisuje, že hlasové projevy tohoto typu mohou představovat vokály *a* nebo *e* a přibližováním a oddalováním rtů se mohou podobat konsonantám *p*, *b*, *m* (*bebe*, *mama*, *baba*). Dítě často opakovaně vydává stejný zvuk či skupinu zvuků za sebou, ale ještě se nezapojuje vědomá sluchová kontrola, a tudíž pudové žvatlání není závislé na procesu slyšení. V druhé polovině prvního roku (6.–8. měsíců), na základě rozvíjejícího se smyslového vnímání, začíná období napodobujícího žvatlání. Toto období je nazýváno prvním kritickým momentem z hlediska vývoje řeči. Kojenec začíná imitovat a napodobovat zvuky ze svého okolí. Zde dochází ke vědomému zapojování sluchové i zrakové kontroly. Dítě začíná pozorovat mluvidla okolních lidí, zejména své matky, a postupně je napodobuje a přidává k nim i hlásky mateřského jazyka, melodii a rytmus. Aby se dítě naučilo opakovat hlásky, musí pokus realizovat několikrát. Proces opakování se nazývá fyziologická echolalie. Vágnerová (1999) uvádí, že napodobující žvatlání se stává prostředkem komunikace. Mezi desátým a dvanáctým měsícem nastupuje stádium „rozumění řeči“. Dítě ještě není schopno chápat obsah slov, která slyší, ale na základě slyšeného slova sleduje osobu a reaguje na její výzvu či podnět motoricky, tzn. reaguje na globální zvukový obraz toho, co uslyší. Dále jsou pro toto období typické počátky pasivní slovní zásoby. Kolem prvního roku života dítěte nastávají počátky vstupního vývoje řeči. Tato vývojová fáze se dělí na: emocionálně-volní; egocentrickou; asociačně-reprodukční; rozvoj komunikační řeči; logické pojmy, intelektualizaci řeči (Bytešnicková, 2012).

Za první skutečný verbální projev jsou považována slova, jež představují celé věty. Děti je začínají užívat kolem prvního roku života. Tyto věty vyjadřují potřeby, pocity, přání, prosby, a proto se toto období nazývá **emocionálně-volní**. První dětská slova jsou jednoslabičná či dvojslabičná. Vyjádřené slovní spojení spojuje dítě s konkrétními osobami a věcmi. Největší význam má zde přízvuk, citové zabarvení, intonace. Například Klenková (2000, s. 12) uvádí, že „slovem „mama“ dítě vyjadřuje radost, že je matka s ním, nespokojenost, že matka odchází, přání, aby matka zůstala a podobně“. Mezi

jedním a půl až druhým rokem dítě samo opakuje slova a objevuje mluvení jako činnost. Toto období se nazývá **egocentrické** (Klenková, 2000). V řeči se objevují první otázky charakteru „co je to“ nebo „kdo je to“. Vývoj pokračuje jednoslovnými či dvojslovnými větami, ty ale nevykazují gramatickou strukturu. Dítě v tomto období označuje různými výrazy konkrétní osoby a později i jevy podobné, tedy všechny ženy jsou tety. Dítě v obdobných situacích opakuje jednoduché asociace, a díky tomu získalo toto stádium název **asociačně reprodukcí** (Bytešníková, 2012). V období mezi druhým až třetím rokem života je dítě ve stadiu rozvoje komunikační řeči. Za pomoci řeči se dítě učí dosahovat malicherných cílů. Okolo třetího roku nastupuje stádium logických pojmů. Je zde sledován jev, kdy se prostřednictvím určité abstrakce slova stávají všeobecným označením čili slovem s určitým obsahem. Na přelomu třetího a čtvrtého roku již dítě vyjadřuje své myšlenky tak, že jsou obsahově a formálně dostatečně přesné. V dalším vývoji jsou osvojovány kvantitativní stránky nových slov, prohlubuje se a zpešťuje obsah slov a gramatiky a v neposlední řadě se rozšiřuje slovní zásoba. Tuto etapu nazýváme **intelektualizací řeči** (Klenková, 2000).

### **3.2.2 Slovní zásoba**

Slovní zásoba je nedílnou součástí vývoje dítěte a rozvoje řeči. Jde o postupné rozvíjení mateřského jazyka. Jak již bylo zmíněno v předešlé kapitole, dítě vyslovuje první izolovaná slova ve stáří jeden a půl roku. Kolem druhého roku děti znají kolem 200–300 slov. Mezi druhým a třetím rokem slovní zásoba prudce narůstá. Souběžně se slovní zásobou se rozvíjí i gramatická složka řeči, která se projevuje rostoucí složitostí a délkou vět, které jsou děti schopny vnímat, porozumět jim a vytvářet je. Dále se zdokonaluje časování, skloňování některých slovních druhů. Ve věku kolem pěti let je u většiny dětí ukončeno osvojení si příslušného jazyka. Děti znají v tomto věku obvykle 2500–3000 slov. Na konci předškolního období jsou děti schopny vyjadřovat stále složitější myšlenky, pocity, přání, a dotazy (Průcha & Koťátková, 2013).

### **3.2.3 Podpora rozvoje řeči a komunikace dětí v mateřské škole**

Řeč a komunikace jsou nesmírně důležité pro samotné učení. Aby dítě mohlo komunikovat, je třeba mít rozvinutou slovní zásobu. Řeč a slovní zásoba se v mateřské škole může rozvíjet za každé situace. Tomášková (2015) uvádí, že v rozvoji řeči hraje

velmi důležitou úlohu každodenní čtení říkadel, pohádek, příběhů a dále také neustálá komunikace s dětmi ve smyslu dávat jim co nejvíce prostoru a podnětů k vyjadřování. V neposlední řadě také autorka uvádí, že pro rozvoj řeči je důležité mít i správný mluvní vzor. V předškolním období klademe na rozvoj řeči velký důraz, neboť v pozdějším věku se napravuje řeč mnohem obtížněji (Tomášková, 2015).

## 4 ILUSTRACE

### 4.1 Pojem ilustrace

Pojem ilustrace vychází ze slova „illustrare“, což znamená osvětlovat, ozřejmovat, názorně zobrazovat, a je chápána jako „zrakové objasnění, obrazový a dekorativní doprovod či doplnění literárního textu v tištěné knize“ (Vích, 2004, s. 7).

Podle Holešovského (1982, přebal knihy) je ilustrace v dětské knize „autonomní výtvarný projev podmíněný kontextem literární skutečnosti, který je adresován zcela specifickému vnímání uměleckého díla – dítěti“. Smysl ilustrace je dotvořit atmosféru literární předlohy, ale zároveň nemá být samoučelná, tzn. nemá bezpodmínečně a přesně záviset na prvním vjemu textu. Shoda ilustrace s textem je jistě žádoucí a měla by sloužit jednak jako doplnění textu a jednak jako obrazový doprovod (Holešovský, 1977). Stehlíková (1984) uvádí, že pro děti předškolního věku hraje v knize dominantní úlohu právě obraz neboli ilustrace, která je pro dítě „oknem do světa“. To znamená, že ilustrace je zdrojem poznání i zážitků a zároveň by pro děti měla plnit roli „nespoutané fantazie“, která napomáhá tvořivému rozvoji dětské představivosti a obohacuje citový život dítěte (Holešovský 1977).

### 4.2 Funkce ilustrace

Ilustrace v knize plní mnoho funkcí. Ve všeobecném významu má ilustrace své obrazové představení slovních pojmů nebo celých textů, a tím doplňuje dílo o danou konkrétní vizuální představu. Proto je prvotní funkce nazývána jako mimoestetická a znamená konkretizaci čtenářových představ nebo doplnění dosud neznámého (prostředí nebo doba děje). Ilustrace, mimo konkretizaci literárního díla, vytváří zároveň podněty pro estetické působení na jedince. Tato druhá funkce se nazývá estetická. V souvislosti s literaturou určenou pro děti a její ilustrací lze vymezit několik funkcí, které napomáhají spoluvytvářet pedagogický proces (Vích, 2004).

Funkce poznávací neboli noetická spočívá především v tom, že pomáhá dítěti poznat okolní svět v naučných formách, jež seznamují dítě s okolní skutečností nebo také doprovází umělecký text a pro čtenáře slouží jako názorný a popisný doprovod. S funkcí poznávací souvisí i funkce mravně a sociálně výchovná. Toto „sousedství“ vyplývá



z toho, že ilustrace a kniha byly ve svých počátcích prostředkem věcného učení a mravní výchovy. Mravně a sociálně výchovná funkce se dotýká výrazněji citového života dítěte a pomáhá ujasňovat a rozvíjet morální principy naší společnosti. Lze tedy konstatovat, že ilustrace jsou nástrojem pro vyjádření dobra a zla v obrazu postav a charakteru činnosti, a je třeba, aby děti pochopily jejich expresivní složku. Sem je zařazována i funkce směřující k rozvoji dětské osobnosti, která rovněž zasahuje citový, rozumový a volní rozvoj.

Umělecko-estetická funkce je oblast, u které je velmi důležitý vzhled knihy, resp. celkový obsah a samotná ilustrace. Vích (2004) konkretizoval funkce výtvarného umění a ilustrace následujícími dílčími cíli:

- Ilustrace uvádí děti do výtvarného umění a pomáhá jim pochopit jeho podstatu.
- Seznamuje a přibližuje vlastní ilustraci pro děti s celým světem umění.
- Podněcuje zájem dětí o umění a napomáhá lidskému myšlení.
- Ukazuje specifickou cestu k pronikání do obsahu díla a forem masových komunikačních prostředků.

Další skupinu tvoří funkce, která vychází z principu ekvivalence (rovnosti) slova a ilustrace. Ilustrace usnadňuje a usměrňuje čtecí proces a společně s psaným textem dochází k sloučení a integraci celého díla, čímž je rozvíjena dětská fantazie na základě textového podkladu. Poslední funkcí je funkce rekreační, která tu má svou nedílnou část. Důležité je to, aby splňovala svou funkci, tzn. ilustrace by měla zaujmout, pobavit a líbit se. Pokud budou tyto požadavky naplněny, splní úlohu rekreace (Holešovský, 1977).

### **4.3 Typy ilustrace**

Celkový charakter ilustrace se může po celou dobu vzhledem k obsahu textu a druhu literatury měnit i v závislosti na tom, jak ilustrátor text pojímá. Vích (2004) rozlišuje několik základních typů, s nimiž se u ilustrace knižní či literární lze setkat. Prvním typem je výtvarný doprovod, který navazuje na literární text. Za hlavní výrazové prostředky jsou považovány děj a příběh ve vztahu k lidem, barva a tvar ve vztahu k věci. Ilustrátor se výtvarný doprovod snaží připodobnit textu. Druhým typem je tvořivější pojetí umělecké ilustrace, které doplňuje či dotváří literární předlohu. Lze konstatovat, že se ve vlastním

zobrazení ztrácí jasné obrysy, tvary a barvy a je převážně vyjádřena vnitřní podstata příběhu, jehož vyobrazení je spíše volnější. Ilustrátor zde vyobrazuje fakta, která spisovatel detailněji nepopisuje. Mízí tedy děj a zobrazení konkrétního děje a cílem se stává spíše zachycení citové atmosféry. Posledním typem je relativně samostatný výtvarný projev, který spočívá v tom, že předložený text z knihy je pro ilustrátora pouze inspirační zdroj. Ilustrátor usiluje spíše o celkové vystižení atmosféry díla a umělecká literatura se přirovnává k dílu literárnímu. To představuje nejvyšší princip v umělecko-estetické činnosti, neboť tvořivým způsobem inspiruje fantazii. Zároveň podněcuje emocionální a racionální složku psychiky člověka k účasti na uměleckém zážitku. Při tvorbě jsou často využívány jednoduché linie, které jsou doplněny skvrnami (Vích, 2004).

#### **4.4 Ilustrace jako prostředek k rozvoji v počátcích dětského čtenářství**

Čtenářství je cílené rozvíjení četby zejména pomocí institucí (knihovny, mateřská škola a další) (Trávníček, 2008). Homolová (2010) zdůrazňuje, že výchova dětského čtenáře je velmi důležitá, neboť čtení zásadně ovlivňuje jeho celoživotní roli a postavení v životě. Je tedy nezbytně nutné seznamovat dítě s knihou již v předškolním období. Toman (1999) rozčlenil etapy dětského čtenářství na:

##### **Předčtenářskou etapu – předškolní věk**

- mladší (do 3 let)
- starší (3–6 let)

##### **Čtenářskou etapu – školní věk**

- mladší školní věk (prepubescence)
  - 1. fáze (6–8 let)
  - 2. fáze (9–10 let)
- Starší školní věk (pubescence)
  - 1. fáze (11–12 let)
  - 2. fáze (13–15 let)

Pro danou práci je podstatná etapa předčtenářská od 3 do 6 let. V tomto období se dítě poprvé setkává s knihou. Stěžejní je pro něj právě obrázkový doprovod knihy. Ten dítěti sděluje, co se z obrázků může dovědět, a i přes to, že dítě v předškolním věku ještě neumí číst, ilustrace mu mohou hodně pomoci text pochopit. Dítě se pomocí prohlížení obrázkové knihy seznamuje se světem mnohem rychleji, než je tomu na podkladě jeho přímé zkušenosti možné. Na základě této charakteristiky lze knihu považovat za prvního představitele naučné literatury pro děti (Homolová, 2010).

#### **4.4.1 Čtenářské strategie**

Při práci s textem nebo s příběhem je nutné sledovat, jak děti textu rozumí. Za jednu z neúčinnějších metod je považováno kladení otázek v průběhu četby. Je nutné vhodně a citlivě text přerušit v místech, kdy můžeme otázkou podněcovat myšlení dětí a jejich fantazii. V takovém případě je nutné vědět, jaké „strategie k porozumění textu“ je třeba znát a jak s nimi pracovat. V odborné literatuře jsou metody a postupy vedoucí k porozumění textu nazývány čtenářské strategie (Wildová et al., 2019).

Čtenářské strategie bývají definovány jako vědomé postupy a metody umožňující čtenáři porozumět textu a jeho souvislostem. Úkolem pedagoga je pomoci dítěti proniknout do nitra textu. Učitelka v mateřské škole musí volit takové strategie, které budou odpovídat pedagogickým zásadám pro práci s dětmi v předškolním věku. Výše v textu je uvedeno, že nejvhodnější a neúčinnější strategií pro předškolní věk je kladení otázek. To jest dalším předpokladem pro strategie, kterými jsou například usuzování, hledání souvislostí, vizualizace, shrnování, předvídání a hodnocení. Pro těchto šest zmíněných čtenářských strategií není nutná dovednost číst a psát. (Wildová et al., 2019).

#### **4.4.2 Práce s ilustrací u dětí v mateřské škole**

V této kapitole budou popsány čtenářské strategie, které lze využít při práci s ilustrací. Je jich mnoho, ale níže vypsané strategie odpovídají požadavku názornosti, opírají se o smyslový prožitek a pracují s osobní zkušeností dítěte (Wildová et al., 2019). Vybrané strategie budou použity v praktické části při realizaci činností.

## **Hledání souvislostí**

Při této strategii jsou děti podněcovány k tomu, aby si vybavily předchozí zkušenosti s daným tématem či situací. Pro nás je stěžejní, aby dokázaly dané souvislosti propojit s tím, co slyší. Tato strategie je klíčová k tomu, aby dítě bylo schopné porozumět i zapamatovat si text a orientovat se v něm. V předškolním věku hledáme zejména spojení mezi zkušeností na úrovni „dítě – text“, to znamená, jakou má ono dítě zkušenost a daným tématem a na úrovni „text – text“, kde se hledají souvislosti mezi jinými texty (situace, které dítě vidí na ilustracích, porovnává je a hledá mezi nimi souvislosti). Vhodnou otázkou je například „znáš nějakou pohádku, kde se stalo to, co vidíš na obrázku?“ (Rybářová, 2017).

## **Vizualizace**

Zde si dítě vytváří představy ve své mysli. Čím více detailů dítě bude znát, tím větší bude jeho představivost a jeho prožitek bude silnější. Pro dítě předškolního věku je obtížné vytvořit si mentální film, neboť má omezené zkušenosti a nedostatek podnětů či informací. Pomocí konkrétního smyslu (hmat, čich, chuť) si dítě může tento mentální obraz vytvořit. Dítě si vytváří různé představy z předčítaného textu, ale může pro něj být obtížné ho znázornit verbálně. Proto může svůj prožitek sdílet pohybově, výtvarně, zvukově (Rybářová, 2017).

## **Usuzování a předvídání**

Tyto dvě strategie jsou si vzájemně blízké a v praxi jsou často nenásilně propojovány. Při usuzování přidáváme k již známému textu svou vlastní zkušenost a na tom základě vytvoříme zcela novou informaci. Jde o logické vyvození, nikoli o „dohad“. Usuzování bývá pro děti obtížnější, jelikož vyžaduje soustředění na detaily textu. Pomocí ilustrace dítě vyčítá a usuzuje, co se na daném obrázků odehrává, a dokáže z něj předvídat děj. Prostřednictvím předvídání se děti snaží najít možnosti následujícího vývoje textu na základě logického úsudku. Děti mohou předvídat i z titulní strany knihy, která jim o příběhu může hodně napovědět (Rybářová, 2017).

## **Shrnování**

Strategie shrnování spočívá v tom, že dítě dokáže přeříkat či převyprávět vybrané momenty, které si zapamatovalo. Pro dítě je dovednost shrnování obtížná, neboť nedokáže vystihnout hlavní myšlenku z klíčových momentů a odlišit ji od toho, co ho zaujalo. Tato strategie je spíše založena na kladení otázek, které dítě pobízí ke stručné odpovědi. Ilustrace mohou sloužit jako předloha, na jejímž základě se lépe pamatuje děj. Pomoci by mohl grafický záznam (symboly), kdy každý symbol znázorňuje otázku, na kterou hledáme odpověď (Rybářová, 2017).

## **Hodnocení**

Důležité je zde rozuzlení příběhu, nikoli vyjádření libosti či nelibosti. Rozebírá se jednání postav, motivů, charakterů apod. Opět tu pomáhá kladení otázek (Rybářová, 2017).

## PRAKTICKÉ VÝCHODISKO

### 5 CÍL

Cílem praktického východiska bakalářské práce je poukázat na eventuality, již práce s ilustrací v dětské knize pro podporu rozvoje tvořivosti a řečových dovedností dětí předškolního věku přináší. Jak lze ilustraci propojit s tvořivostí a řečovými dovednostmi a vzájemně tyto oblasti rozvíjet a využít k tomu vhodně ilustrované dětské knihy. Cílem je tedy vzbudit a podněcovat tvořivost za pomoci ilustrovaných obrázků v dětské knize a zároveň nenásilně rozvíjet řečové dovednosti. Dalším cílem je vyjít ze získaných teoretických znalostí viz strany (9–29) a zároveň využít i vědomosti získané během studia na pedagogické fakultě Jihočeské univerzity. V práci se odrazí i poznatky, jež byly získány od pedagogů, kteří vedli mé pedagogické praxe v mateřské škole.

V praktickém východisku vytvořím dva programy ze dvou dětských knih, přičemž každý bude sestaven z odlišné dětské ilustrované knihy. Každý program bude zahrnovat činnosti vycházející z ilustrací, které tvoří jeho klíčovou část. Program bude tvořit logicky provázaný celek a bude zahrnovat činnosti pro rozvoj tvořivosti a řečových dovedností. Vybranými dětskými knihami jsou „O myšce, která se nebála“ (Horáček, 2019) & „O čertovi“ (Čech, 2014). Zmíněné dětské knihy obsahují množství poutavých ilustrací, které jednak doplňují text a zároveň umožňují si dotvářet děj knihy dle vlastní fantazie. Dále je namístě zmínit, že vybrané knihy mají pozitivní ohlas čtenářů.

Snahou je, aby vytvořený program nabízel co nejvíce kvalitních činností, které podnítky dětskou tvořivost a zároveň dětem představí aktivity, při nichž se bude dětská tvořivost společně s řečovými dovednostmi rozvíjet. Zároveň si přeji, aby programy přinesly nový námět či inspiraci pro práci s ilustracemi i ostatním pedagogům v mateřských školách.

## **6 MÍSTO A ČAS REALIZACE**

Program byl realizován v mateřské škole, která sídlí v krajském městě České Budějovice. Do této mateřské školy jsem měla možnost docházet na pedagogické praxe v rámci svého studia. V současnosti zde působím již jako pedagog. Můj program byl realizován ve třídě Koťátek. Třída je heterogenní, zapsaných je 24 dětí, z toho 11 chlapců a 13 děvčat.

## 7 METODOLOGIE

Pro realizaci činností a následné evaluace je využito metody pozorování, skupinového rozhovoru a analýzy edukačních materiálů. Švaříček et al. (2007) je popisují takto:

- **Zúčastněné pozorování** je dlouhodobé sledování probíhajících aktivit, jehož cílem je objevit a reprezentovat sociální život. Samotný pozorovatel zastává dvě úlohy. První úlohou je, že účastník není přímým aktérem v aktivitách – je spíše pozorovatelem, ale může být viděn v průběhu, kdy klade účastníkům otázky. Druhou úlohou je to, že se odlišuje jeho záměrem, kterým je objevit něco nového o pozorovaných jedincích.
- **Nepřímé pozorování** spočívá v tom, že se daná osoba neocitá ve zkoumaném prostředí, ale sleduje záznam vytvořený během aktivity. Jde o pozorování objektivem kamery či jiným příslušenstvím.
- **Rozhovor** je považovaný za nejčastější metodu ve sběru dat ve výzkumech. Používá se pro něj termín „hloubkový rozhovor“, kterým je chápáno dotazování účastníka rozhovoru pomocí otevřených otázek. Rozhovor nám napomůže získat výpovědi od dotazovaného v jejich přirozené podobě.



## 8 PROGRAM

### 8.1 O myšce, která se nebála

#### Cíle podle RVP PV:

Rozvoj pohybových dovedností. Užívání a zapojení všech smyslů. Dále rozvíjení komunikativních a jazykových dovedností a zároveň řečových schopností. Rozvoj tvořivosti a kultivace představivosti a fantazie – myšlení dítěte, řešení problémů a tvořivého sebevyjádření a vytváření si základů pro práci s informacemi. Posilování přirozených citů, zejména zvědavosti, zájmů, radosti z objevování. Rozvoj tvůrčích činností literárních, výtvarných, dramatických a hudebních podněcující tvořivost a nápaditost dítěte.

Pomůcky: Ilustrace z knihy Petra Horáčka, myš, vlna, pastelky, papíry, molitanové kostky, šablony ponožek, nůžky, lepidlo.

Organizace: V herně, u stolu.

Veškeré ilustrované použité obrázky ke knize „O myšce, která se nebála“ se nachází v příloze 1 (Obrázek 1–10).

### PONDĚLÍ

#### Motivace

„Děti, dnes mám pro vás připravený příběh. Neřeknu vám ale, o čem je. Přicházet na to budeme společně celý týden pomocí ilustrovaných obrázků. Příběh je schovaný v pytlíčku a musíme ho přivolat. Pomůžete mi?“

#### Přivolávací báseň

„Pohádko, pohádko, polet k nám,  
otevřená vrátka pro tebe mám.

Proletíme cestou dlouhou, bude to trvat chvilku pouhou.“

(Autorský text)

### Postup při realizaci (Obrázek A)

Jen co s dětmi učitelka dořekne přivolávací báseň, zvedne se a půjde se podívat, zda k nim doletěla. Přinese ji v balíčku a s dětmi rozbalí. Děti se pomocí úvodní strany snaží vyvodit, o čem kniha bude a kdo bude hlavním hrdinou.

**Obrázek A:** Děti při rozbalování knihy



### **Ilustrovaný obraz č. 1 (Obrázek 1)**

#### Vzdělávací nabídka:

#### Otázky v komunitním kruhu

„Jaká zvířata vidíme na obrázku?“

„Co myšce zvířátka říkají?“

„Kam myška jde?“

#### Pohybová činnost

Jakým stylem šla myška do lesa? Každé dítě vymyslí svůj „styl“, který následně předvede všem dětem, a ostatní děti ho po něm zopakují. (Obdoba hry Já jsem... a umím tohle...)

### **Ilustrovaný obraz č. 2, 3 (Obrázek 2, Obrázek 3)**

#### Vzdělávací nabídka:

#### Motivace

„Myška přišla do lesa. Koho tam asi viděla?“

### Dokreslování obrázku (Obrázek B)

Učitelka si předem připraví ocas zvířete, který vyřízne z ilustrovaného obrazu. Děti si ho nalepí lepidlem na papír a dokreslí dle svého uvážení takové zvíře, o kterém si myslí, že bude vyobrazeno na původním ilustrovaném obraze. Následně každé dítě představí svůj výtvar ostatním dětem a okomentuje, jaké zvíře dokreslilo.

**Obrázek B:** Děti při realizaci dokreslování obrázku



### Reflexe dětí

#### **Co jsme se dozvěděli?**

„Že myška šla někam do lesa.“

„Že tam byl vlk a myška.“

#### **Jaká zvířátka vystupovala v pohádce?**

„Byla tam myška a zlý vlk.“

„Taky tam přijde medvěd určitě.“

#### **Co se vám na dnešním dni líbilo nejvíce?**

„Mně se líbilo dneska úplně všechno.“

„Líbily se mi obrázky vlka a myši.“

„Mně se zase líbilo, že jak jsme měli sami dokreslit z ocásku zvířátko.“

„Mně se líbil tanec s myší.“

„Mně se líbilo kreslení ocásku.“

## Sebereflexe

Samotná prvotní motivace k příběhu měla u dětí úspěch a považuji ji za zdařilou. Usuzuji z toho, že děti byly zaujaté, napnutě seděly na koberci a těšily se, jaká pohádka jim přiletí. Po otevření pytlíčku jsem knihu vyndala a všem ji ukázala. Vhodné by pro příště bylo, abych dětem knihu poslala po kruhu, aby se na ni každý mohl podívat a osahat si ji. Následovala pohybová chvilka, ve které mělo každé dítě představit pohyb. K ní mám malé výhrady. Chvilími na mě činnost působila neorganizovaně, neboť všechny děti měly najednou chtít představovat pohyby myšky. K této situaci došlo proto, že jsme si před zahájením činnosti zapomněli vyjasnit pravidla. Pro příště by bylo na místě, aby k vyjasnění došlo před činností, a tudíž by se zabránilo neorganizované situaci. Následovala činnost, kde děti dokreslovaly zvíře na základě vystřižené pasáže z ilustrace. Tu hodnotím i ze slov dětí tak, že je zaujala ze všech dnešních činností nejvíce. Podle mého názoru to bylo z důvodu, že vyčkávaly na chvíli, kdy odhalím zvíře, které myš cestou potkala. Do té doby bylo zvíře zakryto. Celkově dnešní den hodnotím pozitivně. Děti se samy ptaly, jak příběh bude pokračovat, a byly smutné, že se to dozví až následující den.

## **ÚTERÝ**

### **Ilustrovaný obraz č. 4, 5 (Obrázek 4, Obrázek 5)**

#### Vzdělávací nabídka:

##### Motivace

„Myška pokračovala lesem dál, avšak její cesta ji zavedla opět k dalším zvířátkům. Byla rovnou dvě.“

##### Otázky v komunitním kruhu

„Jaká zvířata mohla myška potkat tentokrát?“

##### Pracovní činnost (Obrázek C)

Učitelka formou stínohry nasvítí obrys medvěda a losa. Děti nejprve hádají a snaží se odhalit, o jaká zvířata se jedná. Podstatou této činnosti je vytvořit ve skupinách zvíře z kaštanů, které bylo zobrazeno v obrysu. Na závěr učitelka pomocí ilustrací odhalí, o jaká zvířata se skutečně jednalo.

**Obrázek C:** Výtvar dětí z pracovní činnosti výroba zvířátek



### Reflexe dětí

#### **Co nového jste se, děti, naučily?**

„My jsme naučili vyrobit soba a medvěda.“

#### **Co se vám na činnostech nejvíce líbilo?**

„Líbily se mi ty zvířátka.“

„Mně se líbila ta tma.“

„Mně jak bylo zatáhnuto.“

„Jak jsme čekali, jaké zvíře se objeví dál.“

„Mně se líbilo úplně všechno snad.“

„Jak jsme vytvářeli medvěda se sobem z kaštánků.“

### Sebereflexe

Po snídani jsem zatáhla žaluzie a nechala děti přemýšlet, proč je ve třídě tma. Byla to motivace pro další připravenou činnost – stínohru, z níž mám velmi dobrý pocit. Ta atmosféra v momentě, kdy jsem začínala zatahovat žaluzie, byla nepopsatelná. Děti seděly natěšeně na koberci a napjatě čekaly, co se bude dít. Podle mého názoru jsem motivaci ke stínohře zvládla dobře. Ovšem ze skupinové práce už mé dobré pocity ustupují. Po rozdělení dětí do skupinek nastala menší potyčka. Děti si totiž myslely, že má ve skupině každý sám vytvářet zvíře, a tudíž se začaly přetahovat o kaštánky. Snažila jsem se jim znovu vysvětlit, že mají vytvořit jedno společné zvíře. Po chvíli to děti pochopily a začaly spolupracovat. Menší slabinu jsem shledala i při rozdělování dětí do

skupin. Pro příště bych určitě zvolila jinou variantu. Například tu, že každému dítěti rozdám jinou barvu a poté zavolám „všechny děti, které mají červenou barvu, si jdou sem k ní sednout“. A takto bych pokračovala dále. Určitě by to zlepšilo organizaci a přehlednost, kdo do jaké skupiny patří. Děti vytvořily velmi hezká zvířátka a podle jejich slov je to i moc bavilo.

## **STŘEDA**

### **Ilustrovaný obraz č. 6 (Obrázek 6)**

#### Vzdělávací nabídka:

##### Motivace

„Myška pokračovala lesem pořád dál.“

##### Otázky v komunitním kruhu

„Kam podle obrázku myška došla?“

„Bydlí tam někdo?“

„Pokud ano, proč myslíte, že tam bydlí?“

### **Ilustrovaný obraz č. 7 (Obrázek 7)**

#### Vzdělávací nabídka:

##### Motivace

„Děti, zkusíme zavolat do domečku a zeptat se, kdo tam bydlí?“

##### Improvisační volání

Vymýšlení frází a vět, pomocí kterých jde zjistit, zda tam někdo bydlí.

### **Ilustrovaný obraz č. 8 (Obrázek 8)**

#### Vzdělávací nabídka:

##### Otázky v komunitním kruhu

„Jaký má na obrázku myška výraz?“

„Bojí se někoho, anebo má radost?“

„Mohl ji někdo vyděsit?“

„Jak se asi cítí?“

### Rýmy na slovo kočka

Úkolem této činnosti je vymyslet několik rýmů na slovo kočka. Starší děti se mohou pokusit vymyslet celou sloku. Například: „Byla jednou jedna kočka a ta měla veliká očka“. Ostatní děti rým zopakují.

### **Ilustrovaný obraz č. 9 (Obrázek 9)**

#### Vzdělávací nabídka:

#### Motivace

„Děti, podívejte. Myška se hodně lekla a utekla pryč. Kam myslíte, že utíkala?“

#### Práce s rekvizitou

Učitelka rozdává předem vyrobená kukátka neboli ruličky z papíru. Na tabuli nakreslí stejnou cestu, jako je v ilustraci. Děti se rozhlíží a vymýšlí, kam, kudy a okolo čeho myška běžela.

#### Výtvarná činnost (Obrázek D)

Výroba ponožek pro myšku. Předem připravené šablony ponožek děti obkreslí a vystřihnou. Vlnou obmotají šablonu ponožky.

**Obrázek D: Výroba ponožky**





## Reflexe dětí

### **Co se vám na dnešním dni líbilo?**

„Kočička.“

„Mně se líbilo, jak jste odhalila tu kočku.“

„Mně se líbila ta kočka a nelíbilo se mi, jak myška utíkala.“

„Mně se líbilo všechno.“

„Mně se líbila ponožka pro myšku, jak jsem ji udělala barevnou.“

## Sebereflexe

Motivace k pokračování příběhu se dětem líbila. Na úvod zopakovaly, co se z příběhu již dozvěděly, a já navázala na pokračování. Děti zaujalo, jak se podle jejich slov myš „loudala“ lesem a neustále někoho potkávala. Velice mě překvapilo, jak se děti popraly hned s první činností, kterou bylo „improvizační volání“, a kolik nápadů na volání do domu bylo vymyšleno. Největší pozornost jsem si však u dětí získala tím, že jsem dalším ilustrovaným obrazem naznačila, že by v domě skutečně mohl někdo bydlet. Po zobrazení reality, že v domě bydlí kočka, se z úst dětí ozývaly nečekané reakce. Navázala jsem na další připravenou rýmovanou aktivitu „Rýmování pro kočku“. Bohužel jsem rýmováním neshledala úspěch a v danou chvíli mě nenapadla žádná alternativa. Rozhodla jsem se přejít na další činnost – práce s rekvizitou. Až zpětně mě napadlo, jak bych tuto činnost nahradila. Vhodnou aktivitou pro daný moment by byl asociační kruh, ve kterém bych podala otázku „Když se řekne kočka, napadne mě“. Zmíněná činnost byla připravena až na další den, ale reagovala jsem na potřeby dětí a do ničeho je nechtěla nutit. Opět mě překvapila fantazie a nápaditost, které během realizace vycházely na povrch. Vzniklo různé množství nápadů a možností cest myši lesem. Závěrem dnešního dne bylo vytváření ponožky pro myš. Časové možnosti jsem nechala na potřebách dětí. Někdo potřeboval času více, jiný méně. Bylo vidět, že je výroba z vlny zaujala, a vznikaly tak různorodé výtvary. Měla jsem obavy, že to bude náročné pro menší děti, ale ty si s tím poradily po svém a velmi dobře. Touto výtvarnou činností byl dnešní den zakončen.



## ČTVRTEK

### Ilustrovaný obraz č. 10 (Obrázek 10)

#### Vzdělávací nabídka:

#### Motivace

„Co se asi mohlo stát potom?“

#### Dokreslení konce příběhu (Obrázek E)

Učitelka předloží dětem k dispozici rozstříženou půlku ilustrace. Jejich úkolem je domalovat ilustraci podle jejich vlastní fantazie.

**Obrázek E: Dokreslení příběhu**



#### Otázky v komunitním kruhu

„Jak podle vás dopadl příběh?“

#### Závěrečné čtení knihy

Pro dnešní den je naplánováno čtení knihy „O myšce“. Učitelka bude s dětmi nad knihou diskutovat. Budou se zastavovat u jednotlivých pasáží, které děti zaujmou. Dále budou společně hovořit o tom, co se z knihy dozvěděli, o čem příběh skutečně byl, ale i co se jim na knize líbilo, ba naopak nelíbilo.

## Závěrečný rituál

„Tahle naše pohádka, co nám ťukla na vrátka,  
právě nám skončila, svůj příběh odkryla,  
odchází od nás zase dál, aby se někdo další smál.“

(Autorský text)

## Reflexe dětí

### **Jak podle vás příběh dopadl?**

„Myška vyběhla z lesa asi.“

### **Co se vám na knize líbilo?**

„Že myška pořád někam chodila.“

„Myška se bála kočky, a proto utekla.“

„Moc mě kniha nebavila.“

## Sebereflexe

Pro dnešní den jsem naplánovala výtvarnou činnost, ve které měly děti zobrazit svou představu o konci příběhu. Následně mi každé dítě představilo svůj výtvar a popsalo, jak podle něj příběh končí. Poté následovala četba celé knihy. Děti se usadily do kruhu a já začala předčítat. Přály si, abych jim během četby ukazovala ilustrované obrázky. Vyhověla jsem a snažila se číst tak, aby měli všichni možnost vidět na ilustrace. Po předčtení celé knihy jsem dětem pokládala otázky, vztahující se ke zjištěnému příběhu, a zakončila to otázkou, jak podle knihy příběh o myšce dopadl. Napadla mě k tomu dodatková činnost, kterou by bylo skládání ilustrací dle časového uspořádání děje. Závěrem bych chtěla říct, že jsem čekala větší ohlas od dětí na tuto knihu, ale i přesto více než polovinu dětí kniha zaujala a byla pro ně poutavá.

## 8.2 O čertovi

### Cíle podle RVP PV:

Rozvoj pohybového aparátu, dále rozvíjení řečových, jazykových a komunikačních dovedností (vyjadřování, mluvního projevu). Rovněž se rozvíjí i tvořivost (tvořivé myšlení, řešení problémů, tvořivého sebevyjádření). Rozvoj kooperativní činnosti. Posilování přirozených citů, zejména zvědavosti, zájmů, radosti z objevování. Rozvoj tvůrčích činností literárních, výtvarných, dramatických a hudebních podněcující tvořivost a nápaditost dítěte.

Pomůcky: Ilustrace z knihy „O čertovi“ od Pavla Čecha, obruč, černé a bílé papíry, křídly, kukátka z papíru, prstové barvy, nůžky, štětce, lepidlo, čertí ocásek, MP3 přehrávač, pytlík s provázkem, prádelní kolík, čertí vesta, čertí ocas a šablony vztahující se k daným činnostem

Organizace: V herně, u stolu.

Veškeré použité ilustrované obrázky ke knize „O čertovi“ se nachází v příloze 2 (Obrázek 1–19).

## PONDĚLÍ

### Motivace

„Děti, něco tu vidím. Pohádka k nám znovu přilétá. Pojďme jí pomoci k tomu, aby k nám přiletěla.“

### Přivolávací básnička

„Pohádko, pohádko, poleť k nám,

otevřená vrátka mám.

Proletíme cestou dlouhou, bude to trhat chvilku pouhou.“

(Autorský text)

### Postup při realizaci

Pro poutavější motivaci si učitelka oblékne čertí vestu a ocas. Po přivolání pohádky vezme obruč a společně s dětmi vstoupí do pohádky. Poté se všechny děti posadí

do kruhu. Uprostřed bude ležet kniha „O čertovi“. Každé z dětí řekne, o čem si myslí, že kniha bude. Společně mohou pohádkové postavě vymyslet jméno.

### **Ilustrovaný obraz č. 1 (Obrázek 1) (Obrázek F)**

Vzdělávací nabídka:

Otázky v komunitním kruhu

„Co vidíme na obrázku?“

„Jak na vás obrázek působí?“

„Může být něco pod stromem?“

**Obrázek F: Začátek příběhu**



Motivace

„Podíváme se, co nám tenhle tajemný strom skrývá.“

### **Ilustrovaný obraz č. 2 (Obrázek 2)**

Vzdělávací nabídka:

Komunitní kruh

Všechny děti zavřou oči (komu to nebude příjemné, nechá si je otevřené) a učitelka každé z nich pohladí čertím ocáskem.

Otázky v komunitním kruhu

„Čím jsem vás, děti, pohladila?“

„Už víte, co se nám skrývá pod tajemným stromem?“

## Čertí tanec

Na spuštěnou hudbu děti napodobují podle své libosti různé pohyby čertů. Představí, co vše čerti v pekle dělají.

## Motivace

„Nyní jsme si vyzkoušeli, co vše čerti v pekle dělají. My se ale podíváme, co se v našem příběhu bude dít dál.“

## **Ilustrovaný obraz č. 3 (Obrázek 3)**

### Vzdělávací nabídka:

#### Otázky v komunitním kruhu

„Koho vidíme na obrázku?“

„Kam čert na obrázku jde?“

„Co čert nese na zádech?“

„Co má v pytlíčku?“

#### Činnost „Co má čert v pytlíčku?“ (Obrázek G)

Do pytlíčku učitelka umístí pár předmětů, které čert nese v pytli. Poté jednotlivě po kruhu obejde každé dítě, které si ho důkladně osahá. Úkolem každého dítěte je si zapamatovat předměty, které v pytlíku nahmatalo.

**Obrázek G: Předměty v pytlíčku**



### Prstové malování

Na papír dítě pomocí prstových barev nakreslí předměty, které cítilo v pytlíku.  
Jednotlivě každé dítě představí svůj výtvar a popíše, jaké předměty namalovalo.

### Reflexe dětí

#### **O čem si myslíte, že kniha bude pojednávat?**

„Určitě o čertovi.“

„Bude o ďáblovi.“

„Myslím, že bude o čarodějnici.“

„Já si myslím, že bude o upírovi.“

#### **Co se nám skrývá pod stromem?**

„Já tam vidím něco červeného.“

„Asi to bude peklo.“

„Odkud poleze čert.“

#### **Co se vám na dnešním dni líbilo?**

„Mně se líbilo to, jak jsme osahávali.“

„Mně se líbilo, jak jsme vyráběli předměty.“

„Mně se líbilo všechno.“

#### **Jaké předměty jste v pytlíku cítili?**

„Řetěz.“

„Nůžky.“

„Lepidlo.“

#### **Jaké předměty jste namalovaly?**

„Já jsem namalovala řetěz.“

„Já jsem namalovala nůžky.“

„Já jsem namalovala barevné lepidlo, které tam čert určitě schoval.“

## Sebereflexe

Na úvod jsem samotnou motivaci obohatila převlekem, který je typický pro čerty, tedy chlupatou vestou a čertím ocasem. Ihned potom, co děti uviděly titulní stranu knihy, se o ní chtěly dozvědět více. První ilustrovaný obrázek měl dětem napovědět, co bude následovat. Měl následovat obrázek pekla, ale já jsem chtěla, aby co nejvíce zapojily svou fantazii, tudíž jsem je ještě chvíli napínala a poprosila, aby si zakryly oči (komu to nebylo příjemné, nechal si je odkryté). Jednotlivě jsem děti obešla a pohladila je čertím ocáskem, který měl děti ještě více podnítit v přemýšlení, na co nás první ilustrovaný obraz odkazoval. Odkazoval na peklo. Když děti spatřily na dalším ilustrovaném obraze peklo, ozval se jásot a měly radost, že se jejich domněnky potvrdily. Následně jsem spustila hudbu a pokročila na další činnost, kterou byly pohyby a činnosti čertů v pekle. Děti toho vymyslely spousty. Některé děti se odvázaly více, jiné zase méně. Byla jsem potěšena z toho, že je kniha zaujala a měly zájem v dalším dění pokračovat. Po pohybové aktivitě následovalo povídání o dalším ilustrované obrázku, na kterém byl čert s pytlím na zádech. Děti bavilo vymýšlet, k čemu ten pytel čertovi slouží, a dále také hádání předmětů, které čert v pytli nese. Největší úspěch mělo samotné osahávání předmětů v pytli. Děti měly zájem si pytel pořádně osahat a poprosily mě, zda bych je mohla ještě jednou obejít. S radostí jsem vyhověla a obešla je tedy znovu. Nejvíce mě na téhle činnosti překvapilo to, že děti si chtěly nechat v utajení, jaké předměty cítily, a chtěly je všem ostatním říct až po jejich nakreslení na papír. Ani v tomto jsem jim nebránila a udělala to tak, jak si ony přály. V tomto případě se projevila velká tvořivost dětí, které se spolupodílely na vytvořeném programu a pomohly ho samy utvářet. Poslední dnešní činností bylo právě zmíněné kreslení předmětů. Děti nechtěly využít prstové barvy, a tudíž kreslily pouze pastelkami či tužkou. Vytvořily spousty předmětů, ze kterých jsem byla velmi překvapena. Na závěr jsem dětem vysvětlila, k čemu budou potřeba, a poprosila je, ať si je důkladně uschovají. Z dnešního dne jsem měla velmi dobrý pocit. Podařilo se mi zvolit vhodnou motivaci a zároveň připravit činnosti, které děti zaujaly a bavily, a podle jejich slov se moc těší na pokračování.

## ÚTERÝ

### **Ilustrovaný obraz č. 4 (Obrázek 4)**

#### Vzdělávací nabídka:

##### Motivace

„Pojďme se děti podívat, k čemu čert ty předměty potřeboval.“

##### Otázky v komunitním kruhu

„K čemu čert ty předměty potřebuje?“

„Jaké předměty vidíme na šňůře?“

##### Pracovní činnost

Děti se vrátí zpět k předmětům, které vytvořily. Vystřihnou je a budou potřebovat k následující činnosti.

##### Komunitní kruh – práce s klubíčkem

Do prostoru kruhu učitelka přinese klubíčko a vysvětlí dětem, jak se s ním bude pracovat. Pokusí se vytvořit stejnou šňůru, jako je na ilustrovaném obraze. Až bude šňůra hotová, každé dítě na ni položí své předměty.

##### Pohybová hra – věci ze šňůry (Obrázek H)

Učitelka se vžije do role čerta a bude hlídat své předměty na šňůře. Hra spočívá v tom, že pokud čert (učitelka) usne, mohou děti vyrazit na lov. Musí ale co nejtišeji, aby ho nezbudily. Jakmile čert otevře oči, všichni děti musí zkamenět, aby je čert neviděl. Hra končí v momentě, kdy děti uloupí čertovi všechny předměty ze šňůry.

##### Motivace

„Ten čert nám ale lumpačí. Jaké další „lumpačiny“ čert může provádět?“

##### Komunitní kruh

Děti v kruhu vymýšlí, co vše čert mohl provádět.



**Obrázek H: Vyrobené předměty**



**Ilustrovaný obraz č. 5, 6, 7 (Obrázek 5, Obrázek 6, Obrázek 7)**

Vzdělávací nabídka:

Komunitní kruh

Učitelka dětem ukazuje ilustrované obrázky, na nichž čert dělá nezbednosti, a ony je popisují.

Reflexe dětí

**Na co čert předměty potřebuje?**

„Na nějakou lumpačinu.“

**Co se vám dnes líbilo?**

„Mně se líbila ta hra.“

„Mně to, jak jsme osahávali pytel.“

„Mně, jak jsme si sami mohli předměty z pytle vyrobit.“

## Sebereflexe

Dnes si děti začaly nosit uschované předměty z pondělního dne hned ráno a vyčkávaly na začátek realizace. Nejprve jsme zopakovali ilustrace, se kterými jsem děti seznámila předešlý den, a navázala tak na program příslušný dnešnímu dni. Děti popsaly jejich vyrobené předměty a jednotlivě je začaly pokládat na šňůru. Hru jsme nakonec hráli velmi dlouho, neboť děti zaujala natolik, že v danou chvíli nechtěly přejít na žádnou jinou činnost. Jejich potřebám jsem vyhověla a vyčkávala, až samy budou chtít hru ukončit. Poslední dnešní připravenou činností bylo zamyslet se nad dalšími nezbednostmi, které čert při jeho pobytu na zemi natropil. Vymyšlení bylo velmi rozmanité a nápadité. Poté jsem dětem jednotlivě představila ilustrace s nezbednostmi a nejvíce děti překvapilo přetáčení hodin. Podle jejich slov to byla veliká tragédie, neboť lidé nebudou mít povědomí o času. Největší ohlas u dětí dnes měla hra „věci ze šňůry“, která byla strategická, a hlavně v ní byly využity rekvizity vyrobené dětmi, což zapříčinilo tak veliký zájem.

## **STŘEDA**

### **Ilustrovaný obraz č.7 (Obrázek 7) – Pokračování v práci s ním**

#### Motivace

„Děti, dnes si jednu z těch nezbedností vyzkoušíme. Čert maloval na zeď křídou a my si to v následující činnosti také vyzkoušíme.“

#### Kreslení křídou (Obrázek CH)

Učitelka připraví dětem k dispozici černé papíry a křídly. Rozdělí děti na skupiny a jejich úkolem je vymyslet, co pohádkový čert skutečně kreslil, a následně to zobrazit na papír.

#### Otázky v komunitním kruhu

„Co jste děti nakreslily?“

„Proč jste nakreslily zrovna toto?“

„Myslíte, že je správné malovat na cizí domy?“

### Obrázek CH: Kreslení křídou



#### Ilustrovaný obraz č. 8 (Obrázek 8)

##### Vzdělávací nabídka:

##### Motivace

„Co se s čertem stalo?“

##### Otázky v komunitním kruhu

„Jaký je čert podle obrázku?“

„Známe ještě jiné emoce?“

„Můžeme ho něčím rozveselit?“

„Jaká nová postava nám vstoupí do příběhu?“

##### Komunitní kruh

Učitelka s dětmi probírá ilustrovaný obraz, na kterém je čert zobrazen. Děti vymýšlí, proč je našťvaný. Společně přemýšlí, čím by šlo čerta rozveselit.

##### Motivace

„Děti, náš čert není jen smutný, na obrázku můžeme vidět, že si někde roztrhal kabát i boty. Pomůžeme mu a vytvoříme pro něj nové boty s kabátem?“

### Výtvarná činnost

Učitelka rozdělí děti do dvou skupin. V jedné se bude vytvářet bota a v druhé kabát. Děti dostanou k dispozici látky, knoflíky, tkaničky, lepidlo a nakreslenou šablonu kabátu a boty. Společným úkolem je vytvořit z těchto předmětů nové boty a kabát.

### **Ilustrovaný obraz č. 9 (Obrázek 9)**

#### Vzdělávací nabídka:

##### Motivace

„Někdo nový se nám objeví v příběhu.“

##### Hádání, kdo přijde

Předem připravenou šablonu postavy, která se objeví, učitelka pošle po kruhu a každé z dětí popíše, o jakou postavu se může jednat.

##### Otázky v komunitním příběhu

„O koho se může jednat?“

„Koho vám obrys postavy připomíná?“

### **Ilustrovaný obraz č. 10, 11 (Obrázek 10, Obrázek 11)**

#### Vzdělávací nabídka:

##### Práce s rekvizitou (Obrázek I)

Jedno z dětí rozdá vyrobená kukátka neboli ruličky z papíru. Na tabuli vyvěsí tyto dva ilustrované obrázky. Děti pomocí kukátek pozorují a vymýšlí, jak příběh pokračuje.

##### Otázky v komunitním kruhu

„Jak si myslíte, že příběh bude pokračovat?“

„Přihodí se něco?“

„Proč se nám změnilo období?“

„Objeví se tam někdo nový?“

**Obrázek I: Kukátka**



Reflexe dětí:

**Co čert namaloval na zed'**

„Namaloval tam asi nějakou vichřici.“

„Děšť.“

„Hodiny tam namaloval.“

**Co se vám dnes líbilo?**

„Ty kukátka.“

„Jak jsme čertovi opravovali kabát a botu“

Sebereflexe:

Dnešek jsme, stejně jako předešlé dny, začali zopakováním příběhu, neboť pro pokračování bylo důležité znát, co mu předcházelo. Na dnešní den byly naplánované dvě výtvarné činnosti. Jednoznačně bych pro příště výtvarnou část rozložila tak, aby nebyla realizována v jednom dni. Proto jsem jednu z připravených aktivit „kreslení křídou“ realizovala již ráno a nechala ji jako dobrovolnou. Kdo si chtěl vyzkoušet malovat křídou, tak mohl během ranních činností. Ihned poté jsme si začali povídat o obrázku, na kterém byl smutný čert. Děti vymýšlely různé způsoby, čím lze čerta rozveselit, a dokonce tu padla i myšlenka, že by ho rozveselila další nezbednost.

Následovala výtvarná činnost – výroba čertího kabátu a boty. Děti začaly s radostí vyrábět botu i kabát a podle mého názoru již byla lépe zvládnuta kooperace v činnosti. Vzájemně se dohodly, jaké má kdo představy, a tudíž nedošlo k žádné potyčce. Poslední připravenou aktivitou byla práce s rekvizitami. Děti měly podle mého názoru z této činnosti silnější prožitek, neboť si v době ranních činností vyráběly rekvizity neboli ruličky samy. Jednotlivě se zamýšlely nad vystavenými obrázky a snažily se v nich najít podstavu. Dnešní den i přesto, že jsem hůře zvládla organizaci, nakonec dopadl dobře.

## ČTVRTEK

### Ilustrovaný obraz č. 12 (Obrázek 12)

Vzdělávací nabídka:

Pohybová chvilka „Zahřej čerta“ (Obrázek J)

Obrázek J: *Cviky*



Tato aktivita spočívá v tom, že děti zkusí vymýšlet různé pohyby či cviky, které by pomohly čertovi k tomu, aby mu nebyla zima.

### Ilustrovaný obraz č. 13 (Obrázek 13)

Vzdělávací nabídka:

Otázky v komunitním kruhu

„Kam čert došel?“

„Na co se dívá?“



### Jdu podle stop čerta (Obrázek K)

Učitelka dětem připraví šablony stop čerta. Všichni je vystřihnou. Úkolem dětí je vytvořit si na koberci svoji cestu, po které následně jeden po druhém projdou. Pro přehlednější organizaci bude lepší, když budou děti chodit a přikládat stopy po jednom.

**Obrázek K: Jdu podle stop**



### Co čert vidí za oknem – komunitní kruh

Všechny děti se posadí do kruhu. Úkolem je, aby se snažily vymyslet, co čert vidí za oknem.

### **Ilustrovaný obraz č. 14 (Obrázek 14)**

#### Vzdělávací nabídka:

#### Komunitní kruh

Učitelka dětem záměrně nezobrazí, koho čert vidí za oknem. Každé dítě hádá a vymýšlí, na koho čert do okna kouká.

### **Ilustrovaný obraz č. 15 (Obrázek 15)**

Vzdělávací nabídka:

Motivace

„Něco se stalo, děti.“

Komunitní kruh

Učitelka pošle po kruhu ilustrovaný obraz. Děti hádají, čí postavy stín zobrazuje.

### **Ilustrovaný obraz č. 1 (Obrázek 16)**

Vzdělávací nabídka:

Otázky v komunitním kruhu

„Kde se to čert ocitl?“

„U koho doma je?“

„Jak se tam vůbec dostal?“

### **Ilustrovaný obraz č. 17, 18 (Obrázek 17, Obrázek 18)**

Vzdělávací nabídka:

Hádání – Kdo je na obrázku

Učitelka dětem pošle ilustrovaný obrázek, na kterém je kominík. Děti hádají, o jakou postavu jde. Zároveň vyvěsí ilustrovaný obraz č. 17. Děti ho rovněž popisují.

Otázky v komunitním kruhu

„Kdo je na ilustrovaném obrázku?“

„Proč je v kominickém obleku?“

„Je tam s někým?“

„Co teď čert dělá?“

### **Ilustrovaný obraz č. 19**

Vzdělávací nabídka:

Motivace

„Na to se asi tak společně dívají?“



## Relaxační odpočinek

Učitelka zhasne světlo. Děti si mohou lehnout na zem a relaxovat. Úkolem této činnosti je vymyslet, co na obloze čert s Tradamilou vidí, jaká mají přání a co by jim samy děti přály.

## Reflexe dětí

### **Co jste se z dnešních obrázků dozvěděli?**

„Kominice je ta paní.“

„Že se čert díval na kominici.“

„Že možná bude hodný.“

„Čert bude mít svatbu s Tradamilou.“

„Čert už je asi hodný a žádné lumpárny dělat nebude.“

## Sebereflexe

Pro dnešní den jsem motivaci k dalším ilustrovaným obrázkům zvolila takovou, že jsem ty, které již známe, vyvěsila na tabuli, aby si je děti mohly kdykoliv prohlížet i pro lepší přehlednost během realizace. S dětmi jsme opět zopakovali, co již víme a známe. Zjistila jsem, že když každý den věnujeme alespoň pět minut rekapitulaci, dětem se příběh oživuje a jsou schopné pružněji reagovat na otázky, které se vztahují k následujícím ilustracím. V úvodu jsme diskutovali o tom, že je čertovi zima a co bychom mohli udělat pro to, aby se zahřál. K tomu se pojila činnost „zahřej čerta“. Dětem jsem pouze vysvětlila, co bude náplní této činnosti, a následně vše nechala na nich. Velmi dobře si s tím poradily. Všechny děti se prostřídaly. Každý vymyslel originální cvik, který následně všichni zopakovali. Překvapena jsem byla i z toho, že dítě, které předvedlo cvik, ihned vybralo jiné dítě, jež bude dalším předvádějícím. V tu chvíli jsem se stala pouze pozorovatelem a do ničeho nezasahovala. Cviky děti bavily a byla to pro ně změna. Na cvičení navazovala obdobná činnost. Nejprve děti musely ale stopy samy vystříhnout a starší i obkreslit. Pro příště bych tuto výtvarnou chvíli realizovala v době před svačinou. Bylo by to z důvodu lepší návaznosti. Když měly všechny děti vystříhnuto, vysvětlila jsem jim, co aktivita „jdi podle stop čerta“ obnáší. Na druhou stranu třídy jsem umístila obraz s čertem a jeho stopami, ke kterému měly děti společně vytvořit cestu.

Vše jsem nechala na jejich fantazii a bylo pouze na nich, jakou strategii zvolí. Na první pokus se dětem nepodařilo dostat se podle stop až k obrázku. Druhý pokus byl již úspěšný. Já jsem šla první a vyzkoušela, zda se podle stop opravdu dostanu k obrázku. Děti jsem pochválila za šikovnost a pokračovali jsme tím, co nám obrázek, k němuž vedly stopy, nabízí. Následně jsme si povídali o zbylých ilustracích. Snažila jsem se maximálně podporovat rozvoj řeči a komunikačních schopností dětí. Společně jsme se dostali až k poslednímu ilustrovanému obrázku. Děti při relaxaci vymýšlely, co by jim přály, a podle mého názoru je kniha zaujala.

## **PÁTEK**

### Vzdělávací nabídka:

Pro dnešní den je naplánováno čtení knihy „O čertovi“. Učitelka bude s dětmi nad knihou diskutovat. Budou se zastavovat u jednotlivých pasáží, které děti zaujmou. Dále budou společně hovořit o tom, co se z knihy dozvěděly, o čem příběh skutečně byl, ale i co se jim na knize líbilo, ba naopak nelíbilo.

### Závěrečný rituál

„Tahle naše pohádka, co nám ťukla na vrátka,  
právě nám skončila, svůj příběh odkryla,  
odchází od nás dál, aby se někdo další smál.“

(Autorský text)

### Reflexe dětí

#### **Co se vám na knize líbilo?**

„Že se z čerta stal hodný člověk.“

„Jak se čert proměnil na hodného.“

„Že čert chtěl škodit kominíkům.“

### Sebereflexe

Dnes byla dopolední činnost věnována četbě celé knihy. Požádala jsem děti, aby se posadily na koberec tak, jak je jim to samotným příjemné, aby se mohly koncentrovat

na četbu. Během četby děti nejvíce zajímaly ilustrované obrázky, tudíž jsem se rozhodla použít a vyvěsit ilustrované obrázky, které jsem měla k dispozici, na tabuli, aby byly pro děti viditelné. Zastavovali jsme se u jednotlivých pasáží a diskutovali nám tím, co vymyslely děti v průběhu realizace, a nad tím, co bylo skutečné. Četba trvala poměrně dlouhou dobu, ale díky vysoké koncentraci pozornosti a zaujetí dětí se mi podařilo přečíst celou knihu a zjistit, zda byla pro ně dostatečně poutavá. Tato má domněnka se potvrdila. Po předčtení celé knihy děti odpovídaly na mnou kladené otázky, které vplynuly z četby. Předškolní děti byly aktivnější, ale i malé děti si určité pasáže pomocí ilustrací představily a dokázaly o nich hovořit. Pro mě byla zpětná vazba pomocí kladení otázek stěžejní, neboť díky ní jsem zjistila, že kniha byla pro děti novým obohacením a zároveň zpestřením jejich programu.

## 9 ZÁVĚREČNÉ VYHODNOCENÍ PROGRAMŮ

### 9.1 Program O myšce

K vyhodnocování programu „O myšce“ jsem využila metody zúčastněného a nepřímého pozorování a reflektování činností pomocí rozhovorů s dětmi. Program byl zpracován na základě ilustrovaných obrázků, které byly získány z knihy „O myšce“ od Petra Horáčka. Každý ilustrovaný obraz byl provázán se vzdělávací nabídkou, která byla pro děti novým obohacením, a hlavně rozvojem spontaneity v tvořivosti a komunikačních dovednostech.

Při sestavování programu jsem se snažila vymýšlet takové činnosti, které nabídnou jednak provázané a zároveň pro dítě předškolního věku poutavé činnosti. Stěžejní pro mě ale bylo, aby program maximálně podporoval tvořivost a řečové dovednosti. Činnosti byly různorodé a každé dítě si v nich našlo kus sebe. Do programu jsem zakomponovala výtvarné, pracovní, ale i pohybové složky, které prokázaly, že vše, co děti pomocí těchto složek ztvární, mohou zároveň i reflektovat. Dokázala jsem tedy, že tvořivost lze zakomponovat do výše zmíněných složek a zároveň lze při jejich reflektování rozvíjet i řečové a komunikační dovednosti. Pomocí zúčastněného pozorování jsem tento fakt mohla potvrdit. Z počátku realizace jsem více zasahovala do řízení činností, neboť pro děti byla práce s ilustracemi nezvyklou formou vzdělávání. V průběhu týdne se již děti s programem seznámily a já se stala během realizace činností pouhým pozorovatelem. Za pomoci rozhovoru s dětmi a kladením otázek jsem nejenom rozvíjela řečové dovednosti, ale i zjišťovala, zda děti rozumí ději a dokáží si pomocí ilustrací příběh představit. Zjistila jsem, že děti nejvíce zaujaly činnosti, při kterých měly objevovat či přicházet na nová řešení. Naopak nejmenší úspěch jsem shledala při činnosti „rýmování“. V sebereflexi jsem uvedla, jak bych danou činnost nahradila, aby pro děti byla opět zajímavá.

Samotnou realizaci hodnotím pozitivně. Z rozhovoru s dětmi jsem zjistila, že ohlas na knihu byl u některých dětí silnější a u jiných slabší. Pro činnosti, které neměly příliš poutavý charakter, jsem v momentě realizace nepřišla na vhodný metodický

postup. Návrhy na budoucí realizace byly doplněny posléze. Podle mého názoru byly děti obohaceny novými zkušenostmi a každé si tam našlo kousek svého.

## 9.2 Program O čertovi

K vyhodnocení programu „O čertovi“ jsem využila metody zúčastněného a nepřímého pozorování a reflektování činností pomocí rozhovorů s dětmi. Program byl zpracován na základě ilustrovaných obrázků, které byly získány z knihy „O čertovi“ od Pavla Čecha. Obdobně jako u předešlého programu byla ke každému ilustrovanému obrázku navržena vzdělávací nabídka, která měla stejný cíl jako program „O myšce“.

Realizace tohoto programu pro mě byla mnohem snadnější než u předešlého. Děti již byly seznámeny, jak bude proces vzdělávání probíhat, a s radostí se do něj znovu zapojily. Navržené činnosti byly různorodé a zahrnovaly pohybové, výtvarné, pracovní, ale i hudební aktivity. Pomocí těchto činností mohlo každé dítě vyjádřit své představy, které buď formou výtvarné, či pracovní činnosti přenesly na papír. Popřípadě mohly za pomoci pohybových aktivit projevit své tvořivé myšlení a nápady. Jednotlivé činnosti děti reflektovaly, a docházelo tak k rozvíjení řeči.

Metodou pozorování jsem zjistila, jak děti projevují tvořivost různými formami, a čím více se podporuje, tím více je rozvíjena. Během realizace jsem se setkala se situací, kdy děti samy navrhly své řešení pro činnost a samy si zvolily, s jakým materiálem chtějí pracovat. Konkrétně se jednalo o činnost „vyrábění předmětů z pytle“. Tato odezva pro mě byla velikým přínosem. Ukázalo se, že vhodně zvolenou činností, která není postupem pevně stanovena, mohou děti samy navrhnout postup podle své libosti, a tím se nabádají k přemýšlení, resp. vymýšlení různých postupů. Za pomoci rozhovorů a reflektování činností, které byly realizovány během dne, se prokázalo, že za pomoci komunikačních dovedností děti dokázaly své představy popsat a vysvětlit.

Realizaci tohoto programu si děti užily. Z jejich slov bylo patrné, že je kniha zaujala mnohem více než program předchozí. Podle mého názoru děj knihy obsahoval více zápletek, které byly pro děti lákavější. I přes malé výhrady, které uvádím v sebereflexi, hodnotím program úspěšně.

## 10 DISKUZE

Předkládaná práce je založena na činnostech vycházejících z ilustrovaných obrázků. Ilustrace v dětské knize jsou vhodným zdrojem poznání i zážitků. Pokud jsou vhodně využívány při vzdělávání, mohou napomáhat k rozvoji dětské fantazie (Holešovský, 1977). K tomu, abych mohla vytvořit plnohodnotný program, který bude rozvíjet tvořivost a řečové dovednosti dětí, jsem využila metody kognitivizace, která rozvíjí osobnostní vlastnosti, a podstatou je, aby dítě bylo schopné si vytvořit svůj plán řešení, přičemž je důležité, aby byla využita motivace k činnosti. Dále komplexní rozvíjení poznávacích funkcí, jejichž vrcholem je tvořivé myšlení, a v neposlední řadě metody zaměřené na rozvoj jednotlivých poznávacích funkcí a procesů tvořivého myšlení. Lze sem zařadit i rozvíjení fantazie, originality myšlení, ale i cvičení tvořivého vnímání (Zelina & Pavlík, 1988). Všechny uvedené metody se promítly v činnostech mého programu.

Do programů jsem zakomponovala různorodé činnosti, jež zahrnovaly výtvarné, pracovní, ale i hudební či dramatické činnosti v souladu s RVP PV. Z těchto činností se dále rozvíjela základní podstata tvořivosti, kterou tvoří paměť, myšlení, představivost, fantazie, imaginace a intuice (Maňák, 1998). Nejvíce se tak dělo u aktivit, které nabádaly dítě k přemýšlení a vynalézání svého nového postupu. Viz činnost „co má čert v pytlíčku?“ nebo „dokreslování obrázků“.

Co se rozvoji řeči a komunikačních dovedností týče, k jednotlivým ilustrovaným obrázkům byly vždy kladeny otázky, které podněcovaly výše zmíněné dovednosti a zároveň dítěti napomáhaly si vytvářet své vlastní představy o příběhu. Kladení otázek je jednou u nejučinnějších metod strategií, které jsou dalším předpokladem strategií. Jím jsou: usuzování, hledání souvislostí, vizualizace, shrnování, předvídání a hodnocení (Rybářová, 2017). Usuzování a předvídání se například objevilo u činnosti, kde děti na základě titulní strany usuzovaly či předvídaly, o čem kniha bude pojednávat. Ke shrnování docházelo před realizací jednotlivých činností, kdy jsem s dětmi rekapitulovala, co již z příběhu víme. Hledání souvislostí se objevilo v situaci, kdy na dvou ilustrovaných obrázcích byla stejná žena, avšak jinak oblečena. Vizualizace se promítla v činnosti „hádej, co je v pytlíčku“, neboť dítě mělo přenést na papír své představy o tom, co pomocí smyslu nahmatalo. Hodnocení proběhlo vždy na konci dne. Všechny strategie

byly zakomponovány vhodnou formou do programu, a byly tak komplexně rozvíjeny řečové dovednosti, respektive tvořivost. Neustálá komunikace s dětmi a poskytování co nejvíce prostoru a podnětů k vyjadřování rozvíjí u dětí řeč, a tím pádem i slovní zásobu (Tomášková, 2015).

Když se poohlédnu nad realizací obou programů, ráda bych zde popsala své vlastní postřehy, které jsem v rámci realizování zachytila. Program „O čertovi“ byl podle mého názoru pro děti zajímavější než program „O myšce“. To si dovoluji usuzovat na základě pozorování, kdy jsem měla možnost být v centru dění. Reakce dětí na druhý program byly z hlediska poutavosti mnohem větší. Kniha jim nabízela spousty rozuzlení, na která děti musely přicházet, a tudíž se více zamýšlet nad předloženými ilustracemi. Kniha „O myšce“ dětem také nabízela pasáže, ve kterých musely odhadovat různé situace, ale nebyla pro ně vždy úplně poutavá.

## ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce bylo poukázat na možnosti rozvíjení dětské tvořivosti a řečových dovedností za pomoci ilustrovaných obrázků z dětské knihy. K tomu, abych svůj cíl mohla uskutečnit, jsem musela získat širší povědomí o tvořivosti, ilustraci a řečových dovednostech, jejich podstatě a významu pro děti předškolního věku. Tyto poznatky jsem získala zpracováním teoretického východiska, které mě nesmírně obohatilo a zároveň mi přineslo povědomí, díky němuž jsem mohla tuto bakalářskou práci zpracovat. Všechny získané dovednosti jsem se snažila uplatnit při zpracovávání programů v praktickém východisku. Pomocí metod pozorování, rozhovorů a analýzy výsledků činnosti jsem zjistila, že mnou vytvořený program cíl skutečně naplňuje.

Na příkladu dvou vytvořených programů jsem prokázala, že ilustrace jsou dobrým nástrojem pro rozvoj dětské tvořivosti a řečových dovedností dětí předškolního věku. Programy byly vytvořeny tak, aby tvořily logický celek a byly složeny z rozmanitých činností. Zde bylo důležité, aby vlastní kniha byla dostatečně zajímavá nejen svým dějem, ale hlavně svými ilustracemi. Při závěrečné reflexi se jako lépe zpracovaný program ukázal ten založený na knize „O čertovi“ od Pavla Čecha. V rámci pozorování a rozhovorů tento fakt mohu doložit. Reakce dětí při realizaci programu „O čertovi“ byly mnohem intenzivnější než u programu „O myšce“. Kniha měla více zápletek, kterým děti musely čelit, a svou tvořivostí a řečovými dovednostmi je musely rozuzlit. Závěrečným rozhovorem jsem prokázala, že programy pro děti utvářely logický celek, ze kterého bylo patrné, že ději za pomoci ilustrací rozumí.

Jsem nesmírně ráda, že se mi podařilo můj zájem vhodně propojit s dětskou knihou, a vytvořit tak program, který skutečně tvořivost i řečové dovednosti podporuje. Ve svých představách mám již připravenou další knihu, se kterou mám obdobné plány jako s knihami, které jsem zpracovala pro svou bakalářskou práci, jen s tím rozdílem, že se u ní zaměřím na předčtenářskou gramotnost, neboť ilustrace jsou vhodným prostředkem pro její rozvíjení.



## LITERATURA

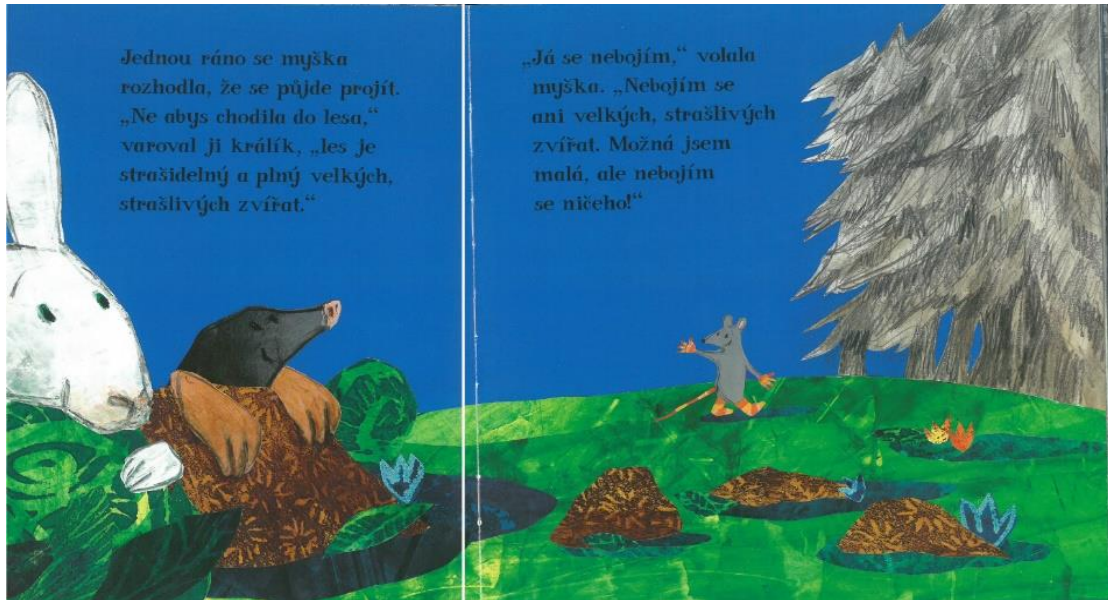
- Bean, R. (1995). *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. Portál.
- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada.
- Čáp, J. & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Čech, P. (2014). *O čertovi*. Petrkov.
- Fichnová, K., & Szobiová, E. (2007). *Rozvoj tvořivosti a klíčových kompetencí dětí: náměty k RVP pro předškolní vzdělávání*. Portál.
- Horáček, P. (2019). *O myšce, která se nebála*. Portál.
- Hlavsa, J. (1986). *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Holešovský, F. (1977). *Ilustrace pro děti, tradice, vztahy, objevy*. Albatros.
- Holešovský, F. (1982). *Glosy k vývoji české ilustrace pro děti*. Albatros.
- Homolová, K. (2010). *Uživatelská propedeutika*. Slezská univerzita v Opavě.
- Kutálková, D. (2005). *Logopedická prevence*. Portál.
- Klenková, J. (2000). *Kapitoly z logopedie I*. Edice pedagogické literatury.
- Lokša, J., & Lokšová, I. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Portál.
- Lokša, J., & Lokšová, I. (2003). *Tvořivé vyučování*. Grada.
- Maňák, J. (1998). *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Masarykova univerzita.
- Maňák, J. (2001). *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*. Paido.
- MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [https://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_PV\\_2021.pdf?fbclid=IwAR2P47Fng\\_T7cZBUa6TU6Q03LiSOKoyNIF\\_Wjb-B4ylGb5twcr0WH\\_pLEzY](https://www.nuv.cz/uploads/RVP_PV_2021.pdf?fbclid=IwAR2P47Fng_T7cZBUa6TU6Q03LiSOKoyNIF_Wjb-B4ylGb5twcr0WH_pLEzY).
- Nováková, I., Schöffelová Nováková, M., & Mikulajová, M. (2020). *Když dítě vidí, co má slyšet*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Průcha, J., & Koťátková, S. (2013). *Předškolní pedagogika*. Portál.
- Rybářová, E. (2017). Rozvoj čtenářských strategií u dětí v mateřské škole. *Kritická gramotnost*, 3(4), 20–25.

- Štehlíková, B. (1984). *Cesty české ilustrace v knize pro děti a mládež*. Albatros.
- Stenberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Portál.
- Sovák, M. (1980). Nauka o komunikaci v logopedické praxi. In Kolektiv autorů, *Logopedie a komunikace* (s. 81–85). Česká logopedická společnost.
- Szobiová, E. (2004). *Tvorivost'. Od záhady k poznaniu*. Stimul.
- Šulová, L. (2004). *Raný psychický vývoj dítěte*. Karolinum.
- Švaříček, R., Šedová, K., Janík, T., Kaščák, O., Miková, M., Nedbálková, K., Novotný, P., Sedláček, M., & Zounek, J. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál.
- Toman, J. (1999). *Dětské čtenářství a literární výchova*. CERM.
- Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Portál.
- Trávníček, J. (2008). *Čteme? Obyvatelé České republiky a jejich vztah ke knize*. Host.
- Vágnerová, M. (1999). *Vývojová psychologie*. Karolinum.
- Vích, Z. (2004). *Vybrané kapitoly o umělecké ilustraci*. Gaudeamus.
- Vybíral, Z. (2009). *Psychologie komunikace*. Portál.
- Vyštejn, J. (1995). *Dítě a jeho řeč*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Wildová, R., Vykoukalová, V., Rybářová, E., Ronková, J., & Harazinová, R. (2019). *Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií*. Společenství praxe.
- Zelina, M., & Pavlík, J. (1988). *K otázkám pedagogickej tvorivosti vychovávateľov*. ÚUVU.
- Zelina, M. (1996). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti*. Iris.
- Zelina, M., & Zelinová, M. (1990). *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Slovenské pedagogické nakladatelství.
- Žák, P. (2004). *Kreativita a její rozvoj*. Computer Press.

## PŘÍLOHY

### PŘÍLOHA 1. O MYŠCE

Obrázek 1: *Ilustrovaný obraz č. 1 – Myška jde do lesa* (autor: P. Horáček)

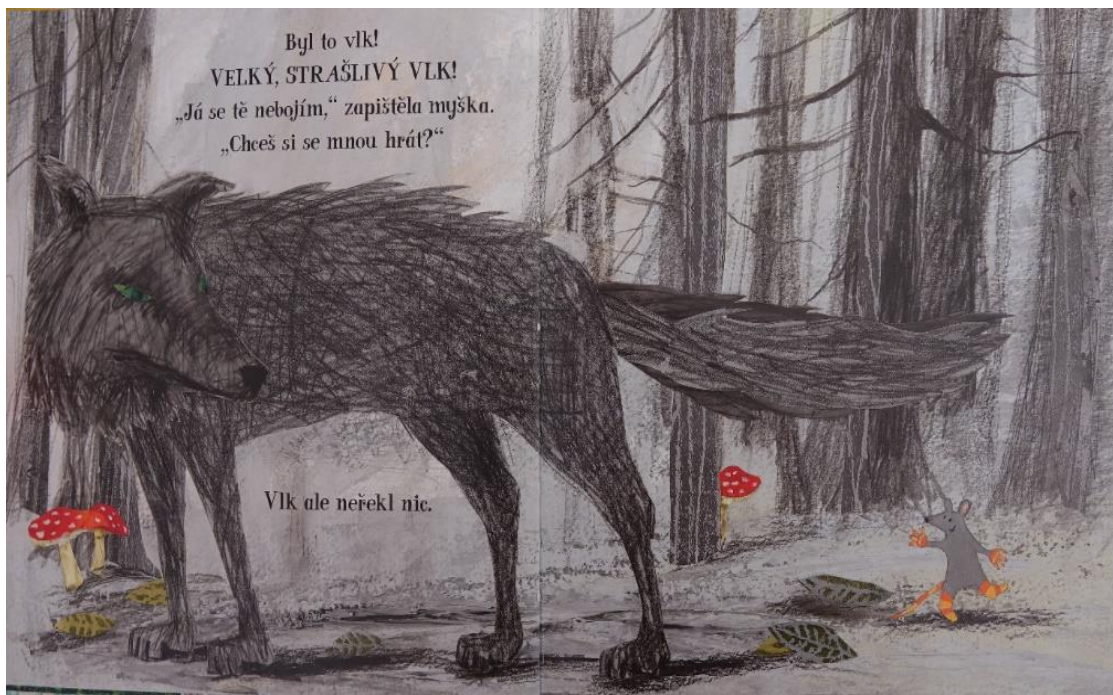


Obrázek 2: *Ilustrovaný obraz č. 2 – Myška v lese* (autor: P. Horáček)

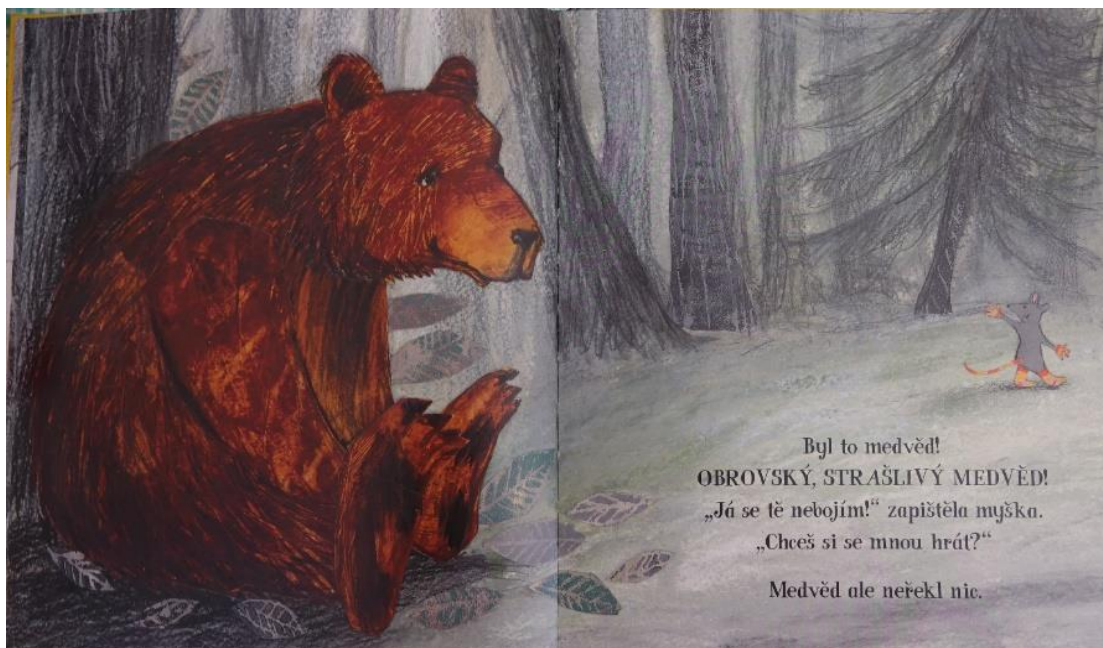




**Obrázek 3:** *Ilustrovaný obraz č. 3 – Vlk* (autor: P. Horáček)



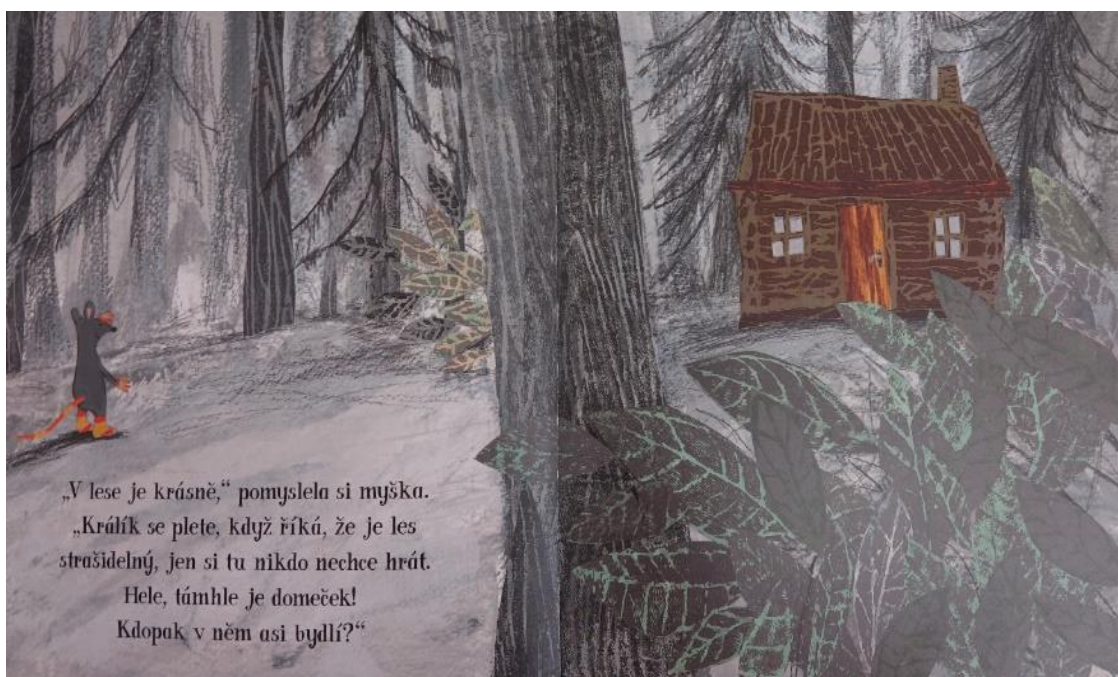
**Obrázek 4:** *Ilustrovaný obraz č. 4 – Medvěd* (autor: P. Horáček)



**Obrázek 5:** Ilustrovaný obraz č. 5 – Los (autor: P. Horáček)

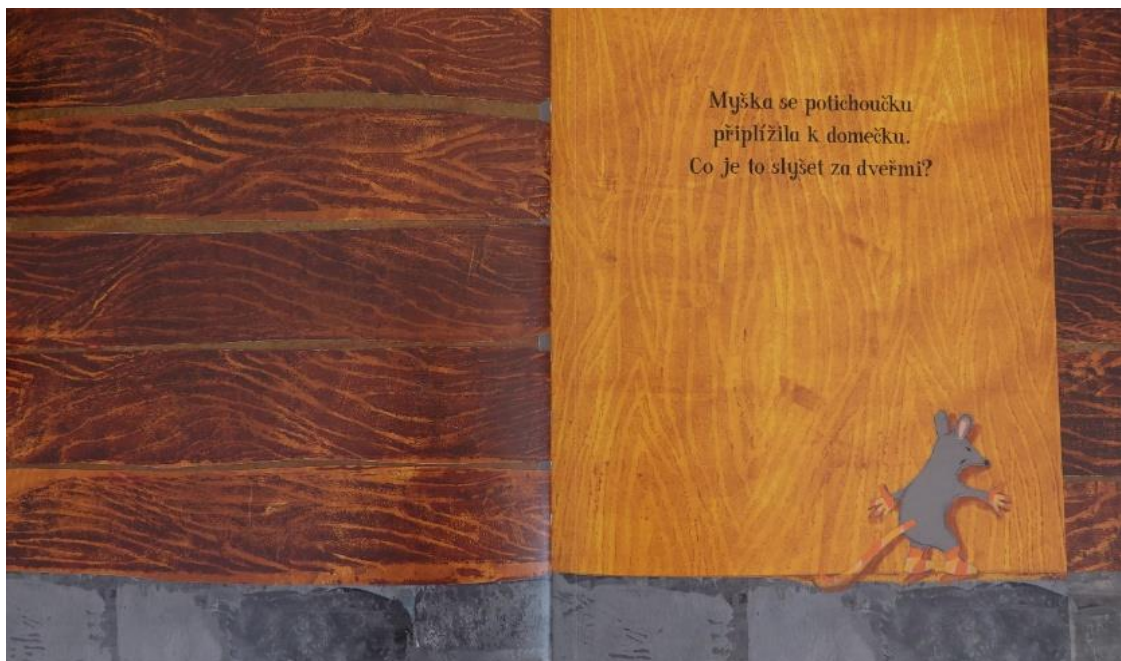


**Obrázek 6:** Ilustrovaný obraz č. 6 – Dům (autor: P. Horáček)





**Obrázek 7:** Ilustrovaný obraz č. 7 – Myška za domem (autor: P. Horáček)



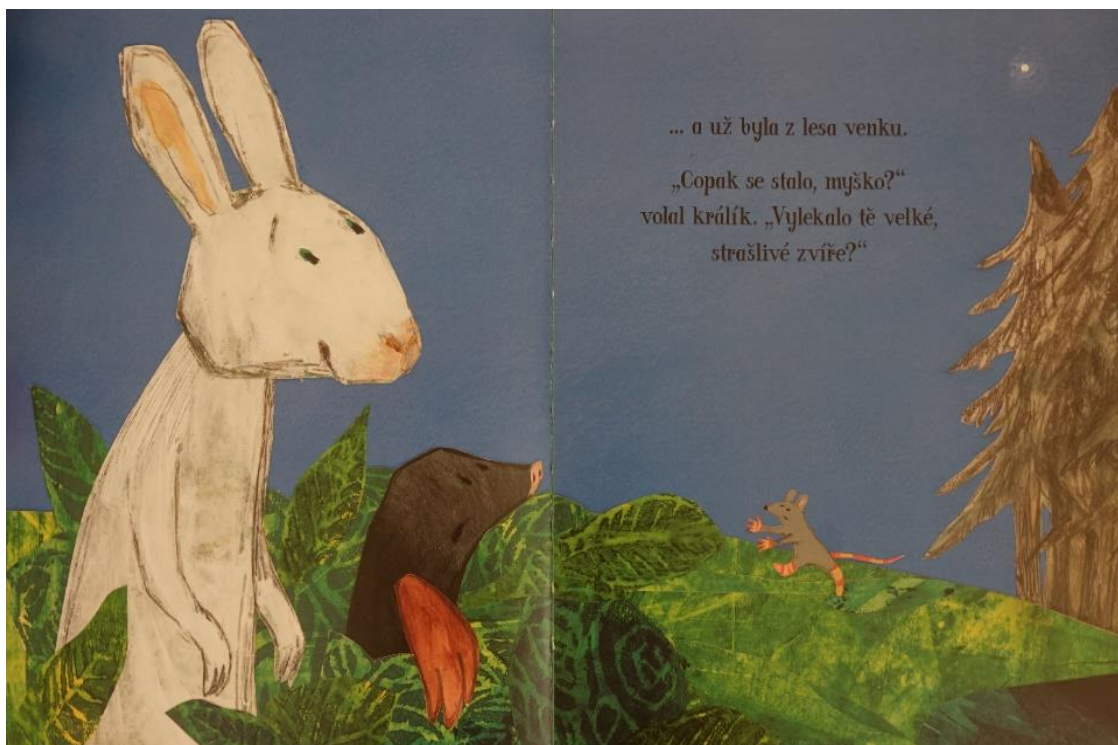
**Obrázek 8:** Ilustrovaný obraz č. 8 – Kočka (autor: P. Horáček)



**Obrázek 9:** Ilustrovaný obraz č. 9 – Mapa (autor: P. Horáček)



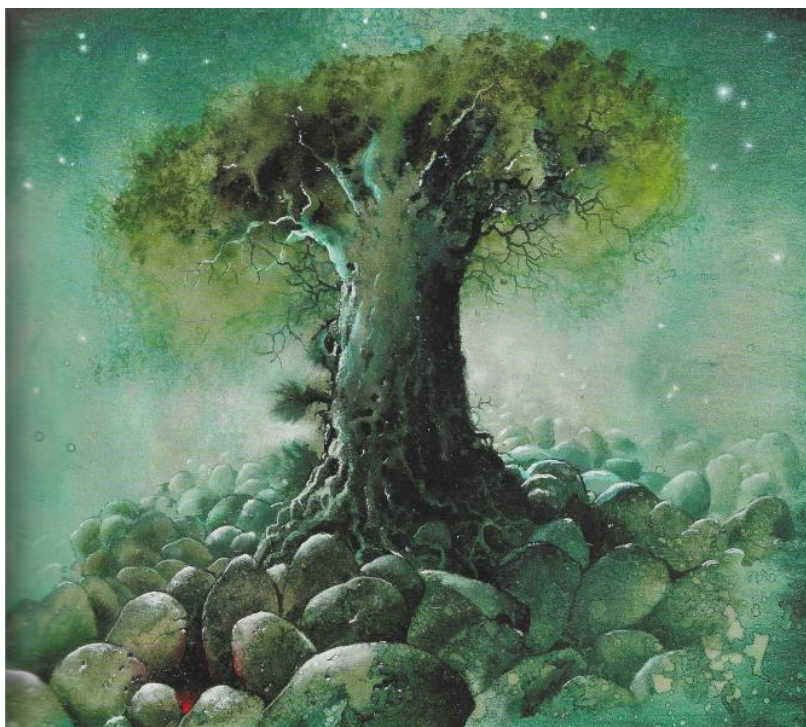
**Obrázek 10:** Ilustrovaný obraz č. 10 – Zpátky z lesa (autor: P. Horáček)





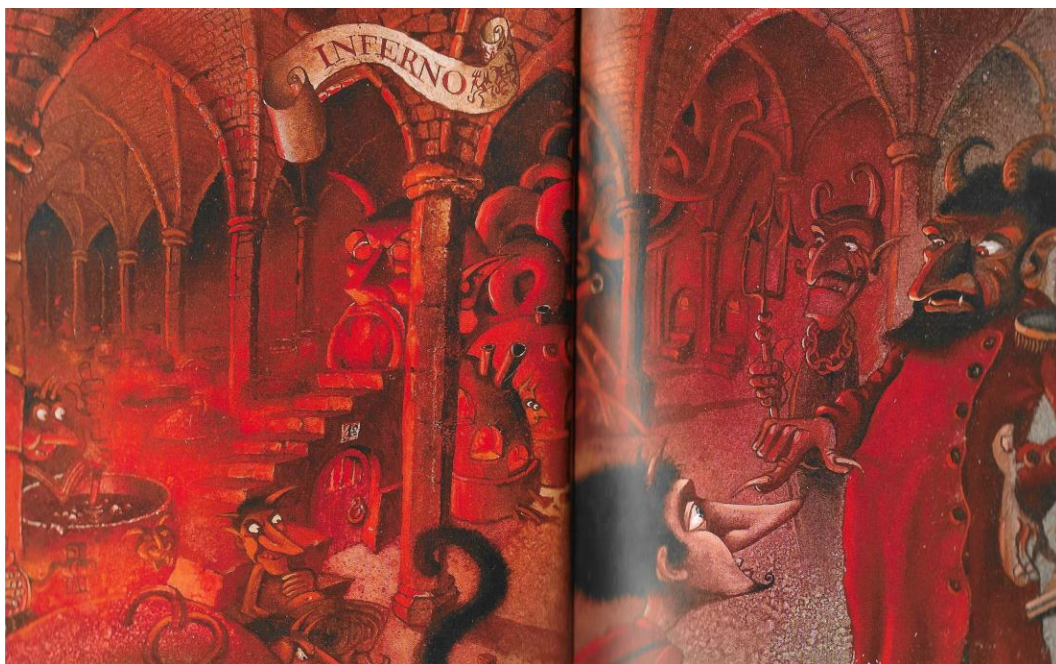
## PŘÍLOHA 2. O ČERTOVI

Obrázek 1: *Ilustrovaný obraz č. 1 – Pod nejstarším stromem* (autor: P. Čech)



Pod nejstarším stromem

Obrázek 2: *Ilustrovaný obraz č. 2 – Peklo* (autor: P. Čech)





**Obrázek 3:** *Ilustrovaný obraz č. 3 – Z pekla do světa* (autor: P. Čech)



**Z Pekla do světa**

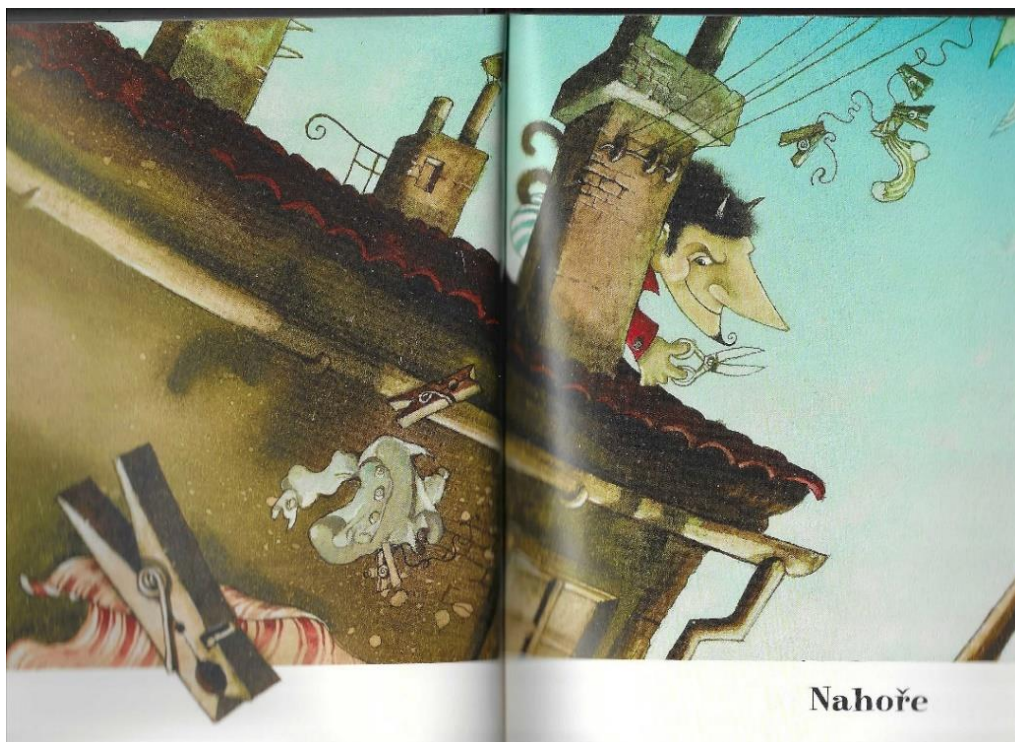
**Obrázek 4:** *Ilustrovaný obraz č. 4 – O věcech z uzlíčku* (autor: P. Čech)



**O věcech z uzlíčku**



**Obrázek 5:** *Ilustrovaný obraz č. 5 – Nahoře* (autor: P. Čech)



**Nahoře**

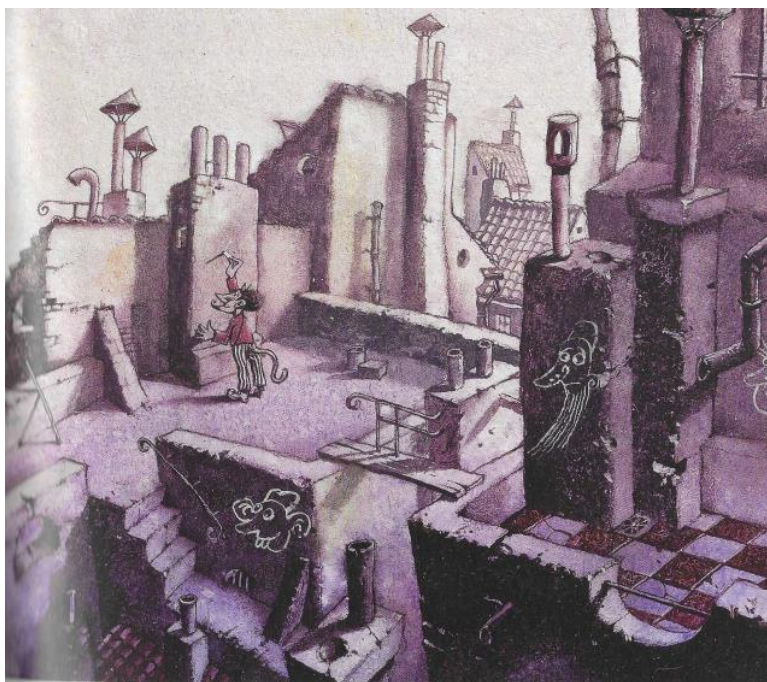
**Obrázek 6:** *Ilustrovaný obraz č. 6 – Věžní hodiny* (autor: P. Čech)



**Věžní hodiny**

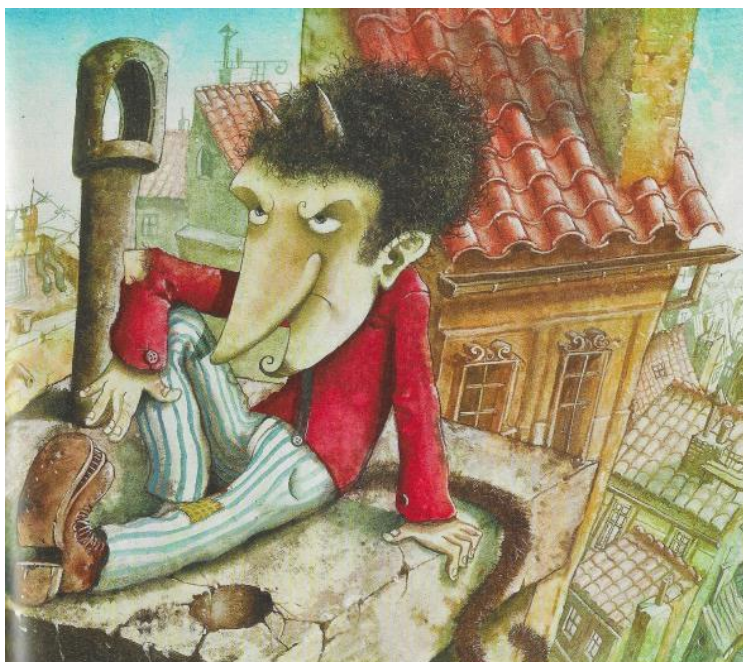


**Obrázek 7:** *Ilustrovaný obraz č. 7 – Nalezená křída* (autor: P. Čech)



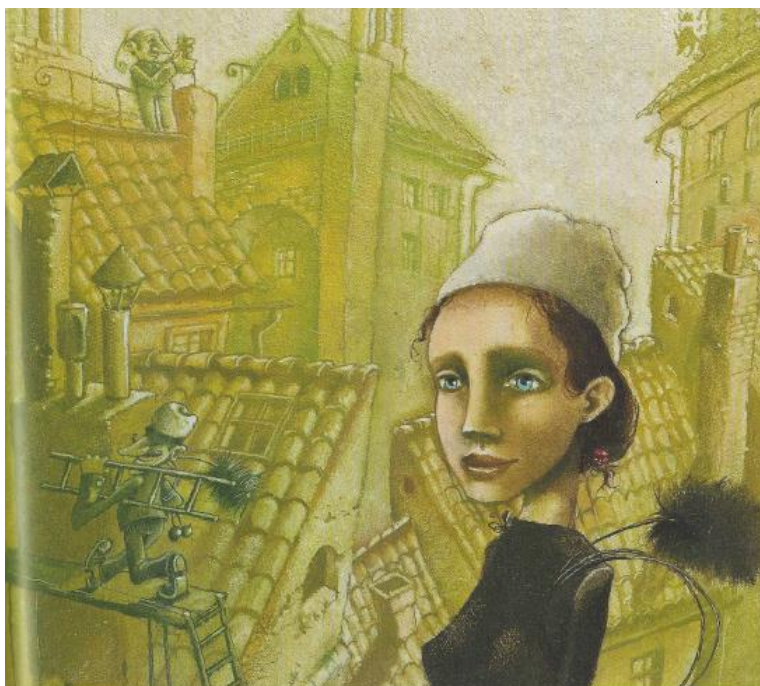
**Nalezená křída**

**Obrázek 8:** *Ilustrovaný obraz č. 8 – Pod modrým nebem* (autor: P. Čech)



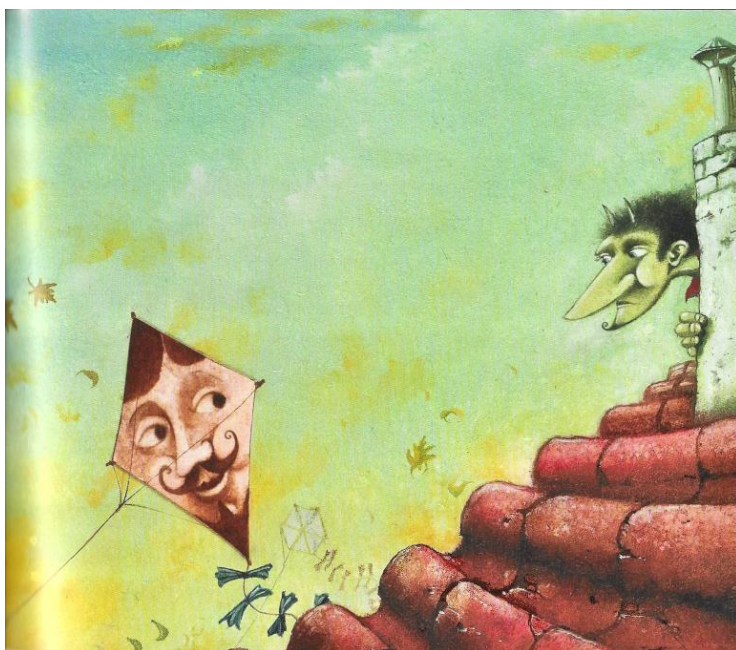
**Pod modrým nebem**

**Obrázek 9:** *Ilustrovaný obraz č. 9 – Tradamila* (autor: P. Čech)



**Tradamila**

**Obrázek 10:** *Ilustrovaný obraz č. 10 – Podzim* (autor: P. Čech)



**Podzim**



**Obrázek 11:** *Ilustrovaný obraz č. 11 – První sníh* (autor: P. Čech)



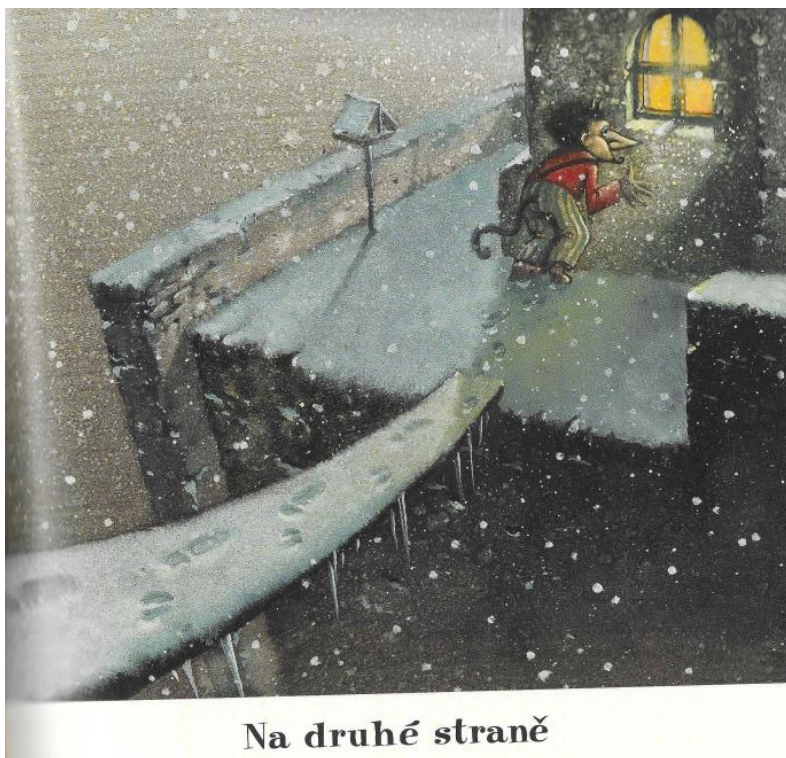
**První sníh**

**Obrázek 12:** *Ilustrovaný obraz č. 12 – Nad propastí* (autor: P. Čech)



**Nad propastí**

**Obrázek 13:** *Ilustrovaný obraz č. 13 – Na druhé straně* (autor: P. Čech)



**Na druhé straně**

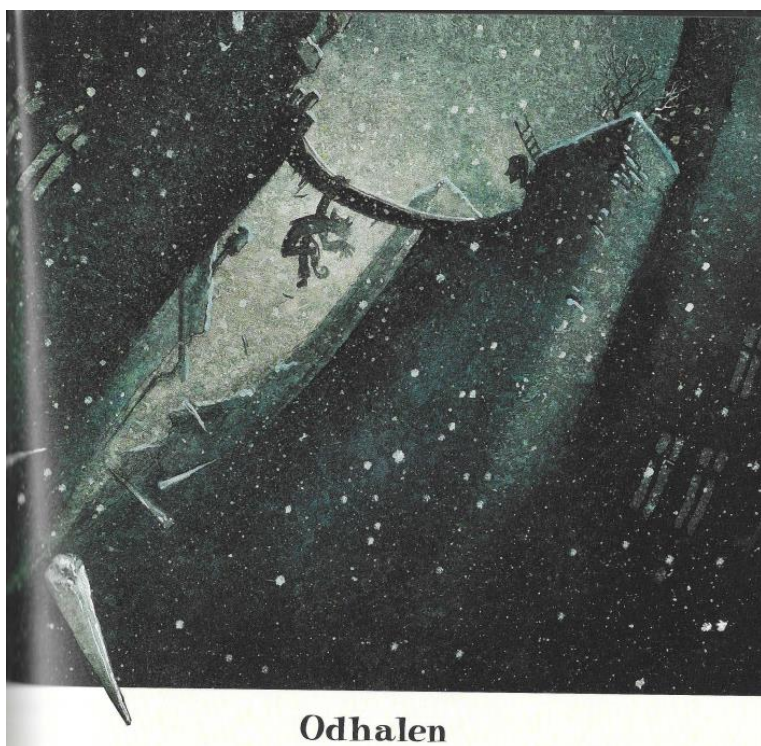
**Obrázek 14:** *Ilustrovaný obraz č. 14 – Za oknem* (autor: P. Čech)



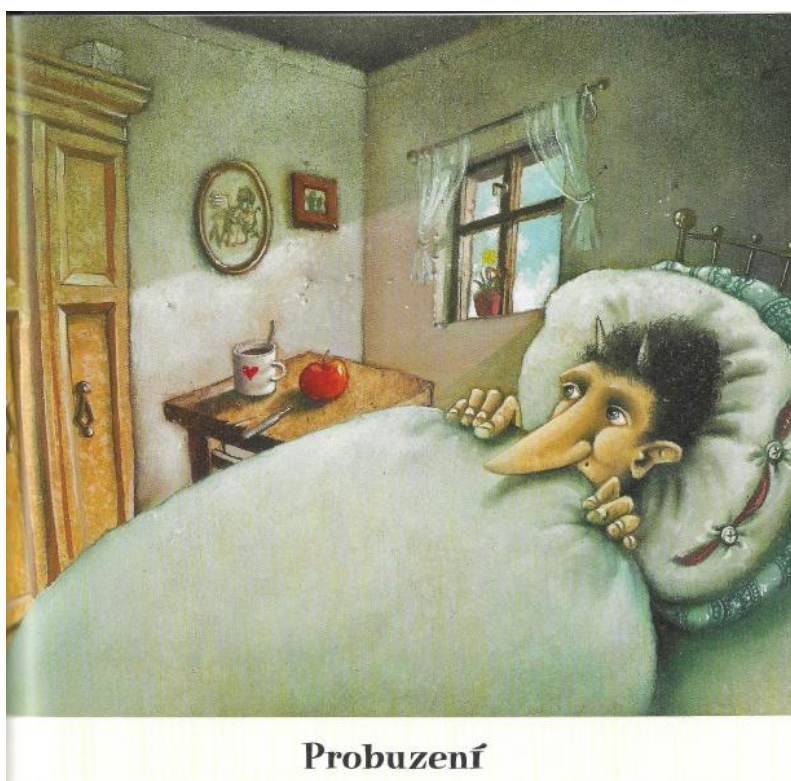
**Za oknem**



**Obrázek 15:** *Ilustrovaný obraz č. 15 – Odhalen* (autor: P. Čech)



**Obrázek 16:** *Ilustrovaný obraz č. 16 – Probuzení* (autor: P. Čech)



**Obrázek 17:** *Ilustrovaný obraz č. 17 – Florimonova proměna* (autor: P. Čech)



**Florimonova proměna**

**Obrázek 18:** *Ilustrovaný obraz č. 18 – Vysoko* (autor: P. Čech)



**Vysoko**



**Obrázek 19:** *Ilustrovaný obraz č. 19 – Florimon a Tradamila* (autor: P. Čech)



Hvězda na