|  |  |
| --- | --- |
| UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  PEDAGOGICKÁ FAKULTA  Ústav pedagogiky a sociálních studií | |
| **Diplomová práce**  Pavlína Kovalčíková | |
| Využití literárního projektu v předškolním vzdělávání | |
|  | |
| Olomouc 2021 | vedoucí práce: Mgr. Dana Cibáková, Ph.D. |

|  |  |
| --- | --- |
| **Čestné prohlášení**  Já, níže podepsaná studentka, tímto čestně prohlašuji, že jsem diplomovou práci napsala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje. | |
| V Olomouci dne 9. 12. 2021 |  |
|  | Podpis |

|  |
| --- |
| **Poděkování**  Chtěla bych poděkovat vedoucí práce, Mgr. Daně Cibákové, Ph.D., za cenné rady a vstřícný přístup při zpracování diplomové práce.  Zároveň bych chtěla poděkovat své rodině a blízkým za podporu a motivaci. |

**Obsah**

[Úvod 6](#_Toc89941113)

[1 Pedagogický projekt 7](#_Toc89941114)

[1.1 Definice projektu a projektové metody 7](#_Toc89941115)

[1.2 Vznik projektového vyučování 8](#_Toc89941116)

[1.3 Pedagogický projekt ve vzdělávání a jeho fáze 8](#_Toc89941117)

[1.4 Souvislost projektu s integrovanou tematickou výukou 11](#_Toc89941118)

[2 Literatura pro děti a mládež 14](#_Toc89941119)

[2.1 Vývoj literatury pro děti a mládež od počátku 20. století do současnosti 14](#_Toc89941120)

[2.2 Žánry literatury pro děti a mládež 16](#_Toc89941121)

[2.3 Etapy dětského čtenářství 18](#_Toc89941122)

[2.4 Charakteristika předčtenářského období 19](#_Toc89941123)

[3 Předškolní vzdělávání 23](#_Toc89941124)

[3.1 Předčtenářská gramotnost 23](#_Toc89941125)

[3.2 Rozvoj předčtenářské gramotnosti v RVP PV 24](#_Toc89941126)

[3.3 Úloha MŠ v souvislosti s rozvojem předčtenářské gramotnosti 26](#_Toc89941127)

[3.4 Oblasti předčtenářské gramotnosti 31](#_Toc89941128)

[4 Literární cena Zlatá stuha 35](#_Toc89941129)

[4.1 Ceny za literaturu pro děti a mládež 35](#_Toc89941130)

[4.2 Zlatá stuha 2017 37](#_Toc89941131)

[5 Výzkumná část 40](#_Toc89941132)

[5.1 Cíl práce 40](#_Toc89941133)

[5.2 Výzkumné metody 40](#_Toc89941134)

[5.3 Charakteristika místa výzkumného šetření 41](#_Toc89941135)

[5.4 Charakteristika vzorku respondentů 42](#_Toc89941136)

[5.5 Průběh výzkumného šetření 42](#_Toc89941137)

[5.6 Zhodnocení výsledků šetření a návrhy pro praxi 72](#_Toc89941138)

[Závěr 75](#_Toc89941139)

[Seznam literatury 76](#_Toc89941140)

[Seznam zkratek 79](#_Toc89941141)

[Seznam tabulek 80](#_Toc89941142)

[Seznam příloh 81](#_Toc89941143)

Úvod

Diplomová práce s názvem *Využití literárního projektu v předškolním vzdělávání* obsahuje teoretickou a praktickou část.

Teoretická část práce je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola představuje projekt jako jednu z moderních metod vzdělávání, popisuje vznik projektového vyučování a jednotlivé fáze v procesu realizování projektů. Druhá a čtvrtá kapitola přibližují téma literatury pro děti a mládež, charakterizují dětskou literaturu od jejího vzniku po současnost, charakterizují dítě jako předčtenáře a přibližují způsob, jak vybírat kvalitní současnou literaturu pro děti a mládež pomocí literárních cen. Třetí kapitola teoretické části práce představuje možnosti předškolního vzdělávání v souvislosti s předčtenářskou gramotností, k jejímuž rozvoji jsme chtěli přispět u dětí předškolního věku pomocí literárního projektu ve výzkumné části práce.

Cílem výzkumné části diplomové práce je navrhnout a ověřit v praxi pedagogický projekt vystavěný na literárním textu současné dětské literatury se zaměřením na rozvoj předčtenářské gramotnosti dětí předškolního věku.

Po realizaci navrženého literárního projektu v běžné třídě věkově homogenní skupiny dětí navštěvujících státní mateřskou školu je dále cílem praktické části hodnocení literárního projektu a navržení změn pro využití projektu v budoucí školní praxi.

1. Pedagogický projekt

Terminologie ohledně tématu pedagogického projektu je v odborných literaturách nejednotná. Nejčastěji se objevují názvy projektová výuka, projektové vyučování a projektová metoda. V předškolním vzdělávání v mateřské škole se termínům výuka a vyučování snažíme vyhnout, proto jsme zvolili v naší práci název pedagogický projekt, který je pro výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku nejvhodnější. Poslední z uvedených názvů, tedy název projektová metoda, se týká všech ostatních uvedených výrazů, protože jde o specifickou metodu, kterou pedagogický projekt, projektovou výuku nebo projektové vyučování realizujeme.

* 1. Definice projektu a projektové metody

Definici projektu formulovali autoři J. Maňák, V. Švec, J. Valenta, H. Kasíková, J. Kašová a další, kteří zkoumání problematiky projektu zaměřili směrem k základnímu vzdělávání na prvním a druhém stupni. Takovou definici formulovala i J. Kratochvílová, která popisuje, že *„projekt je komplexní úkol (…), s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.“* (2016, s. 36). Takto popsaný projekt je specifikován pro vzdělávání na základní škole, přesto v mateřské škole z něj můžeme vycházet. Doplňujeme proto tuto definici ještě o pojetí projektu od M. Vybírala, ve kterém spatřujeme nejbližší vztah směrem k předškolnímu vzdělávání: *„Projekt je koncentrován kolem určité ideje. Na základě zapojení celé osobnosti žáka má přinášet změny jeho osobnosti. Tato změna osobnosti žáka je umožněna poznáváním, při kterém žák získává a zpracovává nové zkušenosti.“* (1996 in Kratochvílová, 2016, s. 35).

Projekt ve vzdělávání úzce souvisí s projektovou metodou, kterou popisuje J. Průcha jako jednu z vyučovacích metod *„v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých témat a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Je odvozena z pragmatické pedagogiky (…) a je jednou z využívaných metod podporujících motivaci žáků a kooperativní učení.“* (2013, s. 226). Dále J. Průcha ještě popisuje, jakou formou mohou být projekty realizovány: *„Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu.“* (2013, s. 226).

Takto definovaný projekt a projektová metoda spolu vytvářejí ucelenou formu vzdělávání, kterou lze uplatnit v předškolním vzdělávání a která zároveň vyhovuje požadavkům stanoveným Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV).

* 1. Vznik projektového vyučování

Projektové vyučování vychází z americké pragmatické pedagogiky počátku 20. století. Zakladateli byli J. Dewey a W. H. Kilpatrick, kteří usilovali o změnu v dosavadním způsobu vzdělávání žáků. Požadavek změny vycházel z kritiky tzv. herbartovské školy, kde byly žákům předávány hotové poznatky bez jakékoliv interakce mezi učitelem a žákem nebo bez jakékoliv vlastní žákovy iniciativy či aktivity. Učitel přednášel žákům látku a ti jej museli v naprosté tichosti poslouchat a pouze si zapisovat nadiktované poznámky, ze kterých byli poté zkoušeni, aniž by látku chápali nebo jí rozuměli. Pragmatická pedagogika naopak vystavěla své základy na vlastní aktivitě dětí, na přirozené dětské zvídavosti, na pracovních činnostech předkládaných dětem tak, aby se rozvíjelo jejich myšlení a samostatnost, aby samy hledaly řešení problémů, experimentovaly, objevovaly. Cílem bylo porozumění světu a schopnost aplikovat získané vědomosti, zkušenosti a návyky v běžném životě (Tomková, 2009, s. 10 – 12).

V Evropě a českých školách se na počátku 20. století hledaly kompromisy mezi základy evropské vzdělanosti a projektovým vyučováním. Učební osnovy rozděleny podle předmětů v amerických školách zcela nahradila projektová výuka, v evropském prostředí a české škole učitelé vytvářeli projekty v rámci jednotlivých předmětů. Ke konci století v českých školách tendence o zařazení projektů do výuky stoupaly především z důvodu nutnosti zlepšení motivace žáků k učení (Tomková, 2009, 12 – 13).

Nejpříznivější období pro tvorbu projektů ve vzdělávání přineslo uzákonění rámcových vzdělávacích programů od počátku 21. století (Tomková, 2009, 12 – 13).

* 1. Pedagogický projekt ve vzdělávání a jeho fáze

Projekty bývají realizovány v delším časovém úseku, některé mohou být naplánovány na jeden nebo více dní, některé na týden nebo měsíc a jiné na celý školní rok. Žáci v projektech pracují individuálně nebo ve skupinách, někdy může jít o projekt určen jedné věkové kategorii, jindy zase o projekt vytvořený pro heterogenní věkové složení třídy. Nejdůležitější podmínkou úspěšného projektu je motivace. Čím lépe budou žáci motivovaní k řešení problému projektu, tím více bude projekt účinnější z hlediska naplnění vzdělávacích cílů. V procesu motivování sehrává hlavní úlohu učitel, ten se snaží motivovat žáky po celou dobu realizace projektu. S vnitřní motivací souvisí také emocionální prožívání, tedy to, zda projekt dokáže v žácích vzbudit emoce a tak se stát pro žáka bližším a významnějším. Vhodnou motivací bývá pro žáky konečný výstup projektu, který může mít podobu výrobku, výtvarného či slovesného produktu, výstavy, přehlídky, výletu apod. (Tomková, 2009, s. 14 – 16).

Hlavním východiskem projektu by měla být tzv. koncentrační idea. Tato idea představuje jádro projektu a jako střešní pojem koncentruje všechna témata, která se projektu dotýkají, nejen stěžejní, ale i ta okrajová. Celý projekt se pak pod touto ideou realizuje, směřuje díky ní k určitému cíli či cílům. Koncentrační idea má představovat globální (celostní) poznávání uskutečňované projektovou metodou. Idea se soustřeďuje kolem úkolu praktického charakteru a vychází z aktuálních zájmů, problémů a potřeb dětí (Kratochvílová, 2016, s. 43).

Realizování projektu ve vzdělávacím procesu obsahuje několik fází. Autoři, kteří se věnují problematice projektu pro žáky na základním stupni vzdělávání, rozlišují většinou čtyři fáze řešení průběhu projektu. J. Kratochvílová tyto fáze dělí na plánování projektu, realizaci projektu, prezentaci výstupu projektu a hodnocení projektu (2016, s. 41 – 42). Podobně fáze projektu člení také A. Tomková, první fázi nazývá motivace, mapování, třídění, druhou řešení, třetí fází je potom produkt projektu a čtvrtou reflexe (2009, s. 15). Obsah jednotlivých fází řešení průběhu projektu obou terminologií je podobný.

První fáze se sestává z plánování celého projektu od počátečního výběru tématu, ideje projektu, až po úplný závěr a zakončení projektu. V této fázi pečlivě plánujeme strukturu a celou organizaci projektu. Při plánování definujeme komplexní úkol, problém k řešení, cíle v rovině psychomotorické, kognitivní a afektivní, záměr projektu, výstup a produkt projektu, vymezujeme časové rozvržení projektu, prostředí a jeho účastníky, zajišťujeme materiální i jiné podmínky realizace projektu a promýšlíme, jakým způsobem bude probíhat hodnocení projektu (Kratochvílová, 2016, s. 41).

Ve druhé fázi řešení průběhu projektu dochází k realizaci dílčích úkolů, které byly navrženy v předchozí fázi plánování. Postupujeme podle navržených záměrů a cílů a směřujeme k výslednému produktu. Důraz je kladen na vlastní iniciativu a aktivitu žáků a jejich samostatnost, učitel má zde důležitou roli poradce, pomáhá žákům směřovat k cíli a vhodným způsobem žáky motivuje k úspěšnému dokončení práce (Kratochvílová, 2016, s. 42). V předškolním vzdělávání plní pedagog ještě další roli navíc, vzhledem k věku dětí totiž představuje nejen jejich poradce při řešení problémů, ale také průvodce celým projektem a hlavního iniciátora.

Třetí fází je výstup toho, čemu se žáci věnovali v průběhu druhé projektové fáze. Jde o produkt projektu, který byl naplánován v první fázi a který mají nyní žáci na základě nabytých znalostí, zkušeností a dovedností prezentovat. Jak již bylo zmíněno výše, produkt projektu může mít různou podobu v závislosti na celé ideji projektu, produkt může představovat výstavka, audio nebo video nahrávka, plakát, časopis nebo kniha, besídka, koncert, vlastní realizace přednášky, jarmarku aj., internetové stránky a mnohé další. Produkt projektu může být prezentován na úrovni třídní (pro spolužáky), na úrovni školní (pro všechny děti a učitele) nebo na úrovni mimoškolní (pro rodiče, veřejnost či jiné instituce). (Kratochvílová, 2016, s. 42).

*„Velmi vhodné je prezentaci projektu naplánovat tak, aby jí mohli být účastni rodiče. Získávají tak zpětnou vazbu o činnosti školy, třídy a výsledcích svého dítěte. Učí se vnímat dítě v jiných souvislostech.“* (Kratochvílová, 2016, s. 42). Také A. Tomková spatřuje účast rodičů při realizaci projektu nebo prezentaci produktu za prospěšnou a zmiňuje vliv projektových dní na vztahy ve třídě i mimo ni a na celkové klima školy (2009, s. 19).

Poslední čtvrtá fáze představuje hodnocení projektu. Hodnocení by se mělo týkat průběhu realizace projektu a závěru projektu (hodnocení výstupu projektu) a to z pohledu dítěte i učitele dle stanovených kriterií v první fázi plánování projektu. Touto reflexí uzavíráme celý projekt, hodnotíme, čeho jsme dosáhli, a tvoříme opatření do budoucna, která z reflexe vyplývají (Kratochvílová, 2016, s. 42). *„V reflexi žáci mohou vyjádřit své prožitky a pocity, poděkovat spolužákům za spolupráci, vyjádřit, co se dozvěděli nového o sobě a o druhých.“* (Tomková, 2009, s. 19).

R. Burkovičová, která se věnuje problematice pedagogického projektu v předškolním vzdělávání, člení fáze řešení průběhu projektu na tři části, jimiž jsou komponování, realizace a vyhodnocení. Jednotlivé fáze obsahem odpovídají čtyřčlennému dělení fází popsaných výše, je zde však kladen menší důraz na prezentaci produktu projektu, resp. prezentování výstupu projektu je zahrnuto do fáze realizace (2009, s. 41).

První fáze komponování představuje detailní přípravu všech komponent projektu nutných pro zdárnou realizaci, jedná se o plán, organizační zajištění, edukační cíle projektu, úlohu motivace, finanční nároky, způsob prezentace výsledků ad., ve druhé fázi jde o realizaci projektu v průběhu projektové výuky, kde v závěru spějeme k formulaci výsledků vzhledem ke stanoveným cílům a úkolům, a ve třetí fázi objektivně posuzujeme přínos řešení pedagogického projektu (Burkovičová, 2009, s. 41 – 42).

R. Burkovičová spojuje pedagogický projekt v předškolním vzdělávání s řešením identifikovaného, pojmenovaného pedagogického problému (2009, s. 41). Problém je *„rozpor, překážka, paradox, protiklad, nesnáz, svízel, těžkost, konflikt, neshoda, nesouhlas, který vybočuje z navyklého pro nás rámce existování jevů, porušuje stereotyp vnímání (…) a je podnětem k myšlenkové aktivitě.“* (Maňák, 2003, s. 115).

Řešení problému má také své fáze průběhu. Podle J. Maňáka těmito fázemi jsou identifikace problému, analýza situace, vytváření hypotéz, verifikace hypotéz a případný návrat k dřívějším fázím při neúspěšném řešení. Identifikace problému představuje vymezení problému z hlediska výchovně-vzdělávacích cílů souvisejících s materiálními a časovými podmínkami. Při analýze problémové situace definujeme známá fakta, ze kterých můžeme vycházet. Následné vytváření hypotéz je mostem k řešení problému, hypotézy do jisté míry určují způsob organizování a přeskupování zjištěných dat a jsou východiskem pro odůvodněnou představu o řešení problému. Proces završujeme verifikací stanovených hypotéz, na základě zjištěných informací potvrzujeme či vyvracíme domněnky a návrhy, a tak formulujeme výsledky, které problém uzavírají nebo které vybízejí k dalšímu řešení (Maňák, 2003, s. 116 – 117).

Spojením pedagogického problému s pedagogickým projektem můžeme v předškolním vzdělávání přirozeně docílit změn v osobnosti dítěte na základě vnitřní motivace dětí, jejich aktivity, spolupráce a komunikace.

* 1. Souvislost projektu s integrovanou tematickou výukou

*„V předškolním vzdělávání je žádoucí projektovat vzdělávání v souladu se znaky integrované tematické výuky, neboť se blíží nejen požadavkům RVP PV, ale i možnostem dětí předškolního věku.“* (Syslová, 2019, s. 68).

Integrovaná tematická výuka (dále jen ITV) představuje moderní pojetí vzdělávání na školách v podobě propojení *„cílů a obsahů vzdělávání v komplexní celek prostřednictvím sbližování vzdělávacích obsahů několika oborů na základě tematické podobnosti.“* (Syslová, 2019, s. 61). Z tohoto důvodu mohou někteří učitelé zaměnit projektovou výuku s ITV, neboť vyjmenované znaky má projektové vyučování s ITV společné. Zatímco na základních a vyšších úrovních vzdělávání není záměna žádoucí, v mateřské škole při vzdělávání v projektech naopak těžíme z výhod ITV a snažíme se o propojení ITV s projektovým vzděláváním.

Kromě Z. Syslové tuto skutečnost popisuje i J. Kratochvílová: *„Přestože nelze projektovou metodu v její čisté podobě v mateřské škole plně realizovat, je možné ji s vědomím všech omezení, které přináší věková kategorie dětí (3 – 6 let), adaptovat na podmínky předškolního vzdělávání.“* (2009 in Syslová, 2019, s. 69).

Charakteristickými znaky ITV je v přípravě učitele zvolení ústředního tématu, naplánování dílčích témat, obsahů a cílů, rozpracování aktivit do jednotlivých vzdělávacích činností, zvolení organizačních metod a forem práce. Učitel řídí činnosti žáků, výstupem bývají drobnější dílčí výtvory (Syslová, 2019, s. 68).

V souvislosti s projektovým vyučováním se do ITV v předškolním vzdělávání učitel snaží promítnout co nejvíce znaků projektové metody. Čím více znaků bude výchovně vzdělávací proces obsahovat, tím více výhod ze vzdělávání vyplyne.

Výhody plynoucí ze vzdělávání v pedagogických projektech lze popsat ve čtyřech rovinách. Tyto roviny představují žáci, učitelé, samotný proces učení se a okolní prostředí.

V rovině žáka jde o zapojení se žáka do procesu dle jeho individuálních možností, o získání žákovy silné motivace k učení, o rozvíjení jeho samostatnosti a tvořivosti, o získávání zkušeností činnostmi praktické povahy a experimenty, o prožívání radosti ze svého výkonu, o nabývání dovedností komunikativních, sebehodnotících a dovedností potřebných k řešení problémů a o přirozené učení se vzájemnému respektu, spolupráci a kooperaci (Kratochvílová, 2016, s. 53).

Kooperativní učení je způsob vzdělávání, který koresponduje s projektovým učením, neboť je založeno na sdílení, spolupráci, pomoci a podpoře. *„Kooperativní uspořádání v úkolové situaci je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce.“* (Kasíková, 2010, s. 27). Kooperace se v průběhu vzdělávání může uplatnit jako nápomoc, kdy jeden žák pomáhá druhému v procesu učení, nebo jako vzájemnost, kde každý žák přispívá svou aktivitou na stejné úrovni. Oba druhy kooperace však spojuje dosáhnutí společného cíle, kterého mohou žáci dosáhnout výhradně spoluprací, nikoliv jako jednotlivci dané skupiny (Kasíková, 2010, s. 29 – 31).

Další rovinu z hlediska výhod plynoucích ze vzdělávání v pedagogických projektech představuje hlavní činitel výchovně vzdělávacího procesu. Učitel se díky projektování učí nové roli poradce, rozšiřuje své strategie vzdělávání, pracuje s různými informačními zdroji, rozšiřuje své organizační a sebehodnotící dovednosti a mění se stereotypní myšlení o žácích (Kratochvílová, 2016, s. 53).

Třetí rovinou je proces učení se. Zde jako výhody projektová výuka respektuje individualitu dítěte, rozvíjí celou osobnost, vybavuje žáka nejen znalostmi a dovednostmi, ale také určitými postoji a hodnotami, představuje přirozený proces učení se díky zájmu žáka a jeho vlastní zkušenosti, učení, které má celostní povahu, se odehrává při pestré organizaci vyučování a rozvíjí partnerské vztahy mezi učitelem a žákem i mezi žáky samotnými (Kratochvílová, 2016, s. 54).

Poslední rovina výhod se odehrává v okolním prostředí, které díky projektovému vzdělávání přichází do interakce se školou. Okolí má možnost poznat život školy a její snahy, má možnost se zapojit do procesu vzdělávání, u rodičů dětí tak zvyšuje celkový zájem o školu a škola naopak díky výstupům projektů je prospěšná nejen žákům, ale i širší veřejnosti (Kratochvílová, 2016, s. 54).

Vyjmenované výhody mohou být uplatnitelné ve všech pedagogických projektech napříč nejrůznějšími tématy a také na všech stupních vzdělávání. Promítnout se mohou i do pedagogického projektu vystavěného na literárním textu současné dětské literatury, zaměřeného na rozvoj předčtenářské gramotnosti, určeného dětem předškolního věku. Proto se v následujících kapitolách věnujeme literatuře pro děti a mládež a rozvoji předčtenářské gramotnosti v předškolním vzdělávání.

1. Literatura pro děti a mládež

Literatura pro děti a mládež neboli dětská literatura představuje okruh literární tvorby, který je zaměřen na dětského čtenáře. V české literatuře má literární tvorba pro děti a mládež své nezastupitelné místo. Za poslední desítky let prošla velkým rozvojem a nyní vzdělává a baví děti i dospělé.

Podobně jako pro hodnotnou literaturu dospělých čtenářů platí pro dětskou literaturu tytéž tvůrčí umělecké principy a uplatňují se stejné základní funkce literatury. Vedle základních funkcí estetické, poznávací a výchovné se v literatuře pro děti a mládež uplatňují ještě další významné mimoestetické funkce, a to funkce magická (výskyt fantastických bytostí a kouzelných věcí), fyziologická (zaměřená na jazykovou kultivaci), etická (působící na mravní cítění) a společenská (ovlivňující sociální chování). Skladbou těchto funkcí pak získává literární dílo určené dětskému recipientovi svou jedinečnost a nabývá schopnosti mnohostranně rozvíjet dětskou osobnost (Toman, 1992, s. 47–48).

* 1. Vývoj literatury pro děti a mládež od počátku 20. století do současnosti

Vývoj literatury pro děti a mládež ve 20. století určovaly především historické, politické a společenské proměny doby.

Ještě v polovině 20. století měla dětská literatura převážně mravní a didaktický charakter a díla vznikající pro mladé čtenáře byla mnohdy označována za brak z důvodů jejich jednostranného záměru, nízké umělecké úrovně nebo opakujících se témat i žánrů. Proto byla literatura pro děti a mládež odsouvána na okraj literární tvorby (Toman, 1992, s. 47). Do jisté míry to bylo způsobeno režimem, ve kterém rozvoj literatury oklešťovala například cenzura, a svou roli zajisté také sehrál pohled na dítě a dětství vycházející z historie. Ovšem snahy o zumělečtění dětské literatury nacházíme v průběhu celého století.

První polovina 20. století přinesla sociálně orientovanou prozaickou tvorbu. V této době se rozvíjela zejména autorská pohádka, dobrodružná próza, próza s dětským hrdinou a počátky má zde ukotven i český komiks. Zároveň dětskou literaturu formují četné překlady z anglických, francouzských a německých děl (Čeňková, 2006, s. 15–16).

Ve 40. letech, kdy byl český národ ohrožen druhou světovou válkou, se řada autorů upíná k minulosti a tématu dětství, a tak vznikají adaptace Bible, legend a lidových pohádek. Zejména poezie se obrací k dětskému folkloru (Čeňková, 2006, s. 16).

Příznivějším obdobím byla potom 60. léta, v nichž se rozvinuly žánrové formy umělé pohádky, poezie i prózy. Hlavním vlivem rozvoje bylo propojování výtvarného umění, filmu i literatury a jejich vzájemné inspirování. V literární tvorbě se začala nově objevovat tabuizovaná témata jako stáří, smrt, návykové látky ad. (Čeňková, 2006, s. 17).

Podobně jako ve 40. letech vypadala i tvorba v období normalizace. V 70. letech byly významné umělecké osobnosti včetně spisovatelů umlčovány, hodnotná literatura vznikala převážně v exilu nebo samizdatu. Mnozí básníci pak nacházeli jedinou možnost svobodného vyjádření ve verších pro děti.

V posledních desítkách let 20. století došlo k progresivnímu vývoji literatury pro děti a mládež díky neustálému boji o zumělečtění dětské literatury (Toman, 1992, s. 48).

Nejvýznamnější přelom pro rozvoj veškerého kulturního umění představuje rok 1989. Listopadová sametová revoluce, pád komunistického režimu a přeměna společnosti na demokratický stát významně ovlivnily vývoj literární tvorby pro děti a mládež. Demokratické tendence a svoboda uměleckého vyjadřování v 90. letech zapříčinily ohromný rozkvět dětské literatury, ale zároveň poskytly i prostor pro vznik děl s nižší uměleckou hodnotou.

V 90. letech vstupují do literatury autoři, kteří měli před rokem 1989 zakázáno publikovat. Díla vychází v reedicích, objevují se také opožděná první vydání. Díla literatury pro děti a mládež rozšiřují i četné překlady zahraniční literatury. V 90. letech vzniká spousta nových nakladatelství a edic věnujících se vydávání dětských knih. Rozšiřuje se také vydávání odborného tisku, který se zaměřuje na kritiku dětské literatury. Dále narůstající počet dětských knih rozšiřují i klasická díla vycházející v nových úpravách (Kubeczková, 2010, s. 51–52).

Současně s touto revoluční změnou v množství vydávání knih pro děti sleduje kvalitu původní české tvorby nejen odborný tisk, např. čtvrtletník *Ladění* ačasopis *Komenský*, ale také odborné instituce a literární ceny, např. Česká sekce IBBY, Sukova studijní knihovna literatury pro mládež nebo *Zlatá stuha* (Kubeczková, 2010, s. 51). O literární ceně *Zlatá stuha* věnované české současné dětské literatuře pojednáváme samostatně v kapitole níže.

Současná literatura pro děti a mládež je na počátku 21. století význačná řadou nových trendů. Mnozí autoři se začali tvorbě pro děti věnovat profesionálně, psaní se pro ně stalo nejen zálibou, ale především plnohodnotným povoláním. Některá díla nevznikají jen z autorovy umělecké potřeby, ale jsou výsledkem poptávky nakladatele nebo veřejnosti. Tento trend souvisí s kolísavou úrovní vydávaných titulů pod vlivem komerčních zájmů. I přesto však mnozí spisovatelé a jejich kvalitní literární tvorba zvyšují úroveň dětské literatury a posilují její funkce (Urbanová, 2004 in Kubeczková, 2010, s. 52–53).

Dalším trendem současné literatury je rozšiřování vlastní autorské tvorby. Díla vychází ve výborech, prochází různými úpravami, na pultech knihkupectví se objevují nová rozšířená vydání, úspěšné tituly vychází v dalších a nových svazcích na pokračování. Velmi vlivným trendem se stává reklama a celková medializace literatury. Některé tituly tak získávají na oblibě hlavně díky vlivné reklamě a lehce ovlivnitelnému posluchači. Do popředí se dostává zábavná funkce literatury, což souvisí se zrychlením životního tempa a s požadavkem zjednodušení informací. Zájem o literaturu ovlivňuje do jisté míry i filmové zpracování, které mnohdy tištěnému vydání předchází. V neposlední řadě jsou současnými trendy také recepční otevřenost, kde literatura původně určena dětskému čtenáři oslovuje starší čtenáře a posluchače s různými zájmy, a pestrost a aktuálnost témat, která odráží současný život a problémy dnešních dětí. Charakteristická je také zesilující tendence žánrové prostupnosti, kdy určitý žánr přejímá postupy jiného žánru, příkladem je příběhová próza s prvky fantastična (Urbanová, 2004 in Kubeczková, 2010, s. 52–53).

Vznik žánrové skladby literatury pro děti a mládež představujeme v následující podkapitole.

* 1. Žánry literatury pro děti a mládež

Žánry literatury pro děti a mládež se formovaly pod vlivem tří pramenů, pod kterými dětská literatura vznikala a na které také můžeme dětskou literaturu rozdělit. Těmito prameny jsou slovesný folklor (lidová slovesnost), intencionální literární tvorba pro děti a neintencionální literární tvorba.

První oblastí je slovesný folklor, který byl díky svým specifickým znakům až do národního obrození téměř jediným zdrojem dětské literatury. Typické znaky lidové slovesnosti jsou totiž pro dětského recipienta srozumitelné a jsou blízké jeho vývojovým zvláštnostem. Lidová slovesnost byla spjata s reálným životem venkovských dětí a stala se díky své estetické a umělecké působivosti inspirací pro mnohá později psaná intencionální díla. Většina folklorních žánrů postupně přešla do dětské literatury. Jsou jimi žánry kouzelné a zvířecí pohádky, různá říkadla, rozpočitadla a hádanky, a také texty lidových písní (Toman, 1992, s. 49).

Druhou oblast představuje intencionální literární tvorba, která je tvůrci přímo určena dětským čtenářům. Intencionální dílo od počátku vzniká s myšlenkou, že bude patřit do rukou dětí nebo mládeže. Autor intencionální literatury používá v textu takové umělecké prostředky a postupy, které mnohostranně rozvíjí dětskou osobnost, ale zároveň jsou pro dítě srozumitelné a respektují jeho věkové zvláštnosti. Za první intencionální dílo se považuje *Orbis sensualium pictus* Jana Amose Komenského ze 17. století. Tato ilustrovaná encyklopedie byla společně s biblickými texty nejrozšířenější knihou pro děti 18. století. Intencionální tvorba začala nad lidovou slovesností a neintencionální tvorbou v literatuře pro děti a mládež převažovat až ve druhé polovině 20. století (Čeňková, 2006, s. 12–13). Intencionální tvorbu představuje např. autorská pohádka, umělá poezie pro děti, příběhová próza s dětským hrdinou aj. (Kubeczková, 2010, s. 28).

Třetí oblastí je neintencionální literární tvorba, která původně počítala pouze s dospělým recipientem, ale postupně přešla do četby dětí a mládeže, a to z různých důvodů. Nejprve to byla díla, která byla určena dospělým, ale svým zpracováním, žánrem nebo námětem byla dětem tak blízká, že je děti a mládež začaly číst a takřka si je přivlastnily. Později se neintencionální literární tvorbou pro děti staly takové interpretace četby pro dospělé, které potřebovali pedagogové na školách prezentovat dětem ve vzdělávacím procesu (Toman, 1992, s. 49). Neintencionální díla dětské literatury představují např. dobrodružné žánry, sci-fi, próza s přírodní tematikou, historická próza ad. (Kubeczková, 2010, s. 28)

J. Toman žánry literatury pro děti a mládež popisuje jako soubory specifických strukturních znaků, postupů a prostředků respektující vývojová specifika dětského recipienta a jeho vnímání okolního světa: *„U žánrů dětské literatury považujeme za nejdůležitější okolnost, zda a do jaké míry jsou schopny vyjádřit typické osobnostní postoje dětí a mládeže k životní realitě. V tomto smyslu lze žánry určené dětem chápat jako soubory specifických strukturních znaků, uměleckých postupů a prostředků korespondujících s určitým typem dětského čtenářského pojímání a osvojování skutečnosti, a tudíž v sobě obsahujících možnost na dítě působit a ovlivňovat je.“* (1992, s. 53).

Žánry dětské literatury jsou úzce spjaty s ontogenezí dítěte, a to jak z hlediska jeho psychického vývoje, tak i vzhledem k jeho individuálnímu rozvoji čtenářství. Děti při četbě vnímají především věcný kontext a obsah díla, až v pozadí jsou samotné umělecké prostředky literárního textu (Toman, 1992, s. 53).

Vývoji dětského čtenářství a charakteristice jednotlivých etap, zejména předčtenářského období, se věnujeme v následujících podkapitolách.

* 1. Etapy dětského čtenářství

V souvislosti s vývojem dítěte od narození až po dospělost definujeme vývoj čtenářství, který úzce souvisí s fyzickým, psychickým a sociálním vývojem dítěte. Podle psychologické periodizace vývojových období člověka (novorozenecký, kojenecký, batolecí, předškolní, mladší školní, starší školní a adolescentní věk)[[1]](#footnote-1) tak můžeme rozlišovat vývojové etapy dětského čtenářství, které rozdělujeme na dvě od sebe rozdílná stadia, a sice předčtenářskou a čtenářskou etapu.

Předčtenářskou etapu dělíme na mladší předškolní věk do 3 let a starší předškolní věk 3–6 let. Čtenářská etapa má více fází, jsou jimi mladší školní věk 6–8 let, mladší školní věk 9–10 let, starší školní věk 11–12 let a starší školní věk 13–15 let. Tato období se pozvolna rozvíjejí a přechází z jednoho do druhého v závislosti na individuálním vývoji a osobnostních předpokladech dítěte, a také v závislosti na sociokulturním prostředí, ve kterém dítě vyrůstá (Toman, 1992, s. 51).

Předčtenářská etapa se vyznačuje především poslechem čteného textu. Dominantní roli zde hraje obraz a ilustrace knížek. Do čtenářské etapy se dětský recipient přesouvá pozvolna několik let v souvislosti s nástupem do povinného vzdělávání. Poslech literárního textu nahrazuje přímá interakce dítěte s textem díky vlastnímu hlasitému a později tichému čtení (Toman, 1992, s. 51).

Vnímání čteného textu v období mladšího školního věku 6–8 let ovlivňuje u dětského recipienta emocionalita a jeho psychický vývoj, který se vyznačuje v tomto období velkou představivostí a fantazií, obrazným myšlením a antropomorfizačním přístupem (Toman, 1992, s. 51).

Změna zaměření se na delší časový úsek přichází s druhou fází mladšího školního věku 9–10 let a přetrvává až do etapy staršího školního věku 11–12 let. Dítě literární text začíná vnímat především z hlediska poznávací funkce. Myšlení se v tomto věku pozvolna mění na logické a pojmové, a tak dochází i ke změně vnímání čteného obsahu. Přijímání informací z textu je ideálně podpořeno i ve škole a v rodině, proto je důraz na porozumění obsahové složce textu v tomto období dominující (Toman, 1992, s. 51–52).

Největší změna přichází s posledním obdobím dětského čtenářství, se starším školním věkem 13–15 let, kdy se dítě pomalu mění v dospělou osobnost. Čtenář se stává intelektově vyzrálým, prožívá složitý proces sebeuvědomění společně se začleňováním se do společnosti dospělých. Do popředí vyvstává poznávací a zábavní funkce literatury, objevují se preference žánrů podle pohlaví a ztotožňování s hlavním hrdinou (Toman, 1992, s. 52).

* 1. Charakteristika předčtenářského období

Předčtenářským obdobím je prvních šest až sedm let života dítěte. Je to období od prvních počátků vnímání dítěte zrakem a sluchem až do nástupu na první stupeň základní školy, kde se děti začínají učit číst a stávají se z nich čtenáři. S předčtenářskými zkušenostmi se dítě v tomto období setkává většinou na dvou místech, přirozeně v rodinném prostředí a institucionálně v mateřské škole.

V ontogenezi člověka jsou první roky života velmi senzitivním obdobím. Dítě se rozvíjí a roste nejrychleji za celou dobu dětství a taktéž jej nejvíce z celého období ovlivňují a formují vnější podněty. Některé z nich vytvářejí základy pro rozvoj osobnosti na celý život v dospělosti. Dítě si pomocí naslouchání a vizuálního vnímání textu a obrazů utváří elementární zážitky, které se pro dítě stávají základnou zkušeností a emocí (Homolová, 2009, s. 15).

Výchovu dítěte jako předčtenáře je vhodné započít co nejdříve vzhledem k tomu, že čtenářská etapa navazuje na předčtenářskou a také z ní vychází. S tím souvisí vstup dítěte do první třídy základní školy, který determinují školní zralost a školní připravenost (Homolová, 2009, s. 6).

Prvním literárním materiálem ještě před třetím rokem života dítěte jsou knížky-hračky, leporela, obrázkové publikace a omalovánky. Ve starším předškolním věku mají děti rovněž zájem o tyto materiály, ale postupně se jedná o čím dál více složitější nebo rozmanitější zpracování. Výtvarnou složku a ilustrace postupně doprovází slova a souvislejší texty až po vyváženost zastoupení obrazu i textu např. v pohádkových knížkách. Určující je emocionální prožitek ze čtení. Celkový zážitek z poslechu četby pak navíc umocňuje působení dětské představivosti, která je ve vnímání předškolního dítěte převládající (Homolová, 2009, s. 16 – 19).

K. Homolová shrnuje typické žánry pro předškolní věk: *„Žánrové skladbě charakteristické pro toto období dominují lidová a autorská poezie říkadlová, literární adaptace lidových pohádek, pohádková tvorba autorská a jednoduché příběhy z dětského života.“* (2009, s. 19).

Po prvním setkání s knihou v podobě obrázkového leporela, které dítěti přináší radost ze samostatného objevování a rozvíjí jeho psychickou i motorickou stránku, nastupuje setkání s říkadlem. Jednoduché rytmické uspořádání a jazyková organizace říkadla jsou pro dítě blízké z hlediska vlastního formování řeči, mají poznávací a estetickou funkci (Homolová, 2009, s. 20–21). Do procesu poznávání knihy je zapojena kromě vizuální složky i akustická složka, a navíc také řečová produkce. Dítě si je díky rýmu schopno zapamatovat i velmi dlouhá říkadla. Říkanky a rozpočitadla učíme děti často doprovázet jednoduchými motorickými pohyby, díky kterým pak má říkadlo mnohostranný vliv na rozvoj dětské osobnosti, nejen na jeho předčtenářské zkušenosti a dovednosti.

Na jednoduché říkadlo sestavené z pár opakujících se slabik navazuje ve výchově a vzdělávání předškoláka lidová a autorská poezie. Básně v sobě nesou navíc mimo primární jazykovou funkci určité sdělení. Obsah lidových básní má většinou poučný charakter spjatý s každodenním životem dětí, obsah autorských básní se nejprve inspiroval tématy lidové slovesnosti, později začal směřovat k nonsensové poezii (Homolová, 2009, s. 22).

Dalším charakteristickým žánrem pro starší předškolní věk jsou pohádky a pohádková vyprávění. Zahrnují adaptace folklorních pohádek a původní autorské pohádky. V příbězích jsou použity prvky antropomorfizace, personifikace a fantazie s důrazem na emoční působení příběhu. Pohádky svým jasným rozdělením na dobro a zlo korespondují s dětským silným smyslem pro spravedlnost a jsou pro vývoj malých dětí stejně důležité jako dětská hra (Homolová, 2009, s. 23–24).

Poněkud stranou od ostatních knih typických pro předškolní věk se nacházejí uměleckonaučné publikace, avšak patří do předčtenářského období stejnou měrou jako výše zmíněné žánry. Publikace naučného charakteru naplňují poslání knihy, umožňují dětem objevovat svět pomocí knížek. Uměleckonaučná literatura rozvíjí poznávací činnosti, logické i tvořivé myšlení, je *„ve svých funkcích zaměřena na přirozené vzdělávání s aktivizujícími prvky estetické povahy.“* (Chaloupka, 1982 in Homolová, 2009, s. 26).

Ve vnímání předškolního dítěte je charakteristický tzv. synkretismus. Dítě vnímá ze čteného textu a knížek synkrety, což jsou výrazné, nápadné nebo jiným způsobem pro dítě zajímavé okolnosti příběhu nebo děje či ilustrací. Synkrety jsou takové prvky, které utkví dítěti v paměti nebo jej osloví natolik, že je dítě považuje za určující myšlenky i přes to, že jsou pro příběh nebo smysl sdělení ze čteného textu zcela vedlejší. Dětský synkretismus je v předškolním věku tak silný, že vnímané synkrety mohou být na základě původního příběhu dítětem i smyšlené. Synkrety mívají např. podobu barvy, pohybu, specifického vzezření věcí, zvířat, smyšlených postav, přisuzování jiného významu, jiných rysů a mnohého dalšího. O. Chaloupka definuje synkrety jako *„smyslové dojmy na základě náhodných, nepodstatných znaků a vztahů, a to mnohdy i znaků a vztahů, jež jsou předmětu přisouzeny představivostí či nepřesností smyslového odrazu. Synkrety obvykle nepostihnou objektivitu vnímané skutečnosti (…), rozhodující pro ně je, co dítě pokládá za výrazné, co však ve skutečnosti rozhodující být nemusí.“* (1982, s. 74).

Dětský synkretismus souvisí s vnímáním reality a dosavadními zkušenostmi dítěte a je do značné míry ovlivněný fantazií a představivostí. Nesetkalo-li se dítě s určitou zkušeností, která se před ním naskytne, dotváří si ji na základě synkretického vnímání silně ovlivněného emočním prožíváním. Proto bývají úsudky dětí značně zkreslené, přesto jsou vždy připraveny dotvořit ucelený obraz, třebaže se může zdát zcela smyšlený. Citová vazba ve vnímání synkretů motivuje dítě k vlastnímu aktivnímu poznávání okolního světa, k vytváření dalších nových spojitostí a jasných představ. Ze synkretů se v průběhu zrání dítěte vytváří komplexy, a tak dítě později dokáže vnímat komplexně, dokáže vydělit části z celku, nebo naopak z částí celek poskládat. Synkretické vnímání se výrazně projevuje i v dětské kresbě, děti vyobrazují to, co je pro ně podstatné, výrazné, zajímavé, jinými slovy vyobrazují synkrety. I proto se dětská kresba používá k diagnostickým účelům (Chaloupka, 1982, s. 74 – 77, 80).

Dalšími charakteristickými rysy ve vnímání literárního textu malým předčtenářem jsou prezentismus a topismus. Prezentismus se v percepci dítěte projevuje prožíváním čteného děje právě v okamžiku, ve kterém se dítěti čte, topismus se projevuje prožíváním čteného příběhu na místě, kde se děj odehrává. Prezentismus a topismus způsobují, že dítě vnímá příběh, pohádku právě „teď“ a „tady“ (Chaloupka, 1982, s. 82).

Dalšími výraznými typickými znaky, které se projevují v předčtenářském období, jsou pátrání po kauzalitě, animismus a personifikace. Postupně, jak se dítě seznamuje s okolním světem a snaží se pochopit spojitosti mezi příčinami a jejich důsledky, dítě v určitém období neustále klade otázku „Proč?“. Touto otázkou vstupuje do čteného příběhu, který se třeba dosud zdál velmi jednoduchý. Souvisí to s přerodem synkretů v komplexy, dítě pátrá po důsledcích děje, je přirozeně zvídavé, dožaduje se vysvětlování a hledá kauzální souvislosti (Chaloupka, 1982, s. 83–84). Pomocí animismu a personifikace děti oživují neživé věci a přisuzují věcem a zvířatům lidské vlastnosti.

Výše popsané charakteristiky předčtenářského období, tedy synkretismus, prezentismus, topismus, pátrání po kauzalitě, animismus a personifikace, přenášejí dítě při vnímání čteného textu z „reality do pohádky“. *„Dítě předškolního věku přijímá pohádku jako skutečnost, do níž vstupuje, s níž jako by se přenášelo do jiného světa, a ono tak opravdu činí – po dobu percepce není tam, kde je, ale ve světě oné pohádky.“* (Chaloupka, 1982, s. 84).

1. Předškolní vzdělávání

Výchovu a vzdělávání dětí předškolního věku zajišťuje institucionálně mateřská škola, která navazuje na výchovu a vzdělávání dítěte v rodině. Předškolní vzdělávání v mateřské škole se realizuje pro děti ve věku od 2 do zpravidla 6 let, rozvíjí fyzickou, psychickou a sociální stránku osobnosti dítěte a připravuje dítě na vstup do školy.

Vzdělávání v mateřské škole je ukotveno v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a řídí se Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV).

V této kapitole popisujeme, jaké možnosti rozvoje předškolní vzdělávání nabízí v souvislosti s předčtenářskou gramotností, jaké jsou oblasti předčtenářské gramotnosti a jak je předčtenářská gramotnost pojata v RVP PV.

* 1. Předčtenářská gramotnost

Předčtenářská gramotnost je soubor schopností a dovedností, které vybavují dítě ke schopnosti naučit se číst a psát. Rozvíjení předčtenářské gramotnosti je dlouhodobý proces, který by měl probíhat od raného dětství v rodině a později v předškolním věku i v mateřské škole. Jde o komplexní soubor takových znalostí a dovedností, které vybavují dítě různými předpoklady pro pozdější ovládnutí čtení a psaní. Dovednost číst je zásadní pro celý život dítěte a dospělého, protože *„zprostředkovává přístup ke vzdělání, k dalšímu získávání nových vědomostí, dovedností, znalostí a zkušeností.“* (Tomášková, 2015, s. 9). Čtení a porozumění čtenému je tedy nezbytnou součástí lidského života v civilizované společnosti.

Dovednost číst a psát nazýváme čtenářskou gramotností, která na předčtenářskou gramotnost navazuje. Čtenářská gramotnostje *„schopnost porozumět psanému i čtenému textu, přemýšlet o něm, jeho obsah sdílet s ostatními, překonávat obtíže, které jsou spojeny se čtením, a používat získané informace k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a dovedností.“* (Tomášková, 2015, s. 10–11). Pochopení smyslu ovládnutí čtenářské gramotnosti nám může pomoci ve výchově a vzdělávání předškolních dětí v souvislosti s rozvojem předčtenářské gramotnosti, s její významností a nezbytnou součástí v obsahu vzdělávání.

Předčtenářská gramotnost souvisí s mnoha vzdělávacími oblastmi předškolního vzdělávání. Jestliže chceme u dítěte do maximální možné míry rozvinout předčtenářské dovednosti s ohledem na jeho individuální možnosti, musíme soustavně, cílevědomě a přiměřeně podporovat rozvoj jeho sluchové a zrakové percepce, jemné i hrubé motoriky, rozvoj komunikačních schopností a řeči, myšlení, paměti a představivosti a dalších aspektů, jako jsou orientace v prostoru a čase, pravolevá orientace, soustředěnost, pozornost. Díky tomuto komplexnímu působení u dítěte rozvíjíme předpoklady k pozdějšímu plynulému čtení (Tomášková, 2015, s. 17–18).

Čtení se dítě v první třídě učí spojováním písmen do slabik a slabik do slov. Nejprve zaměřuje veškerou energii na to, aby rozpoznalo tvar písmen, slabik a slov a vyslovilo správnou hlásku nebo spojení hlásek. To ho stojí tolik úsilí, že zatím není schopno textu zároveň porozumět po stránce obsahové. Aby překonalo tyto prvotní těžké nároky, je žádoucí, aby se naučilo číst plynule v co možná nejkratším časovém úseku, aby následně čtenému textu i rozumělo a tím mělo ze čtení radost a mohlo čtení využívat ze své vlastní iniciativy a potřeby nejen k celoživotnímu vzdělávání. A právě na tomto místě má rozvoj všech výše vyjmenovaných oblastí v předškolním vzdělávání svou nezastupitelnou úlohu, protože má-li dítě v co možná největší míře osvojeny předčtenářské dovednosti, naučí se ve škole rychleji plynule číst, rychleji se vypořádá s prvotními nároky spojenými s počátky čtení, a tak se pro něj stane i snadnější dále se vyrovnávat s nároky školy, které jsou postupně stále větší. Nedojde-li k ovládnutí čtení již v první nebo druhé třídě, může to přinést nesnáze v dalších školních ročnících, kde se dítě bude učit novým poznatkům, ale zároveň stále i čtení. To pak vede k mnohem vyšším nárokům kladeným na dítě, školní povinnosti se nabalují, dítě se špatně soustředí, nerado se učí a nerado čte, je demotivováno a tím je také znevýhodněno jeho postavení v kolektivu (Tomášková, 2015, s. 18–19).

* 1. Rozvoj předčtenářské gramotnosti v RVP PV

RVP PV je veřejný dokument, který je pro mateřské školy zapsané v rejstříku škol a školských zařízení závazný. Mateřské školy podle RVP PV zpracovávají svůj vlastní školní vzdělávací program, který školám umožňuje realizovat vzdělávání předškolních dětí ve skutečných podmínkách školy.

Předškolní vzdělávání respektuje každé dítě jako jedinečnou osobnost s individuálními potřebami a možnostmi. Nabízí dítěti vzdělávací aktivity, které jej mnohostranně rozvíjejí. Předškolní vzdělávání vytváří pro dítě podnětné, bezpečné a vstřícné prostředí, aby si v rámci vzdělávání mohlo osvojit co možná nejširší spektrum dovedností s ohledem k jeho věkovým zvláštnostem a individuálním rozvojovým možnostem (Splavcová, 2021, s. 7).

Cíle předškolního vzdělávání jsou v RVP PV vyjádřeny jako záměry a výstupy. Výstupy představují klíčové kompetence, což jsou *„soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Jejich pojetí i obsah vychází z hodnot přijímaných společností a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají ke vzdělávání a spokojenému a úspěšnému životu člověka.“* (Splavcová, 2021, s. 10).

Osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý proces, který probíhá na všech úrovních vzdělávání, nejen v mateřské škole. Jak již bylo zmíněno výše, předškolní věk je senzitivním obdobím, ve kterém dítě velmi silně ovlivňují a formují vnější podněty, které mnohdy vytvářejí základy pro rozvoj osobnosti na celý život. Tyto základy si v předškolním vzdělávání můžeme představit právě v podobě klíčových kompetencí, proto je důležité, aby osvojování kompetencí bylo soustavným, přiměřeným, všestranně rozvíjejícím procesem započatým již v útlém věku dítěte.

Klíčové kompetence popsané v RVP PV jsou pro předškolní věk kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální a kompetence činnostní a občanské (Splavcová, 2021, s. 11). Rozvoj předčtenářské gramotnosti souvisí s klíčovými kompetencemi komunikativními.

Dítě předškolního věku navštěvující mateřskou školu by mělo mít možnost dosáhnout v oblasti komunikativních kompetencí několika výstupů, jako např. ovládat dovednosti předcházející čtení a psaní, využívat informace z knih a encyklopedií, samostatně používat jazyk ke komunikaci s dětmi i dospělými, průběžně rozšiřovat svou slovní zásobu, vyjadřovat se nejen řečí ale i výtvarnými nebo hudebními prostředky, rozumět slyšenému ad. (Splavcová, 2021, s. 12).

Vzdělávací obsah v RVP PV je uspořádán do vzdělávací nabídky, která se promítá do biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální vzdělávací oblasti. Tyto oblasti jsou v RVP PV popsány odděleně, ale ve výsledném vzdělávání tvoří propojený celek. V předškolním vzdělávání je žádoucí usilovat o co možná nejrozsáhlejší propojení oblastí, neboť tím se vzdělávání stává přirozenější a účinnější (Splavcová, 2021, s. 14).

Vzdělávací obsah týkající se předčtenářské gramotnosti spadá do psychologické vzdělávací oblasti, která je nazvána Dítě a jeho psychika a která je rozdělena do tří podoblastí. Jednou z těchto podoblastí je Jazyk a řeč, kde popsané dílčí cíle, vzdělávací nabídka i očekávané výstupy přímo souvisí s předčtenářskou gramotností.

Ve vzdělávací oblasti Jazyk a řeč jde především o cíle se záměry rozvoje *„řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (…) i produktivních (…), komunikativních dovedností (…), osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, a rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální.“* (Splavcová, 2021, s. 17).

Vzdělávací nabídka se pak v procesu vzdělávání sestává z možností samostatného řečového projevu, příležitostí ke komunikaci s dospělým i s dítětem, z poslechu čtených i vyprávěných příběhů, z prohlížení, čtení a komentování knížek, obrazových materiálů i jiných sdělovacích prostředků (tištěných či audiovizuálních), ze zpívání, kreslení a grafického vyjadřování, z recitace, dramatizace a z množství příležitostí k hrám a činnostem rozvíjejícím artikulační a sluchový aparát (Splavcová, 2021, s. 17 – 18).

* 1. Úloha MŠ v souvislosti s rozvojem předčtenářské gramotnosti

Úlohu mateřské školy v souvislosti s rozvojem předčtenářské gramotnosti souhrnně popisuje I. Tomášková: *„Mateřská škola by měla zajistit čtenářsky podnětné prostředí, aby správným směrem rozvíjela budoucího čtenáře s kladným vztahem ke knihám a ke čtení. Ve své činnosti by měla postupovat tak, aby dítě harmonicky rozvíjela a připravovala na vstup do školy.“* (2015, s. 20).

Pedagogové v mateřské škole by měli dětem denně předčítat a nabízet činnosti podněcující ke čtení, prohlížení a komunikaci s knihou. Čtený příběh by neměl sloužit pouze k odpočinkové a relaxační části dne v MŠ, poslech a četba by měly sloužit i ke komunikaci mezi učitelem a dětmi a mezi dětmi samotnými. Jde o sdílení obsahu knížek, povídání si o přečteném a slyšeném, přemýšlení o obsahu příběhu, vysvětlování neznámých slov nebo složitějších pasáží, uvažování nad dějem, nad jeho přínosem či poučením. Každodenní čtení v dětech probouzí zájem o knihy, přináší jim radost z přečteného a pochopeného a umožňuje jim prožívat situace ze života a jejich bezprostředního okolí. Zároveň dětem nabízí možnost setkat se s novými situacemi, ze kterých mohou nabývat nových a doposud neprožitých zkušeností. Čtení rozvíjí u dětí vyjadřovací a komunikační schopnosti, rozvíjí paměť, pozornost, myšlení, řeč, představivost a fantazii, rozšiřuje aktivní i pasivní slovní zásobu, podporuje rozvoj zrakového a sluchového vnímání (Tomášková, 2015, s. 20–21).

V mateřské škole by měly mít děti volný přístup k dětské knihovničce, ke stolečkům a psacím potřebám. Knihovnička by měla být vybavena dětskými knihami v zastoupení různých žánrů, knihy by měly být rozmanité a měl by jich být dostatek pro všechny děti. S ohledem na věk dětí by také měla obsahovat množství leporel a chybět by neměly ani dětské časopisy. Děti by měly mít možnost s knihami spontánně pracovat a využívat je podle svých potřeb ke hrám a k prohlížení, čtení. Stejně tak by měly mít možnost spontánně pracovat a hrát si s psacími a výtvarnými potřebami, měly by mít možnost zaznamenat a napsat si, co zrovna potřebují nebo mít možnost se podle potřeb výtvarně vyjádřit, projevit a zaznamenat své zážitky, myšlenky nebo vyobrazit část přečteného příběhu. Tímto způsobem vytváříme u dětí povědomí o souvislosti mezi čtením a psaním a zároveň u nich podporujeme o čtení a psaní přirozený zájem (Tomášková, 2015, s. 21).

Děti předškolního věku spontánně napodobují běžné činnosti dospělých a vzory hledají i ve svých starších sourozencích či spolužácích. Proto by učitel v MŠ měl jít svým svěřeným dětem příkladem a za každých okolností by měl pro ně být výchovným vzorem. Jestliže učitel bude dětem denně číst, hovořit s dětmi o přečteném a bude vytvářet příležitosti ke spontánnímu čtení, budou pak jeho žáci sami vyhledávat knížky a zajímat se o ně. Celé úsilí může učitel ještě více podpořit návštěvou knihovny a knihkupectví, což u dětí zájem o knížky jen prohloubí (Tomášková, 2015, s. 21).

Většina knihoven disponuje oddělením pro děti, které se orientuje výhradně na literaturu pro děti a mládež. Tato oddělení se specializují na dětského čtenáře a uzpůsobují celé dění v knihovně tak, aby se co nejvíce přiblížila dětskému recipientovi a nabídla mu co možná nejširší přehled vhodné literatury. Nabídka titulů je zpravidla členěná na oddíly rozdělené podle etap dětského čtenářství anebo z hlediska žánrů. Z nabídky si proto můžeme vybrat různé knížky, od jednoduchých leporel až po dobrodružnou prózu a dívčí romány, nebo si můžeme půjčit také časopisy, komiksy, encyklopedie. Obvykle jedním z oddílů bývá okruh věnovaný literární teorii a kritice dětské literatury, nejen proto dětská oddělení navštěvují i dospělí čtenáři.

Knihovny také v rámci činnosti oddělení pro děti pořádají různé vzdělávací akce, které je právě vhodné navštěvovat s dětmi předškolního věku. Oddělení pro děti vytváří zvlášť programy pro školy, kde je kromě náplně programu většinou dobře přizpůsoben i samotný prostor v knihovně přímo pro potřeby dětí předškolního věku. Děti tímto způsobem můžeme ještě více motivovat k práci s knihou a prohlubovat jejich kladný vztah k dětským knížkám a ke čtení. Také učitelé mohou ze vzdělávacího programu knihoven čerpat další inspiraci pro svou pedagogickou činnost. Kromě námětů k přímému vzdělávání se mohou v dětských odděleních dozvědět o současných nově vznikajících dílech pro děti nebo o současných trendech dětské literatury a dalších aktualitách.

V předškolním vzdělávání bychom se měli vyvarovat přílišného používání audio a video nahrávek v souvislosti s rozvojem předčtenářské gramotnosti. Při poslechu nahrávek děti nevstupují do přímého kontaktu s textem a vypravěčem, stávají se pasivními příjemci, nemohou se nad zhlédnutým obrazem pozastavit, a proto se nijak zvlášť nerozvíjí jejich myšlení, paměť ani řeč, nerozšiřuje se jejich slovní zásoba. Děti potřebují přímého zprostředkovatele mezi nahrávkou a výstupem, který by mohly z příběhu mít. Při takovém poslechu je nutná alespoň komunikace s učitelem, který dětem pomůže nad příběhem přemýšlet, vysvětlí jim, čemu nerozumí, ptá se na otázky, kterými by probudil v dětech vlastní aktivitu a podpořil představivost a fantazii. Naopak při předčítání knih k tomuto všemu dochází spontánně a přirozeně. Navíc je pro děti obtížné udržet u delších audio nebo video nahrávek pozornost (Tomášková, 2015, s. 25).

Vhodné je však zhlédnutí divadelního představení. S dětmi již dopředu promluvíme ohledně obsahu, který je v divadelním představení čeká, a připravíme je na to, jak se při představení chovat, aby se poté mohly soustředit jen na důležitý zážitek z příběhu. Po představení rovněž aktivizujeme psychickou stránku dětské osobnosti v podobě otázek ohledně děje příběhu, ptáme se, jaké postavy se jim líbily nejvíce, kým by chtěly v příběhu být, jak by se děj mohl dále odehrávat, kdyby… apod. Smyslovou paměť podpoříme výtvarným zpracováním zážitků, které si děti z představení odnesly. Děti si poté často samy na divadlo hrají při svých námětových hrách, což je jen důkazem, jak hluboký vliv tyto kulturní události mají na dětského recipienta. V souvislosti s přečtenou nebo shlédnutou pohádkou můžeme s dětmi využít vlastní dramatizaci. K dramatizaci pohádky s předškolními dětmi jsou vhodné krátké, jednoduché nebo velmi známé příběhy. Každé dítě by mělo mít v představení svou roli, rozvíjíme tím jeho představivost, fantazii, řeč, paměť a vedeme ho k samostatnosti a odpovědnosti (Tomášková, 2015, s. 24–25).

V návaznosti na nízkou úroveň vlivu audio a video nahrávek při rozvoji dítěte citujeme z Pedagogického slovníku, jak významná a cenná je pro výchovu a vzdělávání knížka. Citace také podtrhuje i další tvrzení uvedená v této práci. *„Dětská kniha je druh literatury (…) určený čtenářům předškolního a školního věku. Má důležitou funkci v kognitivním a emocionálním rozvoji dítěte a jako souběžný zdroj informací k formálnímu (školnímu) vzdělávání. V současné civilizaci má dětská kniha tíživou situaci v konkurenci s elektronickými médii, která však neaktivizují psychický vývoj dítěte tak jako četba. V české kultuře měla až dosud tvorba knih pro děti vynikající úroveň po stránce obsahové i ilustrační, oceňovanou i v mezinárodních srovnáních.“* (Průcha, 2013, s. 48). Současné kvalitní dětské literatuře se věnujeme v kapitole níže.

Dalším ze způsobů, jak můžeme prohloubit pozitivní vztah dítěte ke knize a podpořit rozvoj předčtenářské gramotnosti, je vytvoření si vlastního příběhu a vyrobení si vlastní knížky. Pomocí těchto aktivit děti předškolního věku vhodně seznamujeme s pojmy autor (spisovatel), ilustrátor, název knihy a knižní vazba (obal). Prožitkovým učením se děti vžijí do role autora smyšlením vlastní pohádky, vycházejí z vlastních zkušeností a z příběhů, se kterými se už seznámily, a do role ilustrátora se pasují nakreslením jednotlivých pasáží děje pohádky. Nalepením těchto obrázků na karton nebo podobný materiál vytvoříme svázáním nebo slepením originální leporelo či knížku. Děti také jako autoři určí vlastnímu dílu název, který poté napíšeme na obal tohoto leporela. Někteří předškoláci už umí psát, mohou si svou knihu nadepsat sami, a většina z nich se umí podepsat jménem, tak dají svému výtvoru vlastní závěrečnou tečku. Pokud se ještě podepsat neumí, je pro ně motivací se právě pokusit o napsání prvních písmen. Pomocí aktivity vyrábění vlastní knížky si děti mj. mohou uvědomit, jak pracné je vytvořit skutečnou knihu a kolik lidí se na jejím vzniku musí podílet (Tomášková, 2015, s. 22–24). Děti si svého originálního díla budou vážit a tento pocit se můžeme snažit přenést i na jejich vztah ke knihám z třídní nebo městské knihovny.

Ještě většího zúročení dětského úsilí docílíme pomocí výstavy vlastních leporel a knih a případné hry na knihovnu, kde by si děti navzájem svá vlastní díla půjčovaly, opatrně si je prohlížely a zase zpět vracely na své místo. Tato leporela a knihy můžeme s dětmi v mateřské škole vytvářet buď individuálně, jak je popsáno výše, nebo může být vytvoření jedné knížky spoluprací skupinky dětí nebo celé třídy.

Další vhodnou aktivitou je zaznamenávání přečtených knížek do jednoduchého prvního čtenářského deníku. Ve třídě mateřské školy přečte učitel dětem množství pohádek a příběhů, prohlédne s nimi mnoho encyklopedií a jiných naučných knih, ze kterých mohou společně čerpat celý školní rok. Pro malé děti je však po delší době obtížné vybavit si detaily určitých pohádek nebo jiných knížek, proto může učitel s dětmi do čtenářského deníku zaznamenávat, jakou knihu už přečetli, jací v ní byli hlavní hrdinové, co se dětem na příběhu nejvíce líbilo nebo zda se jim naopak něco nelíbilo, také si mohou zaznačit báseň nebo říkanku, kterou se děti z knihy naučily nazpaměť, napsat si, co nového se dověděly, a připojit další poznámky a postřehy, které by ze společné diskuse o knížce vyplynuly. Učitel může do čtenářského deníku důležité myšlenky psát, děti kreslit a malovat nebo jinak graficky znázorňovat. Díky těmto záznamům se v předškolním vzdělávání můžeme ke knížkám vracet po delší době, hovořit s dětmi o přečteném, připomínat si, co nás na těchto knihách zaujalo nejvíce a knížky porovnávat (Tomášková, 2015, s. 22). Můžeme v záznamech hledat podobnosti a odlišnosti přečtených příběhů, orientovat se mezi dobrem a zlem, nejkrásnější pasáže předčítat znovu, nejpovedenější aktivity opakovat, připomínat si, co jsme se ze které knížky dověděli, a inspirovat se ke čtení dalších podobných nebo naopak odlišných knih.

Čtení dětem je důležité nejen v mateřské škole, číst by se mělo hlavně v rodinách, a to už od útlého věku dítěte před nástupem do mateřské školy. Jak již bylo zmíněno výše, není důležité dětem jen číst, ale také si o přečteném společně povídat a sdílet zážitky z četby a poslechu. Vzdělávání v mateřské škole doplňuje výchovu a vzdělávání v rodině. Z tohoto vztahu vyplývá, že mateřská škola by měla spolupracovat s rodiči, ale zároveň také rodiče s mateřskou školou. Čtení a rozvoj předčtenářských dovedností může posloužit k navazování nebo upevňování dobrých vztahů mezi pedagogy a rodiči.

Učitelé v mateřské škole svou práci pečlivě plánují a každá vzdělávací činnost s sebou nese určitý vzdělávací záměr. Rodiče by se měli dovědět, jakou vzdělávací nabídku učitel pro děti vytváří a jak tato nabídka rozvíjí osobnost jejich dítěte. To může učitel zajistit například zveřejněním naplánované vzdělávací nabídky na informační nástěnce pro rodiče. Na druhou stranu by se měli sami rodiče zajímat, jak se jejich dítěti při vzdělávání dařilo, zda a do jaké míry vzdělávací činnosti zvládlo, měli by si prohlédnout vytvořené práce a výrobky a společně s učitelem hodnotit individuální pokrok dítěte (Tomášková, 2015, s. 28).

Pro některé rodiče je těžké představit si, že vzdělávací činnosti zaměřené na rozvoj hrubé a jemné motoriky, řeči, smyslového vnímání, paměti a prostorové a časové orientace rozvíjejí předpoklady pro čtení a psaní. Až postupem času, kdy se přibližuje nástup do povinné školní docházky, nabývají vzdělávací činnosti vyloženě čtenářského charakteru. Rodiče můžeme přiblížit předškolnímu vzdělávání v mateřské škole pořádáním různých událostí přímo pro rodiny s dětmi jako například při oslavách významných svátků v průběhu celého roku. Při spolupráci na rozvoji předčtenářské gramotnosti můžeme rodiče pozvat, aby dětem přečetli knížku nebo její část, rodiče se mohou střídat v předčítání s učitelem, učitel pak může rodičům ukázat směr, jakým po přečtení příběhu s dětmi pracuje a jak je prostřednictvím četby rozvíjí a vzdělává (Tomášková, 2015, s. 22, 26–28).

Jinou formou propojení čtení doma a v mateřské škole může být oslovení dětí, aby si do třídy přinesly svou vlastní knihu, kterou právě s rodiči doma čtou nebo kterou mají nejradši. Děti si pak navzájem sdělují zážitky z přečtených příběhů z domu a taktéž mohou sdělovat a sdílet s rodiči, co zažily v mateřské škole a jak se jim podařilo svou knihu představit ostatním.

* 1. Oblasti předčtenářské gramotnosti

Oblasti předčtenářské gramotnost korespondují s oblastmi školní zralosti a školní připravenosti. Při rozvoji předčtenářských dovedností se zaměřujeme na oblasti dětské osobnosti, které jsou zároveň určující pro vstup dítěte do školy.

Školní zralost je determinovaná vyspělostí centrální nervové soustavy dítěte okolo dovršení šestého roku věku a představuje dosažení takové úrovně ve fyzickém, psychickém a emocionálně-sociálním vývoji, při které je dítě schopno bez větších obtíží zvládnout nároky na něj kladené spojené se školními povinnostmi a samostatnou rolí školáka (Bednářová, 2015, s. 2; Průcha, 2013, s. 304).

Školní připravenost je *„komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje dítěte (školní zralost), tak dispozice vytvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí.“* (Průcha, 2013, s. 301).

Pokud není dítě na školu dostatečně zralé nebo připravené, navrhuje se odklad školní docházky na jeden rok, za který by dítě mělo za individuální podpory nedostatky ve zralosti nebo připravenosti dohnat. V tom dítě podporují rodiče, ale významně může přispět i mateřská škola.

Hlavní podíl na dosáhnutí co možná nejvyššího stupně vývoje v předčtenářské gramotnosti má úroveň vyspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí. Vyspělost v oblasti poznávacích funkcí umožňuje dítěti ovládnout trivium (čtení, psaní, počítání). Mezi tyto rozumové schopnosti patří vizuomotorika a grafomotorika, řeč, sluchové a zrakové vnímání, vnímání prostoru a času a základní matematické představy (Bednářová, 2015, s. 3). Tyto poznávací funkce ovlivňují osvojování předčtenářských dovedností v předškolním vzdělávání.

Dobře rozvinutá vizuomotorika a grafomotorika dítěte podmiňuje samotné psaní. Děti by měly mít dostatek prostoru pro spontánní pohyb, měl by jim být umožněn rozvoj hrubé motoriky venku, v domácím i školním prostředí. Děti díky manipulaci s předměty a dostatečnému pohybu zdravě rostou, získávají zkušenosti, hrají si a přirozeně poznávají svět. Rozvíjení jemné motoriky podpoříme množstvím didaktických i jiných her, skládáním stavebnic, navlékáním korálků, manipulací s nejrůznějšími kostkami a hračkami a také výtvarnými činnostmi a prácemi s různorodými materiály, kreslením, malováním, stříháním, lepením, trháním, modelováním ad. Při všech těchto činnostech rozvíjíme zároveň vizuomotoriku, zpřesňujeme koordinaci ruky a oka, která je nezbytná pro následné psaní. Při rozvoji grafomotorických dovedností dbáme na správné sezení, postavení ruky a špetkový úchop psacího náčiní. K procvičování nám poslouží prstová cvičení, sbírání a třídění drobných předmětů, vyplňování grafomotorických listů, pracovních sešitů ad. Vhodné je v předškolním věku sledovat lateralitu, aby dítě ve škole mohlo zahájit psaní již vyhraněnou rukou (Bednářová, 2015, s. 3–4).

Další schopnost v oblasti poznávacích funkcí, která souvisí s  rozvojem předčtenářské gramotnosti, je řeč. Díky řeči a rozvinutým komunikačním schopnostem se dítě dokáže učit, přijímat informace a vyjadřovat své myšlenky. Ovládnutí řeči v předškolním období má velký význam pro budoucí školní úspěšnost. Děti, které nedisponují věku přiměřenou slovní zásobou nebo neovládají správnou výslovnost hlásek, mívají obtíže ve čtení a psaní anebo se u nich projevují specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie aj.). Proto je podpora rozvoje řeči do šesti let zásadní ve výchově a vzdělávání doma i v mateřské škole. Dětem čteme pohádky, povídáme si s nimi, vyprávíme jim, zpíváme s nimi, učíme je říkadla, básničky a trpělivě odpovídáme na jejich otázky. Řeč a komunikační schopnosti mají také sociální aspekt, úroveň řečového projevu určuje zařazení dítěte do kolektivu ostatních a umožňuje mu navazovat sociální vztahy (Bednářová, 2015, s. 4, 25).

Řeč jako komplexní schopnost se skládá ze čtyř jazykových rovin, jež by dítě mělo před nástupem do školy ovládat. Jedná se o rovinu foneticko-fonologickou, kde dítě vnímá a rozlišuje samotné zvuky hlásek a následně je vyslovuje, rovinu morfologicko-syntaktickou, kde dokáže správně ohýbat slovní druhy a používat je ve větách, rovinu lexikálně-sémantickou, kde dokáže porozumět obsahu mluvené řeči, a rovinu pragmatickou, kde dítě umí používat verbální i neverbální komunikaci k dorozumívání se ve všech oblastech běžného života (Bednářová, 2015, s. 25–26).

Spolu se schopnostmi vizuomotoriky, grafomotoriky a řeči úzce souvisí sluchové a zrakové vnímání. Bez rozvinutých schopností sluchové či zrakové percepce se dítě nemůže dobře naučit mluvit a následně číst a psát.

Při rozvoji sluchového vnímání podporujeme oblasti samostatného naslouchání, rozlišování figury a pozadí, podporujeme sluchovou diferenciaci, analýzu a syntézu, sluchovou paměť a vnímání rytmu. To vše realizujeme pomocí rozeznávání zvuků z okolí, poslouchání mluveného slova, vyprávění, čtení pohádek, lokalizací zvuků, určování zdroje zvuku, děti učíme říkadla, rozpočitadla, básničky a písničky s možností doplnění pohybovým doprovodem. Můžeme také rytmizovat slova vytleskáváním slabik, dále určujeme počet slabik, sestavujeme ze slabik slova, vytváříme a hledáme rýmy, vyčleňujeme první hlásku slov, opakujeme krátké věty, postupujeme podle složitějších slovních instrukcí, hrajeme slovní hry (Bednářová, 2015, s. 4, 31).

Zrakové vnímání nám ze všech smyslů zprostředkovává nejvíce informací. Od raného věku má zrak nezastupitelné místo v poznávání světa, díky zraku dítě odezírá pohyby úst dospělých při mluvení. Zrakové a sluchové vnímání ovlivňuje rozvoj řeči: *„Z množství zvuků, které dítě obklopují, začíná postupně vyčleňovat zvuky mateřského jazyka a opakovaně je zkouší napodobovat (hlásky, slabiky a nakonec i slova), začíná chápat, že všechno má svůj název. První slova jsou spojena se zrakovými vjemy, dítě nejdříve slovo bezprostředně spojuje s předmětem, teprve poté si předmět dokáže představit prostřednictvím slova.“* (Bednářová, 2015, s. 25).

Zrakovou percepci a zrakovou paměť podporujeme v oblastech rozlišení figury a pozadí, zrakové analýzy a syntézy, záměrného vedení očních pohybů a zrakové diferenciace (rozlišování detailů a polohy předmětů). S dětmi předškolního věku si prohlížíme obrázky, popisujeme je, vyhledáváme předměty na obrázku, určujeme překrývající se obrázky, hledáme mezi stejnými obrázky předměty odlišné barvou, tvarem, velikostí, směrem horizontálním i vertikálním, vyhledáváme dvojice stejných obrázků, přiřazujeme obrázky ke stínům, posuzujeme podobné obrázky a hledáme detaily, v čem se liší, hrajeme s dětmi pexeso, stavíme a skládáme stavebnice a puzzle, kreslíme a malujeme podle předlohy, rozlišujeme a pojmenováváme barvy i jejich odstíny. S dětmi si povídáme o tom, jaké hračky mají doma, jaké jsou v mateřské škole, co vidělo v parku, na procházce, o čem bylo divadelní představení nebo shlédnutá pohádka. Při prohlížení knížek, seřazování obrázků nebo vyplňování pracovních listů a dalších vedeme děti přirozeně k postupování zleva doprava. Všechny tyto činnosti rozvíjejí schopnosti, které vytváří předpoklady pro ovládnutí čtení a psaní písmen, slabik, slov a čísel (Bednářová, 2015, s. 4–5, 37).

Rozvoj kognitivních funkcí týkajících se předčtenářské gramotnosti doplňují ještě schopnosti vnímání prostoru a času.

Ve vnímání prostoru jde zejména o uvědomění si tří os, které pomáhají dítěti orientovat se ve známém prostředí, ve vlastním tělním schématu a na ploše (na papíře, v knize). Vnímání prostoru je dlouhodobý proces, který se utváří na základě informací přijatých zrakem, sluchem a hmatem, na představách o utváření prostoru se podílí také motorika a řeč. Při běžných každodenních činnostech dětem ukazujeme a demonstrujeme, co je nahoře a dole, vepředu a vzadu a nakonec i vpravo a vlevo. Patří sem také orientace podle předložkových vazeb před, nad, pod, za, na, vedle, mezi aj. a také podle pojmů blízko, daleko, první, poslední apod. Rozvoj prostorového vnímání ovlivňuje školní úspěšnost ve čtení, psaní, geometrii, matematice, orientaci v notovém zápisu a mapě, souvisí s pohybovými a sebeobslužnými činnostmi (Bednářová, 2015, s. 5, 43).

Vnímání prostoru doplňuje orientace v čase. V předškolním věku děti vedeme ke vnímání času rituály opakujícími se v určitou denní dobu, ve všední dny nebo víkendy, vedeme je ke vnímání proměn přírody střídajících se ročních období. Vnímání časové posloupnosti pomáhá dětem se osamostatnit, orientovat se v organizaci dne, chápat příčiny a důsledky. Vnímání času a jeho posloupnosti umožňuje orientovat se v uspořádání číslic v čísle, v abecedě, v písmenech slov, v násobilce a jiných souborech vyžadujících zachování sledu a pořadí (Bednářová, 2015, s. 5, 45).

Všechny výše popsané kognitivní funkce můžeme v předškolním vzdělávání komplexně rozvíjet pomocí pedagogického projektu zaměřeného na rozvoj předčtenářské gramotnosti, vycházejícího ze současné literatury pro děti a mládež. Výběru kvalitní současné dětské literatury se věnujeme v následující kapitole.

1. Literární cena Zlatá stuha

Výběrem kvalitní dětské literatury pro vzdělávání dětí předškolního věku můžeme přispět ke zkvalitnění celého vzdělávacího procesu.

Výběr klasických děl je snazší z důvodu letité zkušenosti z praxe a také díky četným odborným publikacím a literárním kritikám.

Současnou kvalitní literaturu pro děti a mládež je mnohdy náročné odhalit, neboť současná díla vznikají ve velkém množství a rychlé životní tempo neposkytuje dostatek časového prostoru k prozkoumání této oblasti. S volbou současné kvalitní dětské literatury nám mohou pomoci literární ceny.

* 1. Ceny za literaturu pro děti a mládež

Ocenění nejlepších českých knih literatury pro děti a mládež mají obecně za cíl ohodnotit kvalitní uměleckou tvorbu, propagovat nově vzniklá hodnotná díla, podporovat čtenářskou gramotnost a rozvíjet kladný vztah dětí ke knihám. Ceny jsou udíleny odbornou porotou v různých kategoriích. V českém prostředí jsou nejvýznamnějšími oceněními *Zlatá stuha*, *Magnesia Litera* a *Suk – čteme všichni*.

Za vznikem literární ceny *Zlatá stuha*, zaměřené výhradně na dětskou literaturu, stojí *Česká sekce* IBBY – *Společnost přátel knihy pro mládež*, což je národní sekce mezinárodní neziskové organizace IBBY (International board on books for young people). Organizace IBBY, založená v roce 1953 ve švýcarském Curychu, vznikla s cílem podporovat porozumění mezi lidmi prostřednictvím dětských knih, vytvářet příležitosti pro děti všech světových kultur ke čtení knížek s vysokou literární a uměleckou úrovní, podporovat vydávání a distribuci kvalitní dětské literatury zejména v rozvojových zemích, poskytovat odborné poradenství v oblastech týkajících se literatury pro děti a mládež, přispívat k vědeckému výzkumu zaměřenému na dětskou literaturu a také chránit práva dítěte podle Úmluvy přijaté Organizací spojených národů (OSN), s důrazem na právo dítěte na všeobecné vzdělání a přímý přístup k informacím (<https://www.ibby.org/about/what-is-ibby>).

Mezinárodní organizace IBBY se v současnosti skládá z 81 národních sekcí, které tvoří místní autoři a ilustrátoři, vydavatelé a redaktoři, překladatelé, novináři a kritici, učitelé, univerzitní profesoři a studenti, knihovníci a knihkupci, sociální pracovníci a rodiče. IBBY jako nevládní organizace má statut UNESCO a UNICEF a spolupracuje s mnoha organizacemi a institucemi po celém světě, které se věnují dětem a dětským knihám (<https://www.ibby.org/about/what-is-ibby>).

Všechny projekty a ocenění, kterými se IBBY zabývá a která udílí, mají společný cíl, a to podporovat kvalitní dětskou literaturu a podporovat právo každého dítěte stát se čtenářem. Nejprestižnějším oceněním, které IBBY udílí každé dva roky autorům a ilustrátorům za celoživotní přínos pro dětskou literaturu, je *Hans Christian Andersen Award* (*Cena Hanse Christiana Andersena*). Zároveň IBBY každé dva roky vydává *Honour List* (*Čestnou listinu* IBBY), která doporučuje díla autorů, ilustrátorů a překladatelů dětské literatury. Jen samotné zapsání na tuto listinu je prestižním ohodnocením (<https://www.ibby.org/about/what-is-ibby>).

*Česká sekce* IBBY – *Společnost přátel knihy pro mládež* je vyhlašovatelem ceny *Zlatá stuha*, která každoročně udílí pomyslnou zlatou stužku nejlepším dětským knihám v kategoriích původní české slovesné tvorby včetně teorie a kritiky literatury (umění) pro děti a mládež, v kategoriích překladu, výtvarné tvorby a komiksové tvorby. Jednotlivé kategorie kromě komiksové tvorby jsou dále rozděleny do podkategorií beletrie pro děti, beletrie pro mládež a literatury faktu pro děti a mládež. Každou kategorii hodnotí jiná porota, která je sestavena z předních spisovatelů, výtvarných umělců a vědeckých odborníků na danou tematiku. Ocenění patří nejen vítězným titulům, ale také všem vybraným nominovaným dílům ([http://www.zlatastuha.cz/cs](http://www.zlatastuha.cz/cs/kategorie), 2014).

Literární cena *Zlatá stuha* je udělována tvůrcům nejlepších knih pro děti a mládež od roku 1993. V té době byla udílena pololetně a měla obrannou funkci. Od roku 1997 oceňuje umělce i za celoživotní tvorbu a přínos dětské literatuře. V současné době kromě samotného výběru nominovaných a vítězných titulů pořadatelé *Zlaté stuhy* organizují putovní výstavu ilustrací a doprovodné programy, které podporují růst čtenářské gramotnosti, rozvoj vztahu ke knihám i kulturní vyžití dětí. Jedním z doprovodných programů je literární soutěž *Zlaté dítě* ([http://www.zlatastuha.cz/cs](http://www.zlatastuha.cz/cs/kategorie), 2014).

Vedle *Zlaté stuhy* oceňuje nejkvalitnější díla dětské literatury také cena *Magnesia Litera*. Nevěnuje se výhradně tvorbě pro děti tak jako *Zlatá stuha*, je zaměřena na tvorbu pro dospělé recipienty, ale *Litera za knihu pro děti a mládež* představuje jednu z devíti kategorií, ve kterých odborná porota každoročně cenu dětským knihám udílí. Posláním ceny je propagovat kvalitní literaturu a dobré knihy bez omezení a bez ohledu na žánr (<https://www.magnesia-litera.cz/>).

Třetím oceněním, podle kterého se můžeme ve kvalitě českých knížek pro děti orientovat, je *Cena za literaturu pro děti a mládež* *„Suk – čteme všichni“ na podporu čtenářské gramotnosti*. Cena se vyhlašuje každoročně ve třech kategoriích, které udílí samotné děti hlasováním v anketě *Suk – čteme všichni* a odborná porota učitelů v kategoriích *Cena učitelů za přínos k rozvoji dětského čtenářství* a *Počin školních knihoven*. Záměrem je ocenit hodnotná díla dětské literatury, podpořit čtenářskou gramotnost dětí a mládeže, upozornit pedagogy a veřejnost na nové tituly v této oblasti a odrazit čtenářské zájmy dětí (<https://www.npmk.cz/knihovna/sukova-knihovna/suk-cteme-vsichni/stanovy>, 2011).

Cena *Suk – čteme všichni* má tradici, stejně jako *Zlatá stuha*, od roku 1993 a*„je pojmenována po Václavu Františku Sukovi, předním pedagogovi, který založil Knihovnu českých spisů pro mládež. Tato knihovna dnes nese název Sukova studijní knihovna literatury pro mládež a je speciální částí knihovních fondů Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského.“* (<https://www.npmk.cz/knihovna/sukova-knihovna/suk-cteme-vsichni/stanovy>, 2011). Podle snah V. F. Suka cena *Suk – čteme všichni* zveřejňuje společně s vyhlašováním vítězů seznam dvaceti doporučených nejčtenějších dětských knih daného roku.

* 1. Zlatá stuha 2017

Nominované tituly v soutěži *Zlatá stuha* 2017v kategorii původní české slovesné tvorby a podkategorii beletrie pro děti byly knihy s názvy *Překlep a Škraloup* od Tomáše Končinského a Barbory Klárové, *Kamzíkův velký skok* od Daniela Rušara, *Kocouře, ty se máš* od Martiny Špinkové a *O díře z trychtýře* od Petra Stančíka ([http://www.zlatastuha.cz/cs](http://www.zlatastuha.cz/cs/kategorie), 2014).

*Překlep a Škraloup* je nonsensová humorná pohádka využívající personifikační postupy a slovní hříčky k pobavení čtenáře. Zároveň ale zpracovává existenciální téma času přesahující zábavnou funkci (<http://www.iliteratura.cz/Clanek/38195/klarova-barbora-koncinsky-tomas-preklep-a-skraloup>, 2017).

Napínavý příběh o velkém dobrodružství dvou kamarádů a světě skřítků entropíků vypráví hlavní hrdina jménem *Překlep*, kterému se podařilo přes velké překážky zastavit *Zub času*. Skřítci entropíci mají na starosti veškeré stárnutí věcí a *Překlep* zastavením času zjišťuje, jak je stárnutí důležité a jak je pro život přirozené a nezbytné. Díky kamarádovi *Škraloupovi* a kouzelnému zvířeti *Mořicovi* se mu podaří dát svět zase do pořádku a příběh končí šťastně s přesahem k ponaučení (Končinský, 2016).

Kniha *Překlep a Škraloup* ve své kategorii v soutěži *Zlatá stuha* zvítězila a byla oceněna jako vítězná i *Magnesií literou*. Svým zpracováním a ilustracemi oslovuje dětské i dospělé recipienty. Doporučili bychom ji čtenářům mladšího školního věku, tedy spíše dětem navštěvujícím první stupeň základní školy. Kniha by byla vhodná i pro vzdělávání předškolních dětí, ale pro pedagogický projekt této práce jsme zvolili jiný titul.

Další nominovaná kniha na cenu *Zlatá stuha* 2017 je *Kamzíkův velký skok*. Jednoduchý příběh citlivě pracuje s tématem smrti, kde malému kamzíkovi při útoku šelem umře jeho starší bratr. Malý kamzík zažívá smutek a bolest ze ztráty blízké osoby, ale díky sdílení pocitů v dialozích s jeho moudrou maminkou se mu podaří smutek překlenout. Skok přes propast mu symbolicky umožní jít vstříc nové budoucnosti se vzpomínkami v srdci na staršího bratra (Rušar, 2016).

Knihu sám autor doporučuje pro děti předškolního věku. Ilustrace barevně podprahově korespondují s popisovanými emocemi. Autor se *„nepokouší budovat ve čtenáři koncept smrti, ale soustřeďuje se na citový zmatek a nejistotu, které ztrátu u malých dětí provázejí (…). Pojetí příběhu jako zvířecí alegorie umožňuje zobrazit v symbolické zkratce vše podstatné (…). Publikace neskrývá terapeutické poslání (…), ale vyzdvihuje důležitost empatie a jaksi mimochodem představuje i výzvu k zamyšlení nad křehkostí a hodnotou života.“* (<http://www.iliteratura.cz/Clanek/38073/rusar-daniel-kamzikuv-velky-skok>, 2017).

Tuto publikaci bychom ke vzdělávání dětí předškolního věku doporučili, ale vzhledem k jednostrannému tematickému zaměření jsme zvolili pro pedagogický projekt jiný titul.

Další nominovanou knihou je publikace s názvem *Kocouře, ty se máš*, která zpracovává téma stáří a konfrontuje běžný den devadesátiletého strýce Otakara s životem kocoura. Strýc Otakar potřebuje ke vstávání, oblékání se, k jídlu nebo k procházce různé zdravotní pomůcky, které kocour nepotřebuje. Zpracování knihy a ilustrace seznamují děti přirozenou cestou se zdravotními postiženími, které souvisí se stářím (Špinková, 2016).

Autorka *„spoluzaložila domácí hospic Cesta domů (…) a nyní působí jako šéfredaktorka a ilustrátorka stejnojmenného nakladatelství, kde se prostřednictvím knížek snaží dětem otvírat nelehká témata a přibližovat například téma smrti jako něco, co se osobně týká každého z nás.“* ([http://www.zlatastuha.cz/cs](http://www.zlatastuha.cz/cs/kategorie), 2014).

Kniha svým zpracováním a ilustracemi odpovídá potřebám vzdělávání předškolních dětí, ale podobně jako publikace *Kamzíkův velký skok* se věnuje tématu, které v této práci nevyužíváme.

Titul, který se nám jeví nejvhodnější k pedagogickému projektu této práce, je následující nominovaná knížka s názvem *O díře z trychtýře*.

Hlavní hrdinka *Díra*, která je skutečně ztvárněná dírou skrz celou knihu na stránkách i obálce knihy, pochází z trychtýře, ale ráda by trávila svůj život ve společnosti mezi dalšími dírami. Proto se rozhodne hledat v kuchyni, kde se celý příběh odehrává, *Planetu děr*, cedník. Započne tedy napínavý děj v podobě překonávání nejrůznějších překážek, které *Díře* v hledání *Planety děr* brání. *Díra* naštěstí díky hodné princezně *Vůni* všechny překážky kladené různým kuchyňským načiním překoná a pohádka má šťastný konec (Stančík, 2016).

Autor v této humorné nonsensové pohádce využívá hojně slovní hříčky, rýmy a vtipy. Zpracováním textu působí na fantazii a smyslové vnímání čtenáře, které je podpořeno celostránkovými pestrými ilustracemi oceňované výtvarnice Toy\_Box. Kniha je tak vhodná nejen pro děti navštěvující první stupeň základní školy, ale i pro předčtenáře.

1. Výzkumná část
   1. Cíl práce

Cílem diplomové práce je navrhnout a ověřit v praxi pedagogický projekt vystavěný na literárním textu současné dětské literatury se zaměřením na rozvoj předčtenářské gramotnosti dětí předškolního věku.

* 1. Výzkumné metody

Pro empirickou část diplomové práce byly použity metody kvalitativního výzkumu.

Hlavní použitou metodu představuje pozorování, které je součástí většiny zkoumání zaměřených na jedince nebo sociální skupiny. Díky pozorování můžeme zaznamenat jednání a chování lidí při každodenních činnostech tak, jak se skutečně udála. Pozorování není ovlivněno přímým vyjádřením respondentů, co si o situaci myslí, jako k tomu dochází při rozhovoru (Hendl, 2008, s. 191). Při metodě pozorování jde *„v kvalitativním výzkumu (…) o její promyšlené používání. Přitom nejde jenom o vizuální, ale často i o sluchové, čichové a pocitové vjemy.“* (Hendl, 2008, s. 191).

Klasifikace J. Hendla člení výzkumné pozorování do několika dimenzí. Dle tohoto klasifikování se v této práci jedná o pozorování skryté zúčastněné. Role výzkumníka je určena jeho participací na přímém výzkumu. V případě zúčastněného pozorování jde o to, do jaké míry interakce přichází výzkumník se vzorkem respondentů a v případě skrytého pozorování se jedná o to, zda je zkoumaná skupina s výzkumem obeznámena nebo zda o probíhajícím výzkumu vůbec netuší (2008, s. 191 – 192).

Toto skryté zúčastněné pozorování respektuje postup čtyř kroků navrhnutých J. Hendlem. První krok představuje navázání kontaktu s danou sociální skupinou, druhý krok tvoří samotné pozorování při realizaci výzkumu, třetí krok představuje záznam dat pomocí terénních poznámek, které *„obsahují, co výzkumník slyšel, viděl, prožil, o čem uvažoval v průběhu shromažďování a reflektování dat“* (2008, s. 197) a čtvrtý krok závěr pozorování v podobě ukončení vztahu s respondenty rozloučením přirozenou formou. (Hendl, 2008, 193 – 198).

Tato výzkumná metoda byla použita při realizaci navrženého třídenního pedagogického projektu vystavěného na literárním textu současné dětské literatury se zaměřením na rozvoj předčtenářské gramotnosti dětí předškolního věku.

Realizace projektu probíhala projektovou metodou, lze ji tedy také zahrnout do aplikovaných metod výzkumu. Teorie projektové metody je popsána v první kapitole teoretické části této práce s vystihující citací J. Průchy: *„Projektová metoda je vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých témat a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním (…). Je jednou z využívaných metod podporujících motivaci žáků a kooperativní učení. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného či slovesného produktu.“* (2013, s. 226).

Projektová metoda respektovala také postup čtyř kroků, které představují fáze realizace projektu. Jsou jimi plánování projektu, vlastní realizace projektu, prezentace výstupu projektu a jeho hodnocení.

* 1. Charakteristika místa výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo ve státní mateřské škole běžného typu, v Mateřské škole Ostrava, Blahoslavova 6, příspěvková organizace (dále jen MŠ Blahoslavova) ve třídě s názvem Modrá.

Budova mateřské školy se nachází v blízkosti centra města, ale zároveň u rozlehlého parku, kterým protéká řeka Ostravice, což dětem a učitelům poskytuje velké množství příležitostí k prožitkovému učení a vzdělávání se nejen ve městě, ale také přímo v přírodě. Rozlehlý park nabízí možnosti vést děti k ekologické výchově, vycházkám do okolí a podpoře zdraví, sportovnímu vyžití a dalším vzdělávacím aktivitám.

V MŠ Blahoslavova jsou děti rozděleny do čtyř tříd, které jsou pojmenovány barevně; Žlutá, Modrá, Zelená a Červená třída. Dohromady představují barvy čtyř ročních období, ve kterých děti v celém školním roce navštěvují mateřskou školu. Každou třídu vedou dvě paní učitelky, kromě Modré třídy, kde je jedna vedoucí učitelka. Rozdělení pedagogů v tomto uspořádání je z důvodu individuálních úvazků učitelek.

V suterénu školy se nachází školní kuchyň, prostorná tělocvična a infrasauna. Tělocvičnu každý den využívá ke vzdělávacím činnostem jedna z barevných tříd. Tento větší prostor slouží také k pořádání hromadných akcí a událostí. Škola také disponuje vlastní infrasaunou, kterou také využívá každý den jedna ze tříd. Pravidelný pobyt v infrasauně slouží k posilování imunity dětí.

Za budovou školy se nachází školní zahrada, která v nedávné době prošla rekonstrukcí a kde má každá třída k dispozici pískoviště a instalované venkovní herní prvky.

MŠ Blahoslavova zpracovává svůj vlastní Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen ŠVP) s názvem *S námi nejsi sám*, který se řídí podle RVP PV a podle materiálu Konkretizované očekávané výstupy RVP PV. Hlavní zásadou ŠVP je *„rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo způsobilé aktivně zvládat nároky dalšího života, které jsou na ně běžně kladeny v jemu blízkém prostředí.“* (Benešová, 2015, s. 17). ŠVP je rozpracován do integrovaných bloků, podle kterých učitelky na třídách zpracovávají třídní vzdělávací programy (dále jen TVP) a vytvářejí individuální vzdělávací nabídku.

V Modré třídě, ve které probíhalo výzkumné šetření, se děti vzdělávají podle TVP s názvem *Barevný svět kolem nás*, který je zpracován vedoucí paní učitelkou podle ŠVP. Přílohami TVP jsou jednotlivá portfolia dětí.

Modrá třída je rozdělena do dvou částí, první část představuje prostor pro činnosti a stravování u stolečků, druhou část představuje herna s klavírem, kde probíhá i odpočinek dětí. Třída je krásně vyzdobená výtvarnými výrobky dětí a poskytuje mnoho didaktických pomůcek, knih a hraček dětem i paním učitelkám. Před vstupem do třídy je umístěná šatna pro děti, která je kromě výrobků dětí vyzdobená i jejich fotkami. V šatně se nachází nástěnka pro rodiče se všemi důležitými informacemi a dokumenty, nachází se zde např. organizace dne, školní řád, vzdělávací nabídka pro aktuální týden, oznámení pro rodiče ad.

Třída disponuje také vlastním sociálním zázemím a přípravnou kuchyňkou pro výdej stravy.

Režim dne v Modré třídě je stanoven školním řádem. Organizace dne je přizpůsobena přirozeným potřebám předškolních dětí, poskytuje dostatek prostoru pro vyvážení vzdělávacích i odpočinkových aktivit a to s ohledem na individuální možnosti a potřeby dětí.

* 1. Charakteristika vzorku respondentů

Výzkumné šetření probíhalo v Modré třídě MŠ Blahoslavova, do které je zapsáno 22 dětí ve věku 4 – 5 let. Výzkumného šetření se z celkového počtu zúčastnilo 17 dětí, z toho 10 dívek a 7 chlapců.

* 1. Průběh výzkumného šetření

K naplánování pedagogického projektu vystavěného na literárním textu současné dětské literatury se zaměřením na rozvoj předčtenářské gramotnosti dětí předškolního věku byla vybrána humorná nonsensová pohádka *O díře z trychtýře* autora Petra Stančíka, ve které se vyskytuje mnoho slovních hříček a rýmů a která uplatňuje personifikační postupy korespondující s dětským pohledem na svět. Knížka zpracováním textu a pestrými celostránkovými ilustracemi rozmanitě působí na fantazii a smyslové vnímání malých čtenářů. Celostránkové ilustrace nakreslila oceňovaná výtvarnice Toy\_Box. Kniha byla v kategorii původní české slovesné tvorby a podkategorii beletrie pro děti mezi nominovanými tituly na literární cenu *Zlatá stuha*, která jako jediná v České republice oceňuje výhradně tituly současné literatury pro děti a mládež. Pohádka *O díře z trychtýře* byla vybrána z nominovaných titulů roku 2017, které jsou popsány ve čtvrté kapitole teoretické části této práce.

Pedagogický projekt vystavěný na literárním textu současné dětské literatury se zaměřením na rozvoj předčtenářské gramotnosti dětí předškolního věku byl naplánován do tří vzdělávacích bloků podle režimu dne Modré třídy od ranního scházení dětí přes dopolední činnosti po dopolední pobyt venku. Navrženy byly také dílčí vzdělávací cíle a očekávané výstupy, metody a organizační formy vzdělávání. Vše v souladu s požadavky RVP PV, materiálu Konkretizované očekávané výstupy RVP PV a ŠVP MŠ Blahoslavova i TVP Modré třídy.

Projekt obsahuje nabídku vzdělávacích činností k rozvoji hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky, k rozvoji zrakového a sluchového vnímání, komunikačních schopností a řeči, kognitivních funkcí a smyslového vnímání.

V rámci vzdělávací nabídky byl naplánován prostor pro spontánní i řízené pohybové aktivity zaměřené na rozvoj hrubé motoriky v prostorách třídy, tělocvičny i venku. K rozvoji jemné motoriky, grafomotoriky a koordinaci ruky a oka byly naplánovány rozmanité činnosti výtvarného charakteru, pracovní činnosti s kuchyňským náčiním a hry s drobnými předměty. Dále byla navrhnuta také vzdělávací nabídka pro podporu zrakové a sluchové diferenciace a paměti a dále také vzdělávací činnosti pro rozvoj vnímání barev. Pro děti byly také navrženy každý den příležitosti k rozvoji řečových schopností a receptivních i produktivních komunikačních dovedností, možnosti se samostatně vyjádřit ke své práci a reflektovat své úspěchy, nezdary i své pocity.

Navázání kontaktu se skupinou dětí ve věku 4 – 5 let navštěvujících Modrou třídu MŠ Blahoslavova proběhlo přirozenou přátelskou formou před realizací naplánovaného pedagogického projektu při konání souvislé pedagogické praxe. Po seznámení se s dětmi a strávení společných pár týdnů při praxi byl naplánovaný projekt ve třech vzdělávacích blocích realizován. Celá vzdělávací nabídka byla vystavěna na textu pohádky *O díře z trychtýře* se zaměřením na rozvoj předčtenářské gramotnosti. Příběh knížky a její ilustrace sloužily dětem každý den jako motivace k naplánovaným činnostem a k posílení kladného vztahu ke knihám.

Záznam dat z ověření pedagogického projektu ve školní praxi probíhal pomocí terénních poznámek, jak je uvedeno v popisu použitých výzkumných metod této práce.

Jako výstup projektu byl naplánován produkt projektu do dvou částí a dvou organizačních etap. První etapa byla naplánovaná jako výstava namalovaných obrázků dětí vztahujících se k příběhu knihy a to v samotném závěru realizace pedagogického projektu. Druhá etapa byla naplánovaná jako účast, v podobě krátké fotoprezentace, v literární soutěži *Zlaté dítě*, což je jeden z doprovodných programů každoročně vyhlašovaných pořadateli literární ceny *Zlatá stuha*, který podporuje růst čtenářské gramotnosti a rozvoj vztahu dětí ke knihám.

Soutěž *Zlaté dítě* je vyhlašovaná v kategorii pro rodiny (rodiče, sourozenci, kamarádi,…) a pro skupiny (třídy, kluby, kroužky,…). V soutěži jde o sdílený zážitek a radost ze čtení. Každá soutěžící skupina si může vybrat jednu z kterýchkoliv nominovaných či oceněných knih uplynulých ročníků literární ceny *Zlatá stuha* a s tou následně kreativně pracovat a nechat příběh knihy ožít (<http://www.zlatastuha.cz/cs/souteze>, 2014).

Poslední závěrečnou fázi pedagogického projektu vystavěného na literárním textu současné dětské literatury se zaměřením na rozvoj předčtenářské gramotnosti dětí předškolního věku představuje hodnocení projektu, které je prezentováno ve výsledcích a závěrech této práce.

* + 1. Základní údaje projektu

**Základní údaje**

**Název projektu:** *O díře z trychtýře*

**Forma realizace:** pedagogický projekt

**Časový rámec:** 3 dny

**Doba realizace projektu:** 28. 2. – 2. 3. 2018

**Věková skupina:** 4 – 5 let

**Záměr projektu:** Seznámit děti s příběhem pohádky *O díře z trychtýře*, přispět k rozvoji

předčtenářské gramotnosti dětí a rozvíjet jejich kladný vztah k četbě

a ke knihám.

**Cíl projektu:** Pomocí literárního textu současné dětské literatury posílit předčtenářské dovednosti dětí.

**Místo realizace**

**Škola:** Mateřská škola Ostrava, Blahoslavova 6, příspěvková organizace

**Třída:** Modrá

**Počet dětí ve třídě:** 22

**Počet zúčastněných dětí:** 17

**Název ŠVP:** *S námi nejsi sám*

**Název TVP:** *Barevný svět kolem nás*

**Integrovaný blok:** *Ať se zima vydovádí*

**Podtéma:** *Hrajeme si na školu*

**Vzdělávací oblast RVP PV**

**Stěžejní vzdělávací oblasti:**

Biologická

* *Dítě a jeho tělo*

Psychologická

* *Dítě a jeho psychika – Jazyk a řeč*

*– Poznávací schopnosti a funkce,**představivost a fantazie,*

*myšlenkové**operace*

*– Sebepojetí, city a vůle*

* + 1. První vzdělávací blok pedagogického projektu

Pro první vzdělávací blok pedagogického projektu byly navrženy následující dílčí vzdělávací cíle a očekávané výstupy.[[2]](#footnote-2)

1. **Dílčí vzdělávací cíle psychomotorické:**

* rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (koordinace ruky a oka)
* rozvoj a užívání všech smyslů
* rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání) i produktivních (mluvního projevu, vyjadřování)
* rozvoj komunikativních dovedností
* osvojení si některých dovedností, které předcházejí čtení i psaní

1. **Dílčí vzdělávací cíle kognitivní:**

* osvojení si některých poznatků, které předcházejí čtení i psaní
* osvojení si názvů kuchyňského náčiní a jeho funkcí

1. **Dílčí vzdělávací cíle afektivní:**

* rozvoj dovedností umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit

1. **Očekávané výstupy psychomotorické:**

* zvládat základní pohybové dovednosti, běžné způsoby pohybu v různém prostředí (házet, chytat a kutálet míč, pohybovat se ve skupině dětí)
* koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla, sladit pohyb s rytmem
* napodobovat jednoduchý pohyb podle vzoru a přizpůsobit jej podle pokynu
* sluchově rozlišovat zvuky, zrakově rozlišovat barvy
* ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku (zacházet s drobnými pomůckami, zacházet s grafickým a výtvarným materiálem, tužku držet špetkovým úchopem)

1. **Očekávané výstupy kognitivní:**

* porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu)
* učit se zpaměti krátké texty (reprodukovat pohádky, písničku)
* učit se nová slova (názvy, funkce a vlastnosti kuchyňského náčiní)
* chápat elementární matematické souvislosti (třídit, porovnávat předměty podle určitého pravidla)

1. **Očekávané výstupy afektivní:**

* projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu
* vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se)
* prožívat radost ze zvládnutého a poznaného

Vzdělávací nabídka prvního bloku pedagogického projektu je vystavěna na úvodní části pohádky *O díře z trychtýře*. Příběh knížky a její celostránkové pestré ilustrace sloužily dětem každý den jako motivace k naplánovaným činnostem a k posílení kladného vztahu ke knihám.

1. **Motivace:**

*„Byla jednou jedna Díra… Teď si možná myslíš, že díra vlastně vůbec nic není, takže ani nemohla něco být. Jenže některé věci jsou právě proto, že něco nejsou. Třeba ticho je jen, když není nic slyšet. Tma zase, když není nic vidět. A sucho je jedině bez vody.*

*Takže ta Díra opravdu byla a byla moc milá a zdvořilá, takže ji všichni měli rádi. Dlouhá léta bydlela na tenčím konci červeného Trychtýře. Ten Trychtýř obvykle ležel v zásuvce mezi Válečkem na těsto a Šťouchadlem na brambory, protože v té kuchyni vládl pořádek a každá věc měla své místo.*

*Trychtýř vytahovali ze zásuvky jedině tenkrát, když potřebovali dostat něco širokého do úzkých. Třeba přelít slepičí polévku z hrnce do vypité lahvičky od limonády. A tak milou Dírou procházelo všechno možné, například:*

*Z okurek lák, do buchet mák, vývar z muchomůrek, černá káva turek, našlehané podmáslí, jež odmítá násilí, z mateřídoušky snítek, čaj, po němž krásně sníte, balzamikový ocet chce do omáčky otec, zálivku na salát maminka mlsala, rajčata rozmáčkli do rajské omáčky… a jednou dokonce i spousta mrňavých skleněných korálků!*

*Obvykle všechno probíhalo hladce, ale sem tam se někdo u Díry zastavil na kus řeči. To to pak Trychtýřem všelijak gloglalo, žbrblalo a hmurácelo, ale Díra měla radost, protože se přitom dozvěděla spoustu zajímavostí ze světa, ačkoliv sama z Trychtýře nevytáhla paty. Například jednou jí vyprávěla paní Voda Pitná, že se narodila jako kapka v mračnu. „A co je to mračno?“ ptala se Díra, jenže paní Pitná už byla celá vyčerpaná a už neřekla ani slovo.*

*Jindy zas rytíř Šťáva z Mrkve, což byl urozený pán a slavný hrdina, líčil Díře, jak táhl v sedle svého věrného oře… „Copak je to oř?“ přerušila jeho vyprávění Díra. „Oř je takový zvláštní ořech, na kterém se dá jezdit jako na koni“, vysvětloval Šťáva. „Jenže ořové se na rozdíl od obyčejných koní nerodí, nýbrž rostou, a to na stromu zvaném Koňský ořešák. Na podzim, když jsou koňské ořechy zralé, spadnou na zem, skořápky puknou a zevnitř vyskáčou čerstvě vylíhnutá ořátka. No a teď nevím, kde jsem skončil.“ „V sedle věrného oře…“ napověděla mu Díra.*

*Šťáva si konečně vzpomněl: „Správně! V sedle svého věrného oře jsem táhl na zlého upíra Struhadlaka, který vysál už spoustu princezen. A i když mě nejdřív úplně vyšťavil, nakonec ostrouhal a já nad ním slavně zvítězil. Tak jsme si hezky popovídali, ale teď už musím, čekají na mě s večeří.“*

*Tak měla Díra spoustu přátel, ale přece jí bylo smutno, protože neznala nikoho stejného, jako byla ona sama.“* (Stančík, 2016, s. 9 – 19).

Navržená vzdělávací nabídka k prvnímu bloku pedagogického projektu obsahuje vzdělávací činnosti pro ranní scházení se dětí, dopolední výchovně vzdělávací proces, dopolední pobyt venku a přechodové části mezi aktivitami.

Ke každé vzdělávací činnosti byly navrženy metody a organizační formy vzdělávání[[3]](#footnote-3) a popsány také potřebné materiálně didaktické pomůcky.

V tabulkách jsou použity zkratky pro komunitní kruh (dále jen KK), pro samostatnou práci (individuální) či práci ve skupinách (dále jen SP), pro pohybovou aktivitu (dále jen PA) a pro pohybovou hru (dále jen PH).

**Ranní činnosti 1:**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA | ORGANIZAČNÍ FORMY | METODY  (aspekt didaktický) | POMŮCKY |
| * prohlížení knih ze třídní knihovničky * rozhovor o knihách, ilustracích * spontánní hry dětí | individuální  kooperativní | * m. slovní:   m. dialogické,  m. práce s knihou | různorodé knihy ze třídní knihovničky, kniha *O díře z trychtýře* |

Tabulka 1 – Ranní činnosti 1

**Přechodová činnost 1a:**

Výběr libovolné knihy ze třídní knihovničky k prohlížení k odpolednímu odpočinku po obědě, odložení vybrané knížky na určené místo. Úklid ostatních knih zpět do knihovničky, hygiena, svačina.

**Dopolední činnosti 1:**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA | ORGANIZAČNÍ FORMY | METODY  (aspekt didaktický) | POMŮCKY |
| KK: přivítání v kruhu, rozhovor o knihách a pohádkách   * četba první části příběhu *O díře z trychtýře*, demonstrace ilustrací * pojmenovávání kuchyňského náčiní, k čemu slouží * lokalizace zvuku kuchyňského náčiní se zavřenýma očima (lokalizace zvuků z různých částí třídy) * porovnávání vztahů malý/velký, menší/větší, kratší/delší, lehký/těžký, ostrý/tupý kuchyňského náčiní   SP:   1. třídění korálků podle barvy skrz trychtýř do kelímků 2. strouhání mrkve 3. kreslení pastelkami na téma přečteného příběhu   PH: Koloběh vody – *Bouřka* (podle slovních instrukcí a intenzity zvuku bubínku dle míry deště chůze po špičkách až po rychlý běh)  PA: protahování těla (velkých svalových skupin) podle vzoru   * Koloběh vody – zpěv písně *Prší, prší* za doprovodu klavíru   KK: společná reflexe (hodnocení zdařilých činností dětmi) | hromadná,  skupinová,  individuální | * m. slovní:   m. monologické,  m. dialogické,  m. práce s knihou   * m. názorně demonstrační:   předvádění předmětů,  demonstrace statických obrazů   * m. praktické:   nácvik pohybových dovedností,  grafické a výtvarné činnosti | kniha *O díře z trychtýře*, kuchyňské náčiní (trychtýř, váleček na těsto, šťouchadlo na brambory, struhadlo, škrabka, otvírák, špunt), uzavíratelná taška, barevné korálky, kelímky, mrkev, talíř, papíry, pastelky, bubínek, klavír |

Tabulka 2 – Dopolední činnosti 1

**Přechodová činnost 1b:**

Úklid pomůcek, příprava na pobyt venku. Rozhovor na téma příběhu *O díře z trychtýře* s dětmi, které jsou rychleji připraveny na odchod ven.

**Pobyt venku 1:**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA | ORGANIZAČNÍ FORMY | METODY  (aspekt didaktický) | POMŮCKY |
| Pobyt na školní zahradě:   * hledání děr na školní zahradě   PA: práce s míči – prohazování míče kruhem (dírou), kutálení míče pod nohama v malých skupinách a ve dvojicích, volné hry s míči   * spontánní hry dětí | hromadná,  individuální,  skupinová,  kooperativní | * m. slovní:   m. monologické,  m. dialogické   * m. názorně demonstrační:   předvádění činností   * m. praktické:   nácvik pohybových dovedností | míče různých velikostí, kruhy |

Tabulka 3 – Pobyt venku 1

* + - 1. **Průběh realizace a hodnocení prvního vzdělávacího bloku**

Realizaci naplánovaného třídenního projektu jsme započali u knížek a časopisů dětské knihovničky při ranním scházení se dětí v Modré třídě.[[4]](#footnote-4) Rozsah titulů v třídní knihovničce je docela široký, obsahuje leporela, říkadla, básničky, pohádky i pár dětských encyklopedií a časopisy.

Na stoly u knihovničky jsme připravili pár různorodých ilustrovaných knih, včetně titulu *O díře z trychtýře*, které měly upoutat pozornost dětí hned při příchodu do třídy. Děti poté byly slovně vybídnuty, aby si vybraly jakoukoliv pro ně zajímavou knížku nebo časopis, začetly se a sdělily, co zajímavého je zaujalo. Následoval dialog o vybrané knize, kladli jsme doplňující otázky k ilustracím, např.: „Jaké má princezna šaty?“, „Kolik zvířátek vidíš na obrázku?“, „Jakou barvou je vymalovaný dům?“, „Co všechno má chlapeček na sobě oblečeno a co právě dělá?“

Rozhovor o knize byl ukončen zadáním výběru jiného zajímavého titulu ke čtení a prohlížení a také k výběru jedné knihy nebo časopisu pro odpolední odpočinek na lehátku po obědě. Děti mohly knihy vybírat a prohlížet si samostatně nebo ve dvojicích i menších skupinkách. V průběhu ranních činností probíhaly také spontánní hry dětí, postupná svačina a úklid ostatních knih a pomůcek.

Zvolená vzdělávací nabídka děti přirozeně motivovala k prohlížení knížek a díky společným dialogům se děti seznámily s knihou *O díře z trychtýře*. Zvolené metody a organizační formy vzdělávání byly dostačující, nejprve děti pracovaly individuálně, později a v průběhu prohlížení si knih utvářely skupiny po dvou a někdy i po třech a kromě dialogu s dospělým si nad ilustracemi povídaly i mezi sebou. Na kladené otázky reagovaly pohotově většinou se správnými odpověďmi. Nebylo potřeba měnit či doplňovat metody ani organizační formy. Vhodné by bylo sepsat krátký seznam otázek, které by se dětem mohly klást při rozhovorech nad knihami a ilustracemi pro obohacení vzájemných dialogů s dospělým a pro ještě záměrnější rozšiřování slovní zásoby dětí.

Po svačině a úklidu všech pomůcek jsme započali dopolední vzdělávací činnosti v kruhu na koberci ve třídní herně.[[5]](#footnote-5) Nejprve jsme se zeptali některých dětí, jakou knížku si ráno vybrali k odpolednímu odpočinku po obědě. Poté jsme vedli krátký rozhovor o pohádkách, zjišťovali, jaké pohádky mají děti nejradši a zda znají pohádku *O díře z trychtýře*. Současně už jsme měli knihu *O díře z trychtýře* u sebe připravenou a také v uzavíratelné tašce přichystáno kuchyňské náčiní zmiňované v textu příběhu.

Přečetli jsme dětem první část pohádky a demonstrovali její ilustrace. Začali jsme klást otázky k přečtenému úryvku a k obrázkům a ptali se na zmíněné kuchyňské náčiní. Postupně jsme z tašky vytahovali doprostřed kruhu mezi děti kuchyňské potřeby a společně určovali, k čemu slouží, a také jsme určovali jejich vlastnosti a navzájem náčiní porovnávali ve vztazích: malý/velký, menší/větší, kratší/delší, lehký/těžký, ostrý/tupý.

Následovala aktivita k rozvoji sluchové diferenciace, kdy si děti zakryly oči a odhadovaly, kterým kuchyňským náčiním byl vydán zvuk a ze které strany třídy vycházel. Vždy jsme použili tři předměty a poté zvuky lokalizovali.

Dále jsme se přesunuli ke stolečkům, kde jsme vytvořili skupiny a věnovali se postupně aktivitám vycházejícím z příběhu knížky, k rozvoji jemné motoriky, a to třídění korálků podle barvy skrz trychtýř do kelímků, strouhání mrkve a kreslení pastelkami. Organizace těchto činností byla inspirována systémem vzdělávání programu Začít spolu, tedy systémem vzdělávání v centrech aktivit.

Po skupinových činnostech jsme zařadili pohybové hry. Podle ilustrace kapek v mračnu děti v prostoru herny reagovaly na intenzitu zvuku bubínku (bouřky) od pomalé chůze po špičkách až po rychlý běh. Následovalo protahování velkých svalových skupin nápodobou podle vzoru.

Předposlední aktivitou dopoledních činností byl zpěv u klavíru. Společně jsme se rozezpívali a v návaznosti na PH *Bouřka* si děti připomněly zpěv lidové písničky *Prší, prší*. Děti zpívaly společně i po skupinách rozdělených na chlapce a dívky. Při hře na klavír začaly děti spontánně tancovat.

Celé dopolední činnosti jsme uzavřeli reflexí vlastních pocitů a prožitků. Do kruhu na koberec si děti mohly také vzít nakreslené obrázky nebo roztřízené korálky. Po slovním vyzvání měly děti možnost vyjádřit se k vlastní práci, říct, co se jim podařilo a co líbilo nebo naopak.

Hlavním nedostatkem pro realizaci dopoledních činností byla časová náročnost na organizaci vzdělávání. Časový úsek realizace probíhal déle než v nastaveném klasickém režimu dne. To bylo zřejmě zapříčiněno naplánováním většího množství aktivit na daný časový úsek, než jsou běžně děti zvyklé. Východiskem této situace může být více variant řešení a to např. vybrat pro realizaci činností méně aktivit nebo činnosti rozvrstvit do více vzdělávacích bloků. Přechody mezi jednotlivými činnostmi také ovlivňují průběh vzdělávání a proto pokud je systém organizace vzdělávacích činností pro děti nový, je také časově náročnější, což byl také zřejmě důvod zmíněné časové prodlevy.

Vzdělávací nabídka dopoledních činností byla pro děti pestrá, a přesto že pohádku *O díře z trychtýře* dříve neznaly, projevovaly u jednotlivých činností zájem a radost.

Pro aktivitu lokalizace zvuků kuchyňského náčiní se zavřenýma očima by bylo vhodnější přichystat jako pomůcky šátky, které by si děti daly přes oči, neboť pouhé schování obličeje do dlaní nutilo děti oči často odkrývat.

Práce v centrech aktivit byla úspěšná, děti sice tento systém organizace neznaly, ale zadaptovaly se s dopomocí dospělého. Radost projevovaly při zjištění, že mohou nastrouhanou mrkev ochutnávat.

I když byly časové nároky na realizaci naplánovaných činností větší než obvykle, zařadili bychom více pohybových aktivit. Více pohybu děti předškolního věku přirozeně potřebují a tak by bylo zařazení více aktivit pohybové povahy vhodnější, aby měly delšího trvání, než jsme naplánovali. Vzhledem k tomu, že děti začaly později při hře na klavír spontánně tancovat, mohl by být zrovna tanec zařazen jako další PA a tím pádem zařazeno i více písní.

Společná reflexe na závěr dopoledních činností měla uklidňující vliv na celou atmosféru ve třídě a pomohla dětem se zorientovat v uplynulých aktivitách.

Metody a organizační formy vzdělávání odpovídaly zvolené vzdělávací nabídce. V organizačních formách převládala hromadná forma vzdělávání, což však u tohoto počtu dětí (17) nebylo potřeba měnit. Nad změnou forem bychom zřejmě uvažovali při vyšším počtu dětí ve třídě nebo při realizaci projektu s věkově staršími (nebo i mladšími) dětmi.

Při pobytu venku[[6]](#footnote-6) jsme se zaměřili především na rozvoj hrubé motoriky. Jelikož v samotné vazbě knihy *O díře z trychtýře* se nachází díra a *Díra* je také hlavní hrdinkou příběhu, začaly děti nejprve hledat na prostoru školní zahrady díry. Za krátký čas měl každý individuálně najít co možná největší počet. Následovaly skupinové aktivity s míči, hod na cíl (prohazování kruhem – dírou) a kutálení míče pod nohama ve dvojicích i v početnějších skupinkách. V průběhu pobytu venku probíhaly také spontánní hry dětí.

Pro některé děti bylo zpočátku složité hledat díry i jinde než jen v zemi, ale postupně přicházely s inovativními objevy. Hry s míči byly pro děti známou činností a tak v průběhu aktivity dokázaly spolupracovat i samostatně a vydařilo se tak dobře naplnit kooperativní formu vzdělávání. Ostatní zvolené metody a formy byly využity dle plánu.

Z hlediska hodnocení navržených dílčích vzdělávacích cílů a očekávaných výstupů byl první vzdělávací blok pedagogického projektu z větší části úspěšný. Naplněny byly zejména cíle psychomotorické a afektivní. Díky realizovaným vzdělávacím činnostem jsme komplexně působili na rozvoj oblastí předčtenářské gramotnosti dětí. Pomocí pohybových her a aktivit jsme rozvíjeli hrubou motoriku, kreslením, strouháním a manipulací s drobnými předměty jsme rozvíjeli jemnou motoriku, grafomotoriku a koordinaci ruky a oka. Komunikativní dovednosti a řečové schopnosti jsme rozvíjeli ve všech řízených formách vzdělávání zejména při dialozích o knihách a při společné reflexi v komunitním kruhu. Kognitivních dílčích vzdělávacích cílů bylo dosaženo z části, k jejich hodnocení a k hodnocení očekávaných výstupů by bylo zapotřebí většího časového rozpětí.

* + 1. Druhý vzdělávací blok pedagogického projektu

Pro druhý vzdělávací blok pedagogického projektu byly navrženy následující dílčí vzdělávací cíle a očekávané výstupy.[[7]](#footnote-7)

1. **Dílčí vzdělávací cíle psychomotorické:**

* rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (koordinace ruky a oka)
* rozvoj fyzické zdatnosti
* rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání) i produktivních (mluvního projevu, vyjadřování)
* rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních)
* osvojení si některých dovedností, které předcházejí čtení i psaní

1. **Dílčí vzdělávací cíle kognitivní:**

* osvojení si některých poznatků, které předcházejí čtení i psaní
* rozvoj smyslového vnímání, rozvoj pozornosti, představivosti a fantazie
* osvojení si poznatků souvisejících s koloběhem vody

1. **Dílčí vzdělávací cíle afektivní:**

* vytváření pozitivního vztahu k intelektuálním činnostem a k učení
* rozvoj dovedností umožňujících pocity, získané dojmy a prožitky vyjádřit
* kultivace estetického vnímání

1. **Očekávané výstupy psychomotorické:**

* zvládat základní pohybové dovednosti, běžné způsoby pohybu v různém prostředí (zvládat překážky, pohybovat se ve skupině dětí)
* koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla, sladit pohyb s rytmem
* vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů (zrakem barvy, hmatem drobné předměty, chutí cukr, čichem kávu)
* ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku (zacházet s drobnými předměty, s grafickým a výtvarným materiálem – nůžkami, papírem, tužku držet špetkovým úchopem, vést stopu tužky při kresbě)
* vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (konstruktivních)

1. **Očekávané výstupy kognitivní:**

* vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, mínění a úsudky
* porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu)
* učit se zpaměti krátké texty (reprodukovat básničku a pohádku)
* rozlišovat některé obrazné symboly (piktogramy)
* záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost
* osvojit si poznatky související s koloběhem vody
* chápat základní matematické pojmy (orientovat se v číselné řadě v rozsahu 1 – 5)

1. **Očekávané výstupy afektivní:**

* projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu
* vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se)
* vyvíjet volní úsilí, soustředit se na činnost a její dokončení
* být citlivé ve vztahu k živým bytostem, přírodě i k věcem

Vzdělávací nabídka druhého bloku pedagogického projektu je vystavěna na prostřední části pohádky *O díře z trychtýře*. Příběh knížky a její celostránkové pestré ilustrace sloužily dětem každý den jako motivace k naplánovaným činnostem a k posílení kladného vztahu ke knihám.

1. **Motivace:**

*„Až jednou se Dířin život převrátil naruby. Někdo totiž omylem převrátil Trychtýř Dírou dolů a lil skrze něj cizozemský Rum. A ten dohněda opálený světoběžník Díře prozradil veliké tajemství se španělským přízvukem: „Slyšel jsem, seňorito, že někde v kuchyni je celá planeta, na které žijí samé díry. Ale nikdy jsem tam nebyl a ani netuším, kde ta planeta leží. To ví asi jedině starý sir Sýr ze skleněné hory.“*

*Díra z toho byla celá pryč. Do té doby vůbec netušila, že jsou na světě taky jiné díry. A tak se rozhodla, že půjde tu planetu hledat. Sbalila si věci do kufříku, počkala na noc, až Trychtýř usne, vyskočila z něj a byla ta tam, fuč, v čudu, vzala roha, dráhu, vypařila se, zdekovala, zdejchla, frnkla, prostě zahnula kramle, čili šlápla na zmizík.*

*Jenže v zásuvce byla hrozná tma a spousta neznámých věcí. Díra si poprvé v životě bez Trychtýře připadala jako nahá. Sotva ušla pár kroků a už ji napadlo, jestli by nebylo lepší se vrátit - Trychtýř možná ještě spí a ničeho si nevšimne. Ale pak si řekla: „Nebuď srab!“ a poslechla se. Aby si dodala odvahy a cesta jí lépe ubíhala, zazpívala si do kroku veselou písničku:*

*Když se přidá díra k díře,*

*nezmůže je žádné zvíře,*

*ani ryba ani rak,*

*tygr ani rosomák,*

*ani moucha ani žralok,*

*ani prase, co má lalok,*

*kajmani ani vorvani,*

*odění nebo orvaní.*

*Díra už byla celá uchozená, ale pořád nemohla najít cestu ze zásuvky ven. Pak potkala známou Škrabku na brambory. Slušně pozdravila: „Dobrý den, Škrabko. Víš, kudy se odsud jde do světa?“ Škrabka se zamyslela, a řekla: „To sice nevím, za to ale vím, kdo to ví. Než ti to však povím, musíš mě poškrábat. Strašně mě svědí záda z toho, jak pořád někoho škrábu, ale sama na sebe nedosáhnu.“*

*Díra tedy Škrabku poškrabkala. „Achich, to je příjemné,“ libovala si Škrabka. „Ještě maličko tuhle a ještě trošičku támhle, to je ono! Konečně jsem se toho svědění zbavila.“ A opravdu, Svědění bylo ze Škrabky celé pryč. Navíc se proměnilo v dívku, i když neviditelnou, určitě krásnou. A povídá:*

*„Děkuji ti, milá Díro, že jsi mě osvobodila. Jsem totiž ve skutečnosti princezna Vůně čerstvě namleté kávy. Zlý čaroděj Šumák mě kdysi zaklel do Svědění Škrabky, protože jsem si ho nechtěla vzít za muže. Teď se konečně můžu vrátit do svého zámku Kávomlýnku. Přijď mě tam navštívit, bohatě se ti odměním.“ Sotva to dořekla, Vůně vyprchala a byla pryč.*

*Škrabka řekla: „Milá Díro, za to, že jsi mi pomohla, pomůžu i já tobě. Najdi rozsypaný Cukr, ten ti poradí, kudy ven.“*

*Díra poděkovala a šla, až našla. Pět zrnek Cukru leželo v rohu zásuvky a všechna ta zrnka najednou bědovala, naříkala a skučela: „Ajaj, ajajaj, to jsme ale rozsypaná, kdyby nás tak viděla naše Cukřenka, ta by nám dala do řepy.“ „Seberte se trochu,“ domlouvala jim Díra. „A prozraďte mi, kudy se jde do světa.“ „To my nevíme,“ na to zrnka, „protože nemáme všech pět pohromadě.“*

*Díra přemýšlela, jak je dát dohromady, až dostala nápad. Sedla si na ruku a čekala, až prsty začaly mravenčit. Potom rukou třepala tak dlouho, dokud z ní všechen hmyz nevylezl. Mravenci kusadly Cukr kousek po kousku sesbírali a složili ho pěkně na hromádku. „Teď už mi to zase myslí,“ jásal Cukr. „Tak poslouchej: Do světa se dostaneš jedině tak, že otevřeš zásuvku. Vezmi si na to Otvírák, ten je na otvírání všeho mistr.“*

*Díra si povzdechla, protože už ji nebavilo pořád jen běhat sem a tam po zásuvce a tahat rozumy z kdejakého nádobí. Dokonce ji zase napadlo, jestli by nebylo lepší vrátit se zpátky do Trychtýře. Ale nakonec si řekla: „Houby!“ A to slovo jí hned připomnělo jednu písničku.“* (Stančík, 2016, s. 23 – 26, 29 – 35).

Navržená vzdělávací nabídka ke druhému bloku pedagogického projektu obsahuje rovněž jako první blok vzdělávací činnosti pro ranní scházení se dětí, dopolední výchovně vzdělávací proces, dopolední pobyt venku a přechodové části mezi aktivitami.

Taktéž ke každé vzdělávací činnosti byly navrženy metody a organizační formy vzdělávání[[8]](#footnote-8) a popsány potřebné materiálně didaktické pomůcky.

**Ranní činnosti 2:**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA | ORGANIZAČNÍ FORMY | METODY  (aspekt didaktický) | POMŮCKY |
| * Koloběh vody – kreslení a vystřihování mraků, kapek deště, kaluže/jezera/moře, trávy a slunce z barevných papírů * spontánní hry dětí | individuální | * m. slovní:   m. monologické,  m. dialogické   * m. praktické:   grafické a výtvarné činnosti | tužky, barevné papíry (modrý, zelený, žlutý), nůžky, magnetická tabule, magnetky, kniha *O díře z trychtýře* |

Tabulka 4 – Ranní činnosti 2

**Přechodová činnost 2a:**

Připevňování vystřižených symbolů na magnetickou tabuli, úklid výtvarných pomůcek, hygiena, svačina.

**Dopolední činnosti 2:**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA | ORGANIZAČNÍ FORMY | METODY  (aspekt didaktický) | POMŮCKY |
| * přivítání na židličkách před magnetickou tabulí, rozhovor o koloběhu vody, grafické znázornění   KK: četba druhé části příběhu *O díře* *z trychtýře*, demonstrace ilustrací   * nácvik básničky *O díře* s pohybovým doprovodem   PH: Koloběh vody – *Kdo chce přejít přes černé moře* – procvičování barev  SP:   1. stavění zámku *Kávomlýnku* z kostek cukru 2. počítání kávových zrnek, mletí kávy 3. pracovní list *Mletí cukru a kávových zrnek* – opakované volné kroužení doprava a doleva, spirála   KK: společná reflexe (hodnocení zdařilých činností dětmi) | hromadná,  skupinová,  individuální | * m. slovní:   m. monologické,  m. dialogické,  m. práce s knihou   * m. názorně demonstrační:   demonstrace statických obrazů   * m. praktické:   nácvik pohybových a pracovních dovedností,  grafické a výtvarné činnosti | tabule se symboly koloběhu vody, kniha *O díře z trychtýře*, kostky cukru, kávová zrnka, ruční mlýnek, pracovní listy *Mletí cukru a kávových zrnek* – opakované volné kroužení doprava a doleva, tužky |

Tabulka 5 – Dopolední činnosti 2

**Přechodová činnost 2b:**

Vystavení zámků *Kávomlýnků* z kostek cukru na výstavku ve třídě, úklid pomůcek, příprava na pobyt venku.

**Pobyt venku 2:**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA | ORGANIZAČNÍ FORMY | METODY  (aspekt didaktický) | POMŮCKY |
| Procházka parkem:   * pozorování přírody * rozhovor o životě mravenců v zimě * prolézání otvory (mraveništěm) na venkovních herních prvcích instalovaných v parku * spontánní hry dětí | hromadná,  individuální | * m. slovní:   m. dialogické,  m. monologické   * m. praktické:   nácvik pohybových dovedností |  |

Tabulka 6 – Pobyt venku 2

* + - 1. **Průběh realizace a hodnocení druhého vzdělávacího bloku**

Druhý projektový den ráno jsme na stoly připravili pro ranní činnosti[[9]](#footnote-9) pomůcky tužky, barevné papíry a nůžky. Knížku *O díře z trychtýře* jsme připravili otevřenou na dvoustraně s ilustrací bouřkových mraků a motivovali tak děti k obraznému sestavení koloběhu vody pomocí nakreslení a vystřihování z barevných papírů symbolů mraků, kapek deště, kaluží/jezer/moří, slunce a trávy/země. Děti si nejprve podle barev na papír nakreslily jeden z vyjmenovaných symbolů a poté jej vystřihovali. Zhotovené obrazce děti připevnily na příslušné místo magnetické tabule. V průběhu ranních činností probíhaly také spontánní hry, postupná svačina a úklid výtvarných pomůcek.

Vzhledem k postupnému příchodu dětí do třídy byly naplánované činnosti realizovány průběžně během celého rána. Jako motivace nám sloužila připravená knížka a její ilustrace. Téměř každé nově příchozí dítě do třídy se přidalo spontánně k pracujícím dětem u stolečku. Bylo zapotřebí pomoci dospělého při vystřihování nakreslených obrazců těm dětem, pro které byla manipulace s nůžkami obtížná. Dále bylo potřeba nasměrovat děti a pomoci jim při vyvěšování symbolů na magnetickou tabuli. Metody a organizační formy vzdělávání jsme využili tak, jak jsme je naplánovali.

Po připevnění všech symbolů na části tabule a po úklidu všech pomůcek si každý přinesl svou židličku před sestavený koloběh vody, kde jsme započali vzdělávací nabídku dopoledních činností.[[10]](#footnote-10) Následovalo povídání si o putování kapky z mračna na zem, do kaluže/moře a přes působení slunce vypařováním opět do mraků. Děti měly možnost klást ke graficky znázorněnému koloběhu vody otázky.

Poté jsme židle vrátili ke stolům a přesunuli se do herny na koberec, kde jsme dětem přečetli druhou část pohádky *O díře z trychtýře*. Zda děti porozuměly textu, a jaká byla jejich pozornost, jsme ověřovali otázkami k příběhu např.: „Jaké nádobí *Díra* potkala tentokrát?“, „Jak se jmenoval zámek princezny *Vůně*?“, „Kolik zrnek cukru bylo v zásuvce rozsypaných?“, „Kdo nakonec cukr sesbíral?“ ad. Také jsme využili rýmované části textu a za pohybového doprovodu jsme se snažili zapamatovat si a reprodukovat básničku. Opakovat tuto básničku jsme zkoušeli i po skupinách. Pohybový doprovod kopíroval obsah slov básně.

Dále byla zařazena pohybová hra motivovaná kapkou v moři s názvem *Kdo chce přejít přes Černé moře*. Tato hra spočívá v pochytání všech hráčů, kteří se chtějí dostat na druhý břeh moře, jež nemají na sobě oblečení barvy, která je pro přechod moře určena. Nejprve se snaží chytit jeden hráč kohokoliv z celé skupiny, která běží naproti, a jakmile někoho chytí, pomáhá mu v chytání celé skupiny tento hráč. Hra má podobný princip pravidel jako PH *Na rybáře a rybičky* nebo *Na ovečky*. Povolenou barvu pro přechod moře určuje hráč, který nejprve stojí na jedné straně břehu sám. Hráči, kteří mají na sobě oblečenu tuto barvu, jsou před chytnutím chráněni a mohou přejít moře bez obav.

Pohybovou část dopoledních činností jsme museli z důvodu vysoké náročnosti PH *Kdo chce přejít přes Černé moře* vzhledem k věku dětí modifikovat.

Následovaly činnosti v centrech aktivit zaměřené na rozvoj smyslového vnímání, představivosti, fantazie a také na rozvoj jemné motoriky, grafomotoriky a matematických představ. Způsob organizace probíhal podobně jako první projektový den, tentokrát však děti při charakteru těchto činností potřebovaly větší míru pomoci dospělého než předchozí den. V prvním centru děti konstruovaly z kostek cukru zámek a „dávaly všech pět dohromady“ podle ilustrací z pohádky a dle své fantazie. Ve druhém centru se snažily napočítat si pět zrnek kávy a ta umlít v ručním mlýnku. Ve třetím centru procvičovaly na pracovním listu volné kroužení doprava a doleva, uvolňovaly zápěstí, upevňovaly špetkový úchop psacího náčiní a zkoušely nakreslit spirálu.

Vzdělávací nabídku dopoledních činností jsme uzavřeli společnou reflexí jak v komunitním kruhu, tak u magnetické tabule a výstavky se zkonstruovanými zámky. Děti měly možnost se vyjádřit ke své práci i k práci ostatních, mohly sdělit své zážitky a pocity.

Dopolední činnosti druhého vzdělávacího bloku pedagogického projektu se uskutečnily mírně odlišně od původního plánu. Všechny změny byly provedeny s cílem zkvalitnit vzdělávání a přizpůsobit lépe vzdělávací nabídku potřebám dětí.

Započetí dopoledních činností na židličkách u magnetické tabule bylo pro děti netradiční, tuto změnu přivítaly se zájmem. Při popisu koloběhu vody pomocí grafického znázornění bylo vhodné, že symboly na tabuli vytvořily samy děti, při pozorování byly zaujaté vlastními obrázky. Pro popis principu koloběhu vody jsme volili velmi jednoduché definice a krátké věty. To bychom pro tuto věkovou skupinu (4 – 5 let) doporučili zachovat. Následný rozhovor k tématu pomohl odhalit, čemu děti porozuměly více a čemu méně. Při přesouvání židliček zpět na své místo bylo potřeba dbát zvýšené opatrnosti z hlediska bezpečnosti.

Obsah textu pohádky byl důležitý pro motivaci k následujícím činnostem, proto jsme před čtením děti upozornili, že se jich budeme po přečtení ptát, co se v pohádce přihodilo. Na koberci v KK děti mohly při poslechu a prohlížení ilustrací sedět nebo ležet, aby se cítily pohodlně a mohly se soustředit jen na obsah pohádky. Zvolené otázky po přečtení příběhu jsme měli sepsány dopředu, další jsme kladli spontánně podle odpovědí dětí.

Při nácviku básničky *O díře* děti projevovaly radost, nejprve se snažily napodobit pohyb, později se jim společně dařilo báseň s dopomocí i recitovat. Vhodně jsme procvičili artikulaci hlásek r a ř. Pro samostatný přednes je potřeba s dětmi básničku opakovat ve více vzdělávacích celcích rozvrstvených do více dní. Opakování básně ve skupinách, kdy jedna recituje druhé a druhá naslouchá, je způsob, kde naslouchající jsou zapojeni do činnosti v pozici diváka a rozvíjejí své receptivní jazykové dovednosti (vnímání, naslouchání).

Vzdělávací nabídku jsme museli změnit a přizpůsobit v části pohybových aktivit. Naplánovanou PH *Kdo chce přejít přes Černé moře* jsme po neúspěšném pokusu museli modifikovat. Pro děti bylo obtížné pochopit pravidla hry, soustředit se na barvy svého oblečení a ještě běhat nebo se vyhýbat chytajícímu hráči, a tak se nedařilo naplnit cíl rozvoje pohybových schopností a fyzické zdatnosti, který měl být podstatou zařazení této PH do vzdělávací nabídky. Hru jsme zaměnili za jednodušší, která také jako ta původní rozvíjí kromě hrubé motoriky i zrakovou diferenciaci a vnímání barev. PH se jmenuje *Čáp ztratil čepičku*, kde jeden z hráčů odříká úvodní verše hry („Čáp ztratil čepičku, jakou měla barvičku?“) a určí barvu, kterou mají ostatní hráči v místnosti hledat. Ti se této barvy musí co nejrychleji dotknout. Hráče jsme v určování barev prostřídali.

Opět musíme hodnotit, že by vzhledem k původnímu plánu bylo potřeba část vzdělávání založenou na pohybových aktivitách ještě rozšířit, aby měla delšího trvání, což jsme nemohli spontánně rozšířit ihned z časových důvodů.

Dopolední činnosti uskutečněny v centrech aktivit byly úspěšné. Dětem jsme sice museli ze začátku více dopomoci jak v organizování založeném na tomto principu systému Začít spolu, tak se samotnou realizací činností, ale výstupy z center aktivit byly hodnotné. Kávová zrnka jsme při orientaci v číselné řadě nejen počítali, ale také přičítali a odečítali a porovnávali tak hromádky zrníček s matematickými pojmy více/méně. Rizikem této aktivity se stalo samotné zařazení kávových zrnek jako pomůcky do vzdělávání předškolních dětí. I přes to, že děti věděly, že kávu pijí pouze dospělí, zařazení této činnosti bychom napříště zvážili. Tak jako jsme rozvíjeli smyslové vnímání čichu při mletí kávových zrn, tak jsme se při konstruování z kostek cukru zaměřili i na vnímání chutí. Po postavení zámků *Kávomlýnků* mohly děti kostku cukru ochutnat.

Na tomto místě jsme museli zařadit činnosti naplánované pro přechodovou činnost před pobytem venku, protože zámky z kostek cukru byly vratké a manipulace s nimi byla pro děti náročná a také bylo potřeba uklidit více pomůcek po práci v centrech aktivit, než jsme původně počítali. Nejprve jsme tedy všechny pomůcky uklidili a zámky ve třídě vystavili, až poté proběhla společná reflexe. Tu jsme uskutečnili jednak v kruhu na koberci, kde děti měly možnost vlastního sebehodnocení, a jednak u tabule s koloběhem vody a vystřiženými symboly z ranních činností a u vystavených zámků, kde děti mohly ocenit nejzdařilejší výrobky kamarádů.

Naplánované metody vzdělávání jsme rozvrstvili do celé vzdělávací nabídky dopoledních činností a postupně jsme je uplatnili všechny. Více byla využita metoda monologická z důvodu delšího vysvětlování pravidel dětem či popisu organizace činností v centrech aktivit. Pokud bychom s dětmi tímto způsobem pracovali více dní, činnosti by se zautomatizovaly, děti by byly samostatnější a pravděpodobně by se monologická metoda z těchto fází vzdělávacího procesu postupně vytrácela. Vzhledem k realizaci všech naplánovaných činností jsme ostatní metody uplatnili dle plánu.

V organizačních formách opět převládala forma hromadná. Tu bychom doporučili změnit při nácviku básně s pohybovým doprovodem za skupinovou formu. Tato aktivita se dařila i při hromadné formě vzdělávání, v té skupinové bychom však mohli dosáhnout ještě lepších očekávaných výstupů. Uplatnit skupinovou formu vzdělávání by bylo možné při přítomnosti dvou učitelek ve třídě.

Pro pobyt venku[[11]](#footnote-11) jsme naplánovali procházku v přilehlém parku a v návaznosti na příběh pohádky jsme vedli s dětmi rozhovor o proměňující se zimní přírodě a o životě mravenců i jiných zvířat v zimě. Pohybové dovednosti, koordinaci pohybů a lokomoci těla jsme rozvíjeli při využití herních prvků instalovaných v parku. Současně také na rozlehlém prostranství parku probíhaly spontánní hry dětí. Metody a organizační formy vzdělávání jsme zachovali dle plánu.

V průběhu druhého vzdělávacího bloku pedagogického projektu bylo dosaženo mnoha navržených dílčích vzdělávacích cílů. V oblasti psychomotorické jsme dosáhli zejména cílů týkajících se rozvoje řečových schopností, jazykových i komunikativních dovedností, rozvoje jemné motoriky a dovedností předcházejících psaní. V oblasti kognitivní se podařilo dosáhnout cílů rozvoje smyslového vnímání, pozornosti, představivosti a fantazie. V oblasti afektivní jsme plnili navržené dílčí cíle komplexně.

Z hlediska časové organizace se ve druhém vzdělávacím bloku vydařilo pracovat podle režimu dne ve třídě. Největší časové rozpětí si vyžádala vzdělávací nabídka při skupinových činnostech u stolečků. Činnosti pro dopolední část dne byly pro děti náročnější hlavně kvůli rychlejšímu navazování aktivit na sebe. Pro klidnější průběh vzdělávání a naplnění všech individuálních potřeb dětí by mohly být činnosti rozděleny do více vzdělávacích celků.

* + 1. Třetí vzdělávací blok pedagogického projektu

Pro třetí vzdělávací blok pedagogického projektu byly navrženy následující dílčí vzdělávací cíle a očekávané výstupy.[[12]](#footnote-12)

1. **Dílčí vzdělávací cíle psychomotorické:**

* rozvoj pohybových schopností a zdokonalování dovedností v oblasti hrubé i jemné motoriky (koordinace a rozsahu pohybu, koordinace ruky a oka), ovládání pohybového aparátu
* rozvoj a užívání všech smyslů
* rozvoj fyzické zdatnosti
* rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (mluvního projevu, vyjadřování)
* rozvoj komunikativních dovedností
* osvojení si některých dovedností, které předcházejí čtení i psaní

1. **Dílčí vzdělávací cíle kognitivní:**

* osvojení si některých poznatků, které předcházejí čtení i psaní
* rozvoj paměti, představivosti a fantazie
* rozvoj tvořivosti

1. **Dílčí vzdělávací cíle afektivní:**

* rozvoj zájmu o další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné)
* rozvoj dovedností umožňujících získané dojmy a prožitky vyjádřit
* rozvoj estetického vnímání, cítění a prožívání

1. **Očekávané výstupy psychomotorické:**

* zvládat základní pohybové dovednosti a prostorovou orientaci, běžné způsoby pohybu v různém prostředí (zvládat překážky, užívat různé náčiní, pohybovat se ve skupině dětí)
* koordinovat lokomoci a další polohy a pohyby těla, sladit pohyb s rytmem
* vědomě napodobovat jednoduchý pohyb podle vzoru a přizpůsobit jej podle pokynu
* ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku (zacházet s grafickým a výtvarným materiálem – fixy, štětcem, barvami, vodou, papírem, náčiní držet špetkovým úchopem)
* zvládat jednoduchou obsluhu a pracovní úkony (postarat se o pomůcky, uklidit po sobě)
* vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (výtvarných) i ve slovních výpovědích k nim

1. **Očekávané výstupy kognitivní:**

* porozumět slyšenému (zachytit hlavní myšlenku příběhu, sledovat děj)
* učit se nová slova (spisovatel, ilustrátor)
* učit se zpaměti krátké texty (reprodukovat básničku a pohádku)
* rozkládat slova na slabiky, vyčlenit hlásku na počátku slov
* chápat základní matematické pojmy (orientovat se v číselné řadě v rozsahu 1 – 4)
* záměrně pozorovat, postřehovat, všímat si (změněného, chybějícího)

1. **Očekávané výstupy afektivní:**

* projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu
* vést rozhovor (naslouchat druhým, vyčkat, až druhý dokončí myšlenku, sledovat řečníka i obsah, ptát se)
* přijímat pozitivní ocenění i svůj případný neúspěch, učit se hodnotit svoje osobní pokroky

Vzdělávací nabídka třetího bloku pedagogického projektu je vystavěna na závěrečné části pohádky *O díře z trychtýře*. Příběh knížky a její celostránkové pestré ilustrace sloužily dětem každý den jako motivace k naplánovaným činnostem a k posílení kladného vztahu ke knihám.

1. **Motivace:**

*„Díře bylo po zpěvu hned do zpěvu a vydala se za Otvírákem. Když ho konečně našla, řekla mu: „Vážený pane Otvíráku, buď tak hodný a otevři mi zásuvku. Protože já chci do světa.“ „Fáfufku?“ divil se Otvírák a příšerně u toho šišlal, protože ještě držel v zubech Zátku od limonády. „Umím otvífat vahve, taky konfervy, ale fáfufku fem jeftě neotvífal.“*

*„Pomóc,“ kvičel Zátka na celý šuplík. „Ať mě ten netvor pustí. Hrozně se mi stýská po mé sladké Malinovce.“ „Fafafá,“ chechtal se Otvírák. „Vimonáda je váda, fe fe tě fbavila, pvotofe jfi ji nechtěv nikam pouftět.“ „Vždyť by beze mě úplně vyšuměla,“ děsil se Zátka. „Ona je do všeho taková hr. Pořád by chtěla z láhve a bublat. Přitom ale vůbec netuší, jak je to venku nebezpečné.“*

*„No tak, Otvíráčku, pusť ho přece,“ prosila Díra. „Koukej, vždyť už je celý ohnutý. Radši mi otevři tu zásuvku.“ „Nepuftím a neotefvu,“ trucoval Otvírák. Díra tedy chudáka Zátku popadla a vyviklala ho na svobodu. Otvírák sice nadával, vyhrožoval, a dokonce vytáhl vývrtku, kterou měl v boku, ale na Díru to neplatilo. Vděčný Zátka od limonády pak Díru seznámil se svým bratrancem Špuntem ze šampáňa, který do čela zásuvky tak dlouho bušil hlavou, dokud se neotevřela.*

*Cesta byla konečně volná.*

*Díra vylezla ze zásuvky, po úchytkách seskákala až na podlahu a rozhlédla se kolem. Byl to zvláštní, až strašidelný pocit. Najednou viděla, že kuchyně je mnohem rozlehlejší, než si dřív vůbec dovedla představit. Skříně se kolem ní příkře zvedaly jako staleté duby. Vysoko na nebi pluly mraky rezavých skvrn původem z pračky, pravidelně vyplavující sousedy o patro výš. Mezi nimi zářilo zaprášené skleněné slunce, visící na holém drátu. Daleko před sebou spatřila plošinu, stojící na čtyřech vysokých sloupech, a na ní se něco třpytilo. Skleněná hora.*

*Když konečně dorazila k nejbližšímu z těch sloupů a vyšplhala po něm až nahoru, uviděla ohromnou skleněnou kupoli. Pod kupolí ležel sir Sýr, no, byl ho pořádný kus. A protože tam ležel už hodně dlouho, byl nejen dobře uleželý, ale taky úplně zkažený. Atmosféra pod poklopem za tu dobu tak zhoustla, že se ho všichni báli zvednout. A tak se tam sir Sýr pořád rozvaloval, víc a víc se kazil, a nikdo nevěděl, co s tím.*

*Díra přišla až k poklopu, přes sklo se sirovi Sýrovi slušně představila a poprosila ho o radu, kde leží planeta děr a kudy se tam dostane. Sir Sýr se zamyslel, a pak pravil: „Cestu samozřejmě znám, ale tady v tom puchu se nemůžu pořádně soustředit. Pusť mě ven a já si na čerstvém vzduchu určitě vzpomenu.“ Díra tedy udělala do poklopu díru, ale sova se sir Sýr ocitl venku, vykřikl strašlivým hlasem: „Tak, a teď tě sežeru! Když budu mít v sobě díru, stane se ze mě sýr Mentál!“ a začal se na Díru sápat. Byl totiž hrozně zkažený.*

*Díra před ním ustupovala, až se přitiskla ke zdi, u které stůl stál. Už to vypadalo, že je konec knížky, jenomže vtom z díry ve zdi vyběhla myš, skočila na sira Sýra, a smrad nesmrad, spolykala ho do posledního kousíčku.*

*Díra sice na poslední chvíli vyvázla holým životem, ale jinak neměla žádný důvod k radosti. Jakmile se však ten strašlivý puch po siru Sýrovi rozplynul, ucítila libou Vůni čerstvě namleté kávy. A skutečně, jen malý kousek za skleněnou horou stál zámek Kávomlýnek a klika na jeho mosazné báni se vesele točila. Princezna Díru radostně objala, hezky ji pohostila, a když jí Díra vylíčila svá dobrodružství, Vůně čerstvě namleté kávy se rozesmála: „Má milá, to ses nemusela trmácet tak daleko. Planeta děr přece leží ve tvé zásuvce, hned vedle Válečku na těsto.“ To bylo tedy překvapení!*

*Díra naštěstí nemusela celou cestu zpátky šlapat pěšky, protože princezna ji svezla svou espressní lokomotivou, která během jízdy v kotli zároveň vařila kávu. Princezna s Dírou tu čerstvou kávu popíjely z průsvitných porcelánových šálků zdobených vzorem, na němž se střídaly vlčí máky a hlavy, což byl znak princeznina rodu. Dokonce i lokomotiva si během jízdy prozpěvovala na parní píšťalu.*

*Jakmile lokomotiva zastavila na malém nádraží, skrytém za dřevěnou nohou skříně se zásuvkami, obě přítelkyně se rozloučily a slíbily si přátelství na věčné časy. Vůně čerstvě namleté kávy potom nastoupila zpět do espressu, lokomotiva zahoukala, vykřesala z kolejí kytice jisker a zmizela v zatáčce.*

*Díra ještě chvíli mávala, i když už nebylo komu. Pak vyhopkala po úchytkách vzhůru a vklouzla do své zásuvky škvírou, kterou ještě nikdo nezavřel. Chvíli se rozkoukávala ve tmě, pak si dodala odvahy a vydala se tím směrem, kde ležel Váleček na těsto.*

*V ten okamžik po ní ale skočil Trychtýř, který se nechtěl smířit s tím, že už není trychtýř. Jenže Díra se tak lekla, až se roztáhla a ten záludný Trychtýř skrz ni propadl někam, odkud se už nikdy nevrátil.*

*Pak už jí nikdo nestál v cestě. V klidu došla až k Válečku na těsto, obešla jeho protáhlé tělo a tam ji konečně našla. Krásnou stříbrnou planetu plnou děr, které tu společně žily v klidu a míru. Cedník.*

*Když díry uviděly Díru, hned ji hezky uvítaly a udělaly jí mezi sebou místo. A pokud se neucpala, tak na tom Cedníku žije dodnes.“* (Stančík, 2016, s. 39 – 42, 45 – 50, 53 – 56, 60 – 63).

Navržená vzdělávací nabídka ke třetímu bloku pedagogického projektu obsahuje jako první a druhý blok také vzdělávací činnosti pro ranní scházení se dětí, dopolední výchovně vzdělávací proces, dopolední pobyt venku a přechodové části mezi aktivitami. Také ke každé vzdělávací činnosti byly navrženy metody a organizační formy vzdělávání[[13]](#footnote-13) a popsány potřebné materiálně didaktické pomůcky.

**Ranní činnosti 3:**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA | ORGANIZAČNÍ FORMY | METODY  (aspekt didaktický) | POMŮCKY |
| * kresba a malba zámku *Kávomlýnku* a princezny *Vůně* * spontánní hry dětí | individuální | * m. slovní:   m. monologické,  m. dialogické   * m. praktické:   grafické a výtvarné činnosti | výkresy, černé voděodolné fixy, barvy, štětce, kelímky na vodu |

Tabulka 7 – Ranní činnosti 3

**Přechodová činnost 3a:**

Uložení obrázků k uschnutí malby, hygiena, svačina.

**Dopolední činnosti 3:**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA | ORGANIZAČNÍ FORMY | METODY  (aspekt didaktický) | POMŮCKY |
| KK: přivítání v kruhu   * četba třetí části příběhu *O díře z trychtýře*, demonstrace ilustrací * rozhovor o příběhu, seznámení s pojmy spisovatel a ilustrátor * opakování názvů kuchyňského náčiní – rozkládání slov na slabiky, určování počtu slabik, vyčleňování první hlásky * opakování básničky *O díře* s pohybovým doprovodem   SP:   1. Kimova hra s kuchyňským náčiním 2. Dokončování malby zámku *Kávomlýnku* a princezny *Vůně*   PA: pobyt ve školní tělocvičně   * běh, skoky, poskoky, lezení, plazení (reakce na signál) * protahování těla (velkých svalových skupin) podle vzoru * prolézání dírami: tunelem, kruhem, pod kamarádem (překážková dráha)   KK: společná reflexe, závěr projektu – hodnocení namalovaných obrázků dětmi, vystavení obrázků | hromadná,  skupinová | * m. slovní:   m. monologické,  m. dialogické,  m. práce s knihou   * m. názorně demonstrační:   pozorování předmětů,  předvádění činností,  demonstrace statických obrazů   * m. praktické:   nácvik pohybových dovedností,  grafické a výtvarné činnosti | kniha *O díře z trychtýře*, kuchyňské náčiní (trychtýř, váleček na těsto, šťouchadlo na brambory, struhadlo, škrabka, otvírák, špunt, cedník), látka k zakrytí předmětů, obrázky dětí, barvy, štětce, kelímky na vodu, píšťalka, látkový tunel, kruhy |

Tabulka 8 – Dopolední činnosti 3

**Přechodová činnost 3b:**

Vystavení namalovaných obrázků na výstavu v šatně dětí, úklid pomůcek, příprava na pobyt venku.

**Pobyt venku 3:**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| VZDĚLÁVACÍ NABÍDKA | ORGANIZAČNÍ FORMY | METODY  (aspekt didaktický) | POMŮCKY |
| Procházka k tramvajové zastávce:   * rozhovor o vlacích (espressní lokomotivě) a tramvajích * pozorování provozu tramvajových vozů   Pobyt na školní zahradě:   * spontánní hry dětí | hromadná | * m. slovní:   m. monologické,  m. dialogické   * m. názorně demonstrační:   pozorování jevů |  |

Tabulka 9 – Pobyt venku 3

* + - 1. **Průběh realizace a hodnocení třetího vzdělávacího bloku**

Třetí projektový den jsme pro ranní činnosti[[14]](#footnote-14) přichystali prostor u stolu pro kreslení voděodolnými fixy a malování barvami pomocí štětců na velký výkres. Děti kreslily a malovaly na téma příběhu *O díře z trychtýře*, kde jim inspirací byla jako každý den samotná pohádková knížka a její ilustrace. Děti se u stolečku prostřídaly, s postupným příchodem všech dětí jsme pro tuto činnost připravili ještě jeden stůl. Děti nejprve kreslily obrysy obrázků fixy, dbali jsme na špetkový úchop náčiní, poté malovaly plochy barvami. Do každé barvy jsme namočili jeden štětec, jestliže děti chtěly změnit barvu, musely štětce vystřídat. Rovněž při držení štětce jsme dbali na špetkový úchop a na vedení stopy štětce při malbě.

Slovně jsme motivovali děti výstavou jejich obrázků, kterou jsme jako výstup projektu chtěli uspořádat v šatně dětí pro všechny rodiče a ostatní děti i zaměstnance z MŠ. V průběhu ranních činností probíhaly také spontánní hry dětí, postupná svačina a ukládání namalovaných obrázků k uschnutí do sušáku na výkresy.

Vzdělávací nabídka ranních činností byla pro děti známá, přirozeně věděly, jak mají v činnosti postupovat. Každý pracoval individuálně a samostatně. Využili jsme individuální formu vzdělávání, která umožnila každému dítěti postupovat svým vlastním tempem. Použili jsme všechny naplánované metody vzdělávání.

Dopolední činnosti[[15]](#footnote-15) jsme zahájili v komunitním kruhu, kde jsme dětem přečetli třetí část pohádky *O díře z trychtýře* a následně jsme s dětmi vedli rozhovor o přečteném úryvku. Poté jsme se dětí ptali, zda vědí, kdo je to spisovatel a kdo ilustrátor, s pojmy jsme děti seznámili a demonstrovali ilustrace knihy.

Společně jsme se snažili vzpomenout si, o jakých kuchyňských potřebách jsme v příběhu pohádky četli a toto nádobí jsme umístili doprostřed kruhu včetně nového náčiní cedníku. Za rytmického doprovodu tleskání rukou jsme slabikovali slova názvů kuchyňského náčiní a také slova „spisovatel“ a „ilustrátor“. Děti rozkládaly slova na slabiky nejprve s dopomocí dospělého, poté opakovaly samostatně. Po vytleskání slabik jednoho slova byly děti vyzvány, aby na prstech ruky ukázaly, kolik slabik dané slovo obsahuje/kolikrát jsme tleskli. Individuálně pak děti vyčleňovaly první hlásku daného slova.

Dále jsme opakovali básničku *O díře* s pohybovým doprovodem, která byla jednou z činností druhého vzdělávacího bloku předchozího dne. Při opakování jsme postupovali stejným způsobem jako předchozí den.

Poté jsme se přesunuli k činnostem naplánovaným u stolečků. Tentokrát vzdělávací nabídka obsahovala dvě činnosti. První představovala pokračování a dokončování kresby a malby z ranních činností, druhá představovala Kimovu hru s kuchyňským náčiním. Cílem Kimovy hry je rozvíjení zrakové paměti. Na podložku připravíme několik předmětů, které necháme hráče chvíli pozorovat. Tyto předměty zakryjeme dostatečně velkou látkou a jeden z předmětů odebereme nebo přidáme předmět nový tak, aby tuto změnu hráči neviděli. Po odkrytí musí hádající přijít na to, který předmět chybí nebo který nadbývá. Použili jsme předměty kuchyňského náčiní z příběhu pohádky a používali počet náčiní okolo pěti kusů.

Po vystřídání dětí u obou činností jsme se přesunuli do prostorné tělocvičny v suterénu školy, neboť třetí projektový den spadal v režimu týdne třídy k využití tělocvičny. Zde jsme realizovali všechny naplánované pohybové aktivity. Do PA jsme zařadili běh, skoky, poskoky, chůzi po špičkách, lezení, plazení se a pohybové činnosti s reakcí na signál. K signalizaci jsme použili píšťalku. Děti po zaznění signálu dle slovních instrukcí měly vyběhnout na druhou stranu tělocvičny ze sedu, z lehu, ze stoje zády apod. Následovalo protahování velkých svalových skupin nápodobou podle vzoru. Poté jsme se rozdělili do dvou skupin a sestavili dvě jednoduché překážkové dráhy, které děti absolvovaly několikrát za sebou. Dráhy obsahovaly prolézání látkovým tunelem, proskakování kruhem, přeskakování nízkých překážek, plazení se po žíněnce a slalom mezi překážkami. Po úklidu sportovních pomůcek jsme se přesunuli zpět do třídy, kde jsme si ke společné reflexi připravili namalované obrázky.

Na koberci v KK měly děti možnost ostatním představit svůj výkres a popsat, co vše na něj vyobrazily. Na tomto místě jsme děti pochválili a poděkovali jim za jejich snahu a píli a kromě uspořádání výstavy jsme dětem vysvětlili, jakým způsobem se budeme účastnit literární soutěže *Zlaté dítě*. Následné vystavení obrázků jsme museli přesunout až po pobytu venku, protože některé malby ještě nebyly zcela suché.

Vzdělávací nabídka dopoledních činností třetího bloku pedagogického projektu byla stejně jako vzdělávací nabídka prvního projektového dne náročnější na časovou organizaci. Realizace dopoledních činností trvala déle, než je v běžném režimu dne třídy nastaveno. Největší časové rozpětí si vyžádala malba obrázků, ostatní aktivity by bylo možné dle aktuální situace ukončit o chvíli dříve. Možnosti úpravy původního plánu se tedy opět nabízí dvojí, buď uskutečnit méně naplánovaných vzdělávacích činností nebo činnosti rozložit do více vzdělávacích celků. Naproti časové ztrátě byl průběh aktivit postupný a přirozený.

Také čtená část příběhu byla tentokrát pro děti celkem dlouhá. Oproti předchozím dvěma úryvkům představovala větší část textu, což se projevilo v pozornosti dětí. Některé pasáže ze třetí části pohádky by se daly zkrátit nebo upravit.

Pojem spisovatel byl pro děti známý, pojem ilustrátor nový. Pomocí rozkládání slov na slabiky si děti názvy osvojily díky libozvučné rytmizaci. Pro rytmizování slov je vhodnou obměnou použití Orffových hudebních nástrojů. Určování správného počtu slabik se dařilo většině dětí, vyčleňování první hlásky však bylo téměř pro všechny děti obtížné.

Činnost opakování básně *O díře* s pohybovým doprovodem děti přivítaly s nadšením a některé již dokázaly básničku reprodukovat pouze s malou dopomocí samy. Také Kimova hra se dětem líbila. Organizaci činností malování a Kimovy hry jsme naplánovali pro současnou účast dvou učitelek.

Velmi vydařené činnosti byly tentokrát pohybové aktivity. Prostor tělocvičny poskytl dětem dostatek místa pro veškerý pohyb. Vzhledem k rozlehlému prostoru byla pro signalizaci dobrá volba použít píšťalku. Vylepšit pohybovou část v tělocvičně by mohlo zařazení relaxačních prvků na závěr cvičení pro komplexní působení pohybových aktivit a pro uvolnění organismu od větší fyzické zátěže.

Při společné závěrečné reflexi děti hrdě ostatním představovaly, co si z pohádkového příběhu zapamatovaly a co namalovaly na svůj obrázek. Tato reflexe představovala shrnutí projektu vystavěného na literárním textu a ústila v závěrečný produkt projektu, výstavu obrázků dětí v šatně pro všechny příchozí rodiče i děti MŠ. Obrázky jsme vystavili po návratu z pobytu venku. Součástí reflexe byl také rozhovor s dětmi o účasti v literární soutěži *Zlaté dítě*. Vysvětlili jsme dětem, že fotografie, které jsme v průběhu tří dní pořizovali, zašleme do literární soutěže a na její vyhodnocení budeme pár týdnů čekat. Ke zveřejnění fotografií dětí v soutěži jsme získali souhlas zákonných zástupců. Před odchodem na pobyt venku jsme pořídili společné závěrečné foto dětí s jejich obrázky.

K realizaci vzdělávací nabídky dopoledních činností jsme využili nejvíce hromadnou organizační formu vzdělávání. Skupinovou formu vzdělávání jsme využili pouze při činnostech u stolečků a při pohybových aktivitách v tělocvičně. Za přítomnosti dvou učitelek na třídě by se daly navrhnuté činnosti rozdělit do menších pracovních skupin. Hromadná organizační forma vzdělávání však byla velmi vhodná při závěrečné společné reflexi a uzavření pedagogického projektu.

Ke klasicky využitým slovním metodám monologickým a dialogickým jsme použili metody praktické jak při nácviku pohybových dovedností v tělocvičně, tak metody grafické a výtvarné činnosti při kreslení a malování.

Naplánovaná procházka k nedaleké tramvajové zastávce[[16]](#footnote-16) byla motivovaná částí pohádky *O díře z trychtýře* týkající se vlakového nádraží a lokomotivy. U zastávky jsme pozorovali provoz tramvajových vozů a jmenovali rozdíly mezi vlaky a tramvajemi, tramvajovou zastávkou a nádražím. Po procházce probíhaly spontánní hry dětí na školní zahradě.

Při vzdělávací nabídce pobytu venku jsme využili především metody dialogické a pozorování jevů. Řízené aktivity probíhaly hromadnou organizační formou vzdělávání.

Z hlediska hodnocení navržených dílčích vzdělávacích cílů a očekávaných výstupů byl třetí vzdělávací blok pedagogického projektu úspěšný. Dosáhli jsme cílů a výstupů v oblasti psychomotorické, kognitivní i afektivní a působili komplexně na oblasti předčtenářské gramotnosti. Rozvíjeli jsme pohybové schopnosti a zdokonalovali dovednosti v oblasti hrubé i jemné motoriky, rozvíjeli jsme smyslové vnímání, řečové schopnosti a jazykové dovednosti receptivní i produktivní, dále paměť, tvořivost, představivost a estetické vnímání. Směřovali jsme k většině navržených konkretizovaných očekávaných výstupů ve všech třech oblastech.

* 1. Zhodnocení výsledků šetření a návrhy pro praxi

Cílem diplomové práce bylo navrhnout a následně ověřit v praxi pedagogický projekt vystavěný na literárním textu současné dětské literatury se zaměřením na rozvoj předčtenářské gramotnosti dětí předškolního věku.

Literárním textem současné dětské literatury byla humorná nonsensová pohádka *O díře z trychtýře* spisovatele Petra Stančíka, kde text knížky společně s pestrými celostránkovými ilustracemi působily na fantazii a smyslové vnímání předškolních dětí.

Pedagogický projekt se podařilo úspěšně navrhnout a zrealizovat. K naplánování projektu a všech jeho částí nám kromě vybraného literárního textu dětské literatury sloužily i oficiální dokumenty jako např. RVP PV a odborné publikace zabývající se tematikou projektového vzdělávání a předčtenářské gramotnosti uvedené v seznamu literatury této práce.

Literární projekt byl navržen do tří vzdělávacích bloků a sestaven do přehledných tabulek skládajících se ze vzdělávací nabídky, organizačních forem vzdělávání, metod vzdělávání a potřebných materiálně didaktických pomůcek. Realizován byl v běžné třídě státní mateřské školy s věkově homogenní skupinou dětí.

Každý projektový den byl popsán a hodnocen zvlášť. Snažili jsme se vystihnout samotný průběh realizace jednotlivých bloků, popsat metodický postup k jednotlivým aktivitám, zhodnotit úspěšnost použitých organizačních forem a metod vzdělávání, dosažitelnost dílčích vzdělávacích cílů a očekávaných výstupů a při neúspěchu navrhovat konkrétní možná řešení pro budoucí praxi.

Produktem literárního projektu byla výstava namalovaných obrázků tematicky inspirovaných příběhem pohádky a zároveň účast v literární soutěži.

Výstava obrázků namalovaných dětmi se uskutečnila již v závěru třetího vzdělávacího bloku projektu a po dobu následujícího týdne ji měli možnost shlédnout rodiče, děti a zaměstnanci MŠ. Výstava představovala pro děti zúročení jejich vlastní snahy a píle při práci v literárním projektu. Děti byly za výstavu chváleny rodiči i paními učitelkami a to jim přinášelo radost.

Účast v literární soutěži *Zlaté dítě* představovala krátká fotoprezentace, která dokumentovala kreativní práci dětí s vybranou knihou. Některé z těchto fotografií jsou přílohou této práce a k jejich zveřejnění jsme získali souhlas zákonných zástupců. Do soutěže se mohou přihlásit skupiny i jednotlivci, kteří si vybrali kterýkoliv nominovaný či oceněný titul uplynulých ročníků literární ceny *Zlatá stuha* a kteří při čtení vybrané knihy sdíleli společné zážitky.

Na vyhlášení výsledků soutěže si děti musely sice pár týdnů počkat, ale za to se mohly po vyhlášení těšit z nových knih, které obohatily jejich třídní knihovničku. Náš projekt sice v soutěži *Zlaté dítě* nevyhrál, byl však ohodnocen zvláštním oceněním a děti odměněny knižními cenami.

Celkově bychom pedagogický projekt vystavěný na literárním textu současné dětské literatury se zaměřením na rozvoj předčtenářské gramotnosti dětí předškolního věku hodnotili jako dobře využitelný v praxi. Projekt totiž přiblížil dětem jednu z hodnotných knih současné dětské literatury a posílil jejich kladný vztah k četbě a ke knihám. Projekt přispěl k rozvoji oblastí předčtenářské gramotnosti dětí a pomohl dětem zdokonalit své dosavadní předčtenářské dovednosti. Projekt přispěl k rozvoji vizuomotoriky, grafomotoriky, sluchového a zrakového vnímání a pomohl rozvinout komunikační dovednosti a řeč, přispěl také k obohacení slovní zásoby dětí. Projekt svým zpracováním je uplatnitelný ve vzdělávání a výchově předškolních dětí navštěvujících mateřskou školu také z důvodu přesahu do dalších vzdělávacích oblastí RVP PV. Zaměřuje se nejen na rozvoj předčtenářské gramotnosti, ale také na rozvoj fyzické a sociální stránky dětské osobnosti.

Z hlediska konkrétního hodnocení projektu a změn navržených pro budoucí praxi shrnujeme pár doporučení. Literární projekt byl realizován se skupinou dětí ve věku 4 – 5 let. S touto věkovou skupinou se nám ve dvou vzdělávacích blocích nepodařilo časově zorganizovat vzdělávací nabídku tak, aby nepřesahovala nastavený režim dne třídy. To by z dlouhodobého hlediska mohlo mít nepříznivý vliv na vývoj dětského organizmu z důvodu přetěžování individuálních možností dětí. Tento nedostatek považujeme za nejzávažnější z ověřování projektu v praxi. Proto pro budoucí využití literárního projektu bychom navrhovali dvě možná řešení. Časové rozvržení do tří vzdělávacích bloků zachovat, ale projekt realizovat s věkově staršími dětmi, anebo navrženou vzdělávací nabídku rozvrstvit do více vzdělávacích celků.

Ovšem vliv na tuto skutečnost může mít i další aspekt organizace vzdělávacího procesu a tím je účast dvou učitelů při přímém vzdělávání. Navržený literární projekt počítal jen s jedním učitelem. Druhý učitel v tomto případě představoval pouze dozor. Jestliže by tento literární projekt realizovali společně dva učitelé, kteří běžně spolupracují s jednou skupinou dětí, zřejmě by celá organizace výchovně vzdělávacího procesu vypadala odlišně a časová organizace by mohla být zvládnuta lépe.

V dalších jednotlivých aspektech byl projekt z větší části úspěšný. Metody a organizační formy vzdělávání byly uplatněny podle původních návrhů. Také postup vzdělávací nabídky a jednotlivých činností byl uskutečněn dle plánu a kladně můžeme hodnotit i navržené dílčí vzdělávací cíle, díky kterým se nám podařilo dosáhnout většiny očekávaných výstupů.

Měli bychom li hodnotit pedagogický projekt z hlediska projektového vyučování a projektové metody vzdělávání, tak kromě jeho četných výhod a kladů jmenovaných v první kapitole této práce potvrzujeme a přikláníme se i k nevýhodám a úskalím, které ve své publikaci shrnula J. Kratochvílová. Realizace projektové výuky je časově náročná na přípravu učitele, je náročná na způsob plánování i hodnocení, vyžaduje zpravidla spolupráci učitelů, podporu vedení školy, kolegů i rodičů. Vyžaduje určitou teoretickou vybavenost učitele i jeho praktické zkušenosti a při častější realizaci projektů může způsobovat pokles zájmu a ztrátu motivace učitele. Výchovně vzdělávací proces je v projektech často náročnější na prostředí a materiální vybavení, mnohdy vyžaduje zvláštní finanční náklady, je náročný na flexibilní jednání učitele i žáka a zpravidla požaduje úpravu organizace vzdělávání (2016, s. 54 – 55).

Setkáme li se však v praxi s podporou a spoluprací pedagogického kolektivu, můžeme i přes všechny nároky, které vzdělávání v projektech přináší, uspět a docílit pozitivních změn ve vzdělávání předškolních dětí, naplňovat obecné cíle vzdělávání, pokládat základy klíčových kompetencí a měnit pozitivně klima třídy a školy.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo navrhnout a ověřit v praxi pedagogický projekt vystavěný na literárním textu současné dětské literatury se zaměřením na rozvoj předčtenářské gramotnosti dětí předškolního věku.

Teoretická část práce vymezila kategorie projektového vyučování, charakterizovala literaturu pro děti a mládež od jejího vzniku po současnost a popisovala možnosti rozvoje předškolních dětí jako předčtenářů v souvislosti s rozvojem předčtenářské gramotnosti.

Praktická část diplomové práce měla společně s navržením a ověřením literárního projektu v praxi také cíl projekt zhodnotit a navrhnout změny pro využití projektu v budoucí školní praxi.

Pedagogický projekt vystavěný na literárním textu současné dětské literatury se podařilo úspěšně navrhnout a zrealizovat. Realizován byl v běžné třídě státní mateřské školy s věkově homogenní skupinou dětí. Projekt byl navržen do tří vzdělávacích bloků a sestaven do přehledných tabulek skládajících se ze vzdělávací nabídky, organizačních forem vzdělávání, metod vzdělávání a potřebných materiálně didaktických pomůcek.

Výstupem literárního projektu byla výstava namalovaných obrázků dětí a zároveň účast v literární soutěži.

Pedagogický projekt vystavěný na literárním textu současné dětské literatury se zaměřením na rozvoj předčtenářské gramotnosti dětí předškolního věku je dobře využitelný v praxi. Projekt přiblížil dětem jednu z hodnotných knih současné dětské literatury a posílil jejich kladný vztah k četbě a ke knihám. Literární projekt přispěl k rozvoji oblastí předčtenářské gramotnosti dětí a pomohl dětem zdokonalit své dosavadní předčtenářské dovednosti. Projekt přispěl k rozvoji vizuomotoriky, grafomotoriky, sluchového a zrakového vnímání a pomohl rozvinout komunikační dovednosti a řeč, přispěl také k obohacení slovní zásoby dětí.

Literární projekt svým zpracováním je uplatnitelný ve vzdělávání a výchově předškolních dětí navštěvujících mateřskou školu také z důvodu přesahu do dalších vzdělávacích oblastí RVP PV. Zaměřuje se nejen na rozvoj předčtenářské gramotnosti, ale také na rozvoj fyzické a sociální stránky dětské osobnosti.

Seznam literatury

1. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0658-1.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. 2015. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0793-9.
3. BENEŠOVÁ, Marie. 2015. *S námi nejsi sám: Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Ostrava.
4. BURKOVIČOVÁ, Radmila. 2009. *Pedagogické projektování a prezentace pedagogického projektu v učitelství pro mateřské školy.* Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7368-538-6.
5. ČEŇKOVÁ, Jana. 2006. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: Adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-095-X.
6. HENDL, Jan. 2008. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
7. HOMOLOVÁ, Kateřina. 2009. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7368-657-4.
8. CHALOUPKA, Otakar. 1982. Rozvoj dětského čtenářství. In HOMOLOVÁ, Kateřina. *Čtenářská propedeutika*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.
9. CHALOUPKA, Otakar. 1982. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros.
10. *IBBY: International Board on Books for Young People* [online]. Basel: IBBY [cit. 2020-11-16]. Dostupné z: <https://www.ibby.org/about/what-is-ibby>
11. *ILiteratura.cz* [online]. Milena Šubrtová, 2017 [cit. 2020-11-23]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/38195/klarova-barbora-koncinsky-tomas-preklep-a-skraloup>
12. *ILiteratura.cz* [online]. Milena Šubrtová, 2017 [cit. 2020-11-23]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/38073/rusar-daniel-kamzikuv-velky-skok>
13. KASÍKOVÁ, Hana. 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-712-1.
14. KONČINSKÝ, Tomáš a Barbora KLÁROVÁ. 2016. *Překlep a Škraloup*. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00-04502-3.
15. KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. 2016. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8163-5.
16. KUBECZKOVÁ, Olga. 2010. *Kapitoly z dětské literatury*. Ostrava.
17. *Magnesia Litera* [online]. Praha: Spolek Litera [cit. 2020-11-18]. Dostupné z: <https://www.magnesia-litera.cz/>
18. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
19. MAŇÁK, Josef. 1995. In SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: Vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
20. *Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského: Sukova knihovna* [online]. Praha: NPMK, 2011 [cit. 2020-11-19]. Dostupné z: <https://www.npmk.cz/knihovna/sukova-knihovna/suk-cteme-vsichni/stanovy>
21. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. 2013. *Pedagogický slovník*. 7. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
22. RUŠAR, Daniel. 2016. *Kamzíkův velký skok*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1009-2.
23. SPLAVCOVÁ, Hana a kol. 2021. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* Praha: MŠMT.
24. STANČÍK, Petr. 2016. *O díře z trychtýře*. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-2006-6.
25. SYSLOVÁ, Zora a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. 2019. *Třídní projekty v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1480-9.
26. ŠPINKOVÁ, Martina. 2016. *Kocouře, ty se máš*. Praha: Cesta domů. ISBN 978-80-88126-18-8.
27. TOMAN, Jaroslav. 1992. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU. ISBN 80-7040-055-2.
28. TOMÁŠKOVÁ, Iva. 2015. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0790-0.
29. TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. 2009. *Učíme v projektech*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-527-1.
30. URBANOVÁ, Svatava. 2004. Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století. In KUBECZKOVÁ, Olga. *Kapitoly z dětské literatury.* Ostrava: 2010.
31. VÁGNEROVÁ, Marie. 2000. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
32. VYBÍRAL, Michal. 1996. Od zkušenosti k poznání. In KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8163-5.
33. *Zlatá stuha* [online]. Praha: Zlatá stuha, 2014 [cit. 2021-10-27]. Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/cs/souteze>
34. *Zlatá stuha* [online]. Praha: Zlatá stuha, 2014 [cit. 2020-11-18]. Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/cs>

Seznam zkratek

IBBY International board on books for young people

ITV Integrovaná tematická výuka

KK Komunitní kruh

MŠ Mateřská škola

OSN Organizace spojených národů

PA Pohybová aktivita

PH Pohybová hra

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SP Samostatná práce (individuální) či práce ve skupinách

ŠVP Školní vzdělávací program

TVP Třídní vzdělávací program

UNESCO United nations educational, scientific and cultural organization

(Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu)

UNICEF United nations international children’s emergency fund (Dětský

fond OSN)

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Ranní činnosti 1

Tabulka 2 – Dopolední činnosti 1

Tabulka 3 – Pobyt venku 1

Tabulka 4 – Ranní činnosti 2

Tabulka 5 – Dopolední činnosti 2

Tabulka 6 – Pobyt venku 2

Tabulka 7 – Ranní činnosti 3

Tabulka 8 – Dopolední činnosti 3

Tabulka 9 – Pobyt venku 3

Seznam příloh

Příloha 1 – Fotografie z výzkumného šetření

Příloha 1 – Fotografie z výzkumného šetření

**O DÍŘE Z TRYCHTÝŘE**



„Byla jednou jedna Díra, kterou měli všichni rádi. Dlouhá léta bydlela na tenčím konci červeného trychtýře, který ležel v zásuvce mezi Válečkem na těsto a Šťouchadlem na brambory.“



„Dírou procházelo všechno možné, například spousta mrňavých korálků.“



„Jednou vyprávěla Díře paní Voda Pitná, že se narodila jako kapka v mračnu. Co je to mračno?“





„Rytíř Šťáva z Mrkve líčil Díře, jak táhl na zlého upíra Struhadlaka.“



„Díra měla spoustu přátel, ale přece jí bylo smutno, protože neznala nikoho stejného, jako byla ona sama. Rozhodla se, že půjde hledat planetu, na které žijí samé díry. A aby si dodala odvahy, říkala si na cestu tuto veselou básničku.

Když se přidá díra k díře,

nezmůže je žádné zvíře.

Ani ryba ani rak,

tygr ani rosomák.

Ani moucha ani žralok,

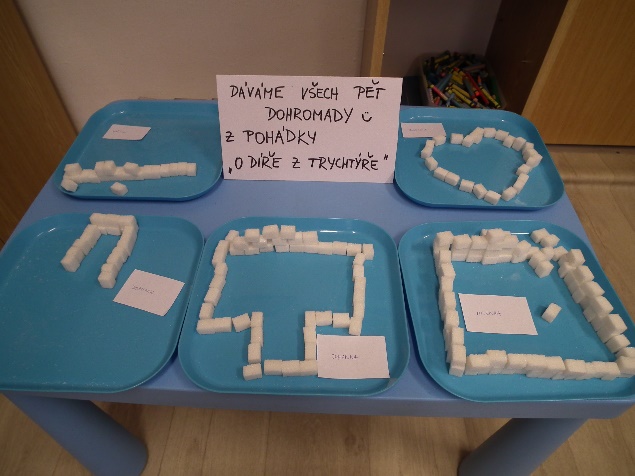
ani prase, co má lalok,

kajmani ani vorvani,

odění nebo orvaní.“



Dáváme všech pět dohromady



Malujeme zámek Kávomlýnek a princeznu Vůni



Jedeme espressní lokomotivou až k Planetě děr



„Když díry uviděly Díru, hned ji hezky uvítaly a udělaly jí mezi sebou místo. A pokud se neucpala, tak na tom Cedníku žije dodnes.“



**ANOTACE**

|  |  |
| --- | --- |
| **Jméno a příjmení:** | Pavlína Kovalčíková |
| **Katedra:** | Ústav pedagogiky a sociálních studií |
| **Vedoucí práce:** | Mgr. Dana Cibáková, Ph.D. |
| **Rok obhajoby:** | 2022 |
|  |  |
| **Název práce:** | Využití literárního projektu v předškolním vzdělávání |
| **Název v angličtině:** | Use of a literary project in preschool education |
| **Anotace práce:** | Diplomová práce se zabývá využitím literárního projektu v předškolním vzdělávání. Teoretická část charakterizuje pedagogický projekt ve vzdělávání, literaturu pro děti a mládež, specifika vzdělávání předškolních dětí v souvislosti s rozvojem předčtenářské gramotnosti a také literární ceny věnující se současným dětským knihám. Praktická část navrhuje a ověřuje v praxi pedagogický projekt vystavěný na literárním textu současné dětské literatury se zaměřením na rozvoj předčtenářské gramotnosti dětí předškolního věku. |
| **Klíčová slova:** | pedagogický projekt, literární projekt, literatura pro děti a mládež, předškolní vzdělávání, předčtenářská gramotnost, literární ceny |
| **Anotace v angličtině:** | The diploma thesis deals with the use of a literary project in preschool education. The theoretical part characterizes the pedagogical project in education, children‘s literature, the specifics of education of preschool children in connection with the development of pre-reading literacy and literary awards dedicated to contemporary children‘s books. The practical part proposes and verifies in practice a pedagogical project built on the literary text of contemporary children's literature with a focus on the development of pre-reading literacy of preschool children. |
| **Klíčová slova v angličtině:** | pedagogical project, literary project, children’s literature, preschool education, pre-reading literacy, literary awards |
| **Přílohy vázané v práci:** | Příloha 1 - Fotografie z výzkumného šetření |
| **Rozsah práce:** | 81 s., 5 s. příloh |
| **Jazyk práce:** | Český jazyk |

1. Vývojová období člověka periodizovaná podle publikace M. Vágnerové *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří* (2000) uvedené v seznamu literatury.Zmíněná období periodizace s ohledem k tématu diplomové práce souvisí s dětstvím a věkem mezi 0 – 15 resp. 18 let. [↑](#footnote-ref-1)
2. Dílčí vzdělávací cíle a očekávané výstupy vychází z RVP PV a materiálu Konkretizované očekávané výstupy RVP PV. [↑](#footnote-ref-2)
3. Klasifikace metod podle J. Maňáka (1995) a organizační formy vzdělávání vychází z publikace *Obecná didaktika* (2007) J. Skalkové uvedené v seznamu literatury. [↑](#footnote-ref-3)
4. viz Tabulka 1 – Ranní činnosti 1 a Přechodová činnost 1a [↑](#footnote-ref-4)
5. viz Tabulka 2 – Dopolední činnosti 1 a Přechodová činnost 1b [↑](#footnote-ref-5)
6. viz Tabulka 3 – Pobyt venku 1 [↑](#footnote-ref-6)
7. Dílčí vzdělávací cíle a očekávané výstupy vychází z RVP PV a materiálu Konkretizované očekávané výstupy RVP PV. [↑](#footnote-ref-7)
8. Klasifikace metod podle J. Maňáka (1995) a organizační formy vzdělávání vychází z publikace *Obecná didaktika* (2007) J. Skalkové uvedené v seznamu literatury. [↑](#footnote-ref-8)
9. viz Tabulka 4 – Ranní činnosti 2 a Přechodová činnost 2a [↑](#footnote-ref-9)
10. viz Tabulka 5 – Dopolední činnosti 2 a Přechodová činnost 2b [↑](#footnote-ref-10)
11. viz Tabulka 6 – Pobyt venku 2 [↑](#footnote-ref-11)
12. Dílčí vzdělávací cíle a očekávané výstupy vychází z RVP PV a materiálu Konkretizované očekávané výstupy RVP PV. [↑](#footnote-ref-12)
13. Klasifikace metod podle J. Maňáka (1995) a organizační formy vzdělávání vychází z publikace *Obecná didaktika* (2007) J. Skalkové uvedené v seznamu literatury. [↑](#footnote-ref-13)
14. viz Tabulka 7 – Ranní činnosti 3 a Přechodová činnost 3a [↑](#footnote-ref-14)
15. viz Tabulka 8 – Dopolední činnosti 3 a Přechodová činnost 3b [↑](#footnote-ref-15)
16. viz Tabulka 9 – Pobyt venku 3 [↑](#footnote-ref-16)