

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra českého jazyka a literatury

Dětská literatura jako součást her zaměřených na rozvoj kognitivních procesů v mateřské škole

Bakalářská práce

Autor: Eva Kinzelová
Studijní program: B 7507 Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce: Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. et Mgr. Adéla Štěpánková

Zadání bakalářské práce

Autor: Eva Kinzelová

Studium: P18K0135

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Název bakalářské práce: **Dětská literatura jako součást her zaměřených na rozvoj kognitivních procesů dětí v mateřské škole**

Název bakalářské práce AJ: Children literature as a part of games focused on development of cognitive processes of children in a nursery school

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Obsah této bakalářské práce je v teoretické části zaměřen na popis kognitivních procesů, metod jejich rozvoje využívaných v současné mateřské škole a možných benefitů realizace vzdělávacích aktivit zahrnujících příběhy pro jejich rozvoj u dětí předškolního věku. Popis rozmanitého využití krátkých textů v koncepci her a aktivit v praktické části práce demonstruje, jak předškolní pedagog může využít příběhy při tvorbě vzdělávací nabídky zaměřené na rozvoj všech kognitivních procesů s ohledem na věk dítěte.

The content of this bachelor thesis is in the theoretical part focused on a description of cognitive processes, methods of their improvement used in a nursery school at present and the possible benefits of realization of educational activities including stories for their development for preschool-age children. The description of diverse application of short stories in conception of play and activities in the practical part demonstrates how a nursery teacher can use stories to create educational activities focused on all cognitive processes development with respect to children's age.

ČEŇKOVÁ, Jana. (2006). *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-095-X.

KASSIN, Saul (2007). *Psychologie*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1716-3.

EYSENC, Michael W. a KEANE, Mark T. (2008). *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1559-4.

ČAČKA, Otto a kol. (1999). *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání a příklady aplikace*. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-034-1.

NAKONEČNÝ, Milan (2003). *Úvod do psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0993-0.

Garantující pracoviště: Katedra českého jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Petra Bubeníčková, Ph.D.

Oponent: Mgr. et Mgr. Adéla Štěpánková

Datum zadání závěrečné práce: 21.11.2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucí bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 27.5.2021

.....

Eva Kinzelová

Poděkování

Mé poděkování patří vedoucí bakalářské práce Mgr. Petře Bubeníčkové, Ph.D. za cenné rady a připomínky.

Anotace

KINZELOVÁ, Eva. *Dětská literatura jako součást her zaměřených na rozvoj kognitivních procesů v mateřské škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 61 s. Bakalářská práce.

Obsah této bakalářské práce je v teoretické části zaměřen na popis kognitivních procesů, metod jejich rozvoje využívaných v současné mateřské škole a možných benefitů realizace vzdělávacích aktivit zahrnujících příběhy pro jejich rozvoj u dětí předškolního věku. Popis rozmanitého využití krátkých textů v koncepci her a aktivit v praktické části práce demonstruje, jak předškolní pedagog může využít příběhy při tvorbě vzdělávací nabídky zaměřené na rozvoj všech kognitivních procesů s ohledem na věk dítěte.

Klíčová slova: dětská literatura, rozvoj kognitivních procesů, mateřská škola

Annotation

KINZELOVÁ, Eva. Children literature as a part of games focused on development of cognitive processes of children in a nursery school. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 61 pp. Bachelor Degree Thesis.

The content of this bachelor thesis is in the theoretical part focused on a description of cognitive processes, methods of their improvement used in a nursery school at present and the possible benefits of realization of educational activities including stories for their development for preschool-age children. The description of diverse application of short stories in conception of play and activities in the practical part demonstrates how a nursery teacher can use stories to create educational activities focused on all cognitive processes development with respect to child's age.

Keywords: Children literature, Cognitive processes development, Kindergarten

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: 27.5.2021

Podpis studenta:.....

Obsah

1	Úvod.....	11
2	Kognitivní procesy a jejich charakteristika.....	12
2.1	Vnímání a pozornost	12
2.2	Paměť a učení.....	13
2.3	Řeč a myšlení	14
2.4	Představivost a fantazie	14
2.5	Uplatnění charakteristiky poznávacích procesů při jejich rozvoji	15
3	Specifika vývoje kognitivních procesů v předškolním věku	17
3.1	Vývojová specifika vnímání a pozornosti	17
3.2	Vývojová specifika paměti a učení	17
3.3	Vývojová specifika řeči a myšlení	18
3.4	Vývojová specifika představivosti a fantazie	19
3.5	Uplatnění vývojových specifik při tvorbě vzdělávací nabídky	20
4	Kognitivní procesy a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	22
5	Metody rozvoje kognitivních procesů v mateřské škole dle Nádvorníkové (2018).....	24
6	Rozvoj čtenářství jako efektivní nástroj ke kultivaci kognitivních procesů	25
6.1	Předčtenářská gramotnost a psaní v mateřské škole	26
6.2	Význam příběhů a jejich předčítání v předškolním věku.....	27
6.3	Význam rituálů v mateřské škole propojených s četbou.....	27
7	Organizace tematických bloků inspirovaných knihou	29
7.1	Fáze učení dle Cornella (2012) a jejich aplikace v rámci organizace	30
8	Koncepce tematického bloku se strukturou „plymulého učení“ a motivací příběhem .	32
8.1	Hodnotící otázky k evaluaci tematických bloků	33
9	Charakteristika zařízení zvoleného pro realizaci tematických bloků	35
9.1	Vybraná specifika vzdělávacích metod ve zvolené mateřské škole.....	35
10	Tematický blok inspirovaný knihou „Papuchalk Petr“	38
10.1	Realizace tematického bloku.....	41

10.2	Evaluace tematického bloku.....	45
11	Tematický blok inspirovaný knihou „Dlouhá cesta“	47
11.1	Realizace tematického celku	51
11.2	Evaluace tematického bloku.....	55
12	Závěr	58
13	Použité zdroje.....	59
14	Seznam příloh.....	61

1 Úvod

Dětská literatura a její využití při rozvoji kognitivních procesů je hlavním tématem této bakalářské práce. O tomto směřování bylo v prvopočátku rozhodnuto na základě subjektivních úvah o roli kognitivních procesů při čtení, která byla vyhodnocena jako signifikantní, tedy že kupříkladu není možné efektivně číst, aniž by proběhlo vizuální (či taktilní) vnímání písma, zapamatování si kontextu z předchozích řádků či znalosti významu slov. Nejprve se tedy jevilo jako stěžejní relevantnost této subjektivní myšlenky podložit informacemi o fungování kognitivních procesů v teoretické části práce.

Záměrem v praktické části nebylo omezit se pouze na předčítání a společné prohlížení knih, ale vytvořit škálu řízených i spontánních aktivit, která bude využívat smysluplnou a opakovaně využitelnou koncepci. Z vlastní praxe učitelky mateřské školy byl převzat a aplikován výsledek pozorování, že pokud mají aktivity danou organizační strukturu, celkový průběh je z hlediska přípravy více časově efektivní a děti lze pro aktivitu získat již jejím „pojmenováním“, protože je jim předem jasné, co bude v rámci činnosti následovat. Proto bylo předem stanoveno rozdělení vzdělávací nabídky do několika fází, které je možné aplikovat při plánování každého nového tematického celku.

Směřování aktivit z hlediska vzdělávacích cílů bylo od počátku dané nejen zaměřením na rozvoj kognitivních procesů, ale také specifickou charakteristikou vybraného zařízení, kde byly realizovány a kde je v pedagogické práci uplatňován alternativní pedagogický směr Montessori. Tuto charakteristiku bylo nutné vzít při tvorbě aktivit v úvahu, protože metody práce se někdy výraznou měrou odlišují od těch využívaných v běžných mateřských školách.

Vybrané zařízení po realizaci aktivit je povinno respektovat současná zákonná ustanovení, která souvisí s tvorbou vzdělávacího programu v mateřských školách v České republice. Při tvorbě vzdělávací nabídky bylo tudíž nutné brát v patrnost aktuální platnou legislativu, a proto bylo zcela samozřejmým cílem reflektovat konkrétní rámec, který tato právní norma udává pro cílenou kultivaci poznávacích procesů.

Stěžejní inspirací pro tvorbu aktivit je děj příběhu obsažený ve zvolené dětské knize. Výběr knihy a autora byl klíčovým z hlediska očekávaného zájmu dětí o příběh samotný i možností využití dějové linie jako inspirace k vymýšlení činností.

2 Kognitivní procesy a jejich charakteristika

O kognitivních neboli poznávacích procesech pojednává odborná literatura v mnoha definicích, přičemž zahrnutí konkrétních procesů se liší. Psycholožka Vágnerová (2010, s. 51) vymezuje poznávací procesy touto definicí: „*Do kategorie poznávacích funkcí patří především vnímání a myšlení, ale jejich fungování by nebylo možné bez paměti a učení, důležitý je také jazyk, resp. řeč.*“ Psycholog Hartl (2004, s. 109) popisuje kognitivní proces jako „*poznávací proces; zahrnuje ty psychické procesy, jejichž prostřednictvím člověk poznává okolní svět i sebe samého a mění skutečnost; mezi nejdůležitější patří: vnímání, pozornost, paměť, učení, řeč, myšlení, představivost, fantazie.*“ Na rozdíl od předchozí definice je zde zmíněna i představivost a fantazie. Pro účely této práce bude ke zpřehlednění charakteristik konkrétních kognitivních funkcí využita Hartlova obsáhlejší formulace na základě skutečnosti, že zahrnuje i procesy pozornosti, představivosti a fantazie, které jsou součástí tzv. „očekávaných výstupů“ Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (MŠMT 2018). Ten tvoří legislativou daný závazný rámec pro tvorbu vzdělávací nabídky. Konkrétní praktické činnosti jsou tedy v praktické části koncipovány k rozvoji „*vnímání, pozornosti, paměti, učení, řeči, myšlení, představivosti a fantazie*“ (Hartl 2004, s. 109).

2.1 Vnímání a pozornost

S pomocí vnímání (neboli percepce) analyzujeme realitu kolem sebe. „*Vnímání je poznáváním přítomnosti, je založeno na aktuálním kontaktu s vnímanými podněty*“ (Vágnerová 2010, s. 51). Percepce probíhá skrze fungování smyslových orgánů přijímajících podněty z okolí, které jsou následně zpracovány mozkovými centry. Mezi percepční orgány lze dle psychologa Nakonečného (2011, s. 239–241) zařadit „*oko, vnitřní ucho, nos, jazyk, kůži a sliznice, vnitřní orgány, svaly, klouby, šlachy a mozek*“. Výsledný vjem je taktéž výsledkem interakce s dosavadní zkušeností (Nakonečný 2011).

Pozornost může být záměrná či bezděčná. „*Funkcí pozornosti je selekce podnětů; lidé věnují úmyslnou nebo bezděčnou (neúmyslnou) pozornost podnětům, které jsou pro ně nějak významné, nebo něco významného signalizují (např. zvuk poplašné sirény)*“ (Nakonečný 2011, s. 268). Pozornost má několik základních kvalit, které zmiňuje Vágnerová (2010, s. 47–48): „*koncentrace, selektivita, vigilita a tenacita*“.

Dle Vágnerové (2010, s. 47–48) „*koncentrace pozornosti*“ umožňuje jedinci soustředit se z množství podnětů na ty, které jsou relevantní, „*selektivita pozornosti*“ je schopnost

potlačít vnímání rušivých podnětů v okolí, „*vigilita*“, neboli schopnost přenášení pozornosti, zajišťuje možnost přeorientovat pozornost z jednoho podnětu na druhý a stabilita pozornosti, čili „*tenacita*“, označuje dovednost udržet koncentraci vytrvale na konkrétní podněty.

2.2 Paměť a učení

Paměť je schopnost uložit, uchovávat a aktivně využívat informace a zkušenosti. Jedná se o podmiňující dovednost myslí pro schopnost učit se. Proces fungování paměti je založen na třech procesech: „*kódování, uchování v paměti a vybavení*“ (Vágnerová 2010, s. 62–68). Kódování informací probíhá dle Vágnerové (2010) na základě selekce vzhledem k faktu, že kapacita paměti je omezená a informace, které z hlediska obsahu navazují na dosavadní zkušenosti, jsou lépe kódovatelné. Paměť dělíme na „*krátkodobou a dlouhodobou*“ (Vágnerová 2010, s. 63–64), kdy „*krátkodobá*“ trvá řádově pouze několik sekund až několik minut a „*dlouhodobá*“ paměť naproti tomu uchovává informace na delší dobu, v některých případech po celý zbytek života.

Funkcí učení je adaptace jedince na okolní prostředí a proces učení můžeme dle pedagoga Průchy dělit dle řady hledisek, například dle vědomého záměru, kam lze zařadit „*učení záměrné a bezděčné, či vnější formy a postupu*“, které zahrnuje „*učení nápodobou či řešením problémů*“ (Průcha a kol. 2008, s. 259). Hartl (2004, s. 290) definuje také „*verbální učení*“, tedy „*učení založené na užívání slovních materiálů i slovních odpovědí, písemných nebo ústních (...)*“.

Americký pedagog Joseph Cornell, jeden z průkopníků zážitkové pedagogiky, hovořil o tzv. „*plynulém učení*“ (Cornell 2012, s. 16), které lze často pozorovat u dětí zcela ponořených do nějaké aktivity. Tento druh rozděluje na několik stupňů “ (Cornell 2012, s. 26–39), přičemž prvním z nich je „*vzbuzení nadšení*“ v dítěti vhodnou motivací, druhým stupeň označuje „*zaměřenou pozornost*“, tedy soustředěné osvojování dovednosti, třetí fází je „*získávání přímého prožitku*“, která dětem umožňuje se skutečně ponořit do činnosti, a v posledním stupni „*sdílení inspirace*“ děti mohou vyprávět své prožitky z činností, a tak reflektují nové znalosti a dovednosti.

Významnou lidskou formou učení je kognitivní učení zahrnující získávání informací a analýzu vztahů mezi nimi je kromě počátečních měsíců lidského života většinou umožněno skrze důmyslný znakový systém neboli řeč.

2.3 Řeč a myšlení

Jazyk je propracovaným a jedinečným nástrojem umožňujícím vyjádřit obsahy vědomí dle specifického systému symbolů neboli slov. Proces osvojování jazyka začíná po narození. „Aktivitu dítěte řídí sluchové vjemy. Všechno je tak skvěle zařízeno, že okamžitě po narození může dítě začít okamžitě pracovat na své adaptaci a jazykové přípravě“ (Montessori 2018, s. 114). Využívání tohoto systému je podmíněno určitými pravidly, jinak ztrácí svoji funkci. Úroveň jazykových schopností se odvíjí od úrovně myšlení. Existuje několik hledisek, kterými lze analyzovat schopnosti v oblasti řečových dovedností. „Fonologicko-fonetické hledisko“ zahrnuje kvalitu výslovnosti, „lexikálně-sémantické hledisko“ hodnotí kvalitu slovní zásoby, „syntaktické hledisko“ je zaměřeno na užívání gramatiky a „pragmatické hledisko“ na adekvátní využívání slovní zásoby ve společenském kontextu (Vágnerová 2010, s. 114–115). Samostatně se uvádí také složka prozodie, (neverbální komunikace), jež zkoumá například intonaci, melodii či tempo řeči. Eysenc a Keane tyto charakteristiky označují jako tzv. „prozodická vodítka“ (Eysenc a Keane 2008, s. 378).

Myšlení definuje Vágnerová (2010, s. 111) jako „mentální manipulaci s různými informacemi, jejíž výsledkem je porozumění jejich obsahu a vztahů mezi nimi.“ Kognitivní psychologie dělí způsoby aplikace myšlení do kategorií „uzuzování“, které lze dělit na „induktivní a deduktivní vytváření pojmů a řešení problému“ (Vágnerová 2010, s. 95–102). Řešení problémů lze dle klasifikovat dle různých strategií, mezi které se řadí „strategie pokusu a omylu, aplikaci známého způsobu řešení, strategie heuristiky“ (tj. vytvoření vlastního způsobu řešení dle nějakého pravidla) a „strategie vhledu“ Vágnerové (2010, s. 99–100), již lze formulovat jako strategii založenou na novém pohledu na daný problém. S touto konkrétní strategií je spojen tzv. „aha-zážitek“ (Kern, Mehlová a kol. 2006, s. 85), což je náhlé začlenění nového obsahu do stávajících představ.

2.4 Představivost a fantazie

Představy neboli imaginace jsou produktem představivosti. Rozdíl mezi vjemem a představou je založen na faktu, že vjemy jsou skutečné a reflektují realitu, kdežto představy existují pouze v našem mozku a mohou se od reality zásadní měrou lišit. Představy jsou méně živé a zřetelné, bez jasných kontur. Představy nám umožňují mentálně dokreslovat realitu (domýšlet si) či vyvolat vjemy z minulosti. Psycholog Nakonečný (2011, s. 280–281) uvádí, že v rámci představivosti fungují takzvané

asociační zákony, tedy spojení dle „*podobnosti*“ (cizí člověk v nás svou podobou může vyvolat představu známého člověka), „*dotyku v prostoru*“ (navštívené místo může vyvolat vybavení představ na podobné místo), „*dotyku v čase*“ (představy, které vznikly ve stejnou dobu, se vyvolávají navzájem) a „*kontrastu*“ (protikladné představy taktéž mají tendenci vyvolat jedna druhou).

Fantazie je zvláštním druhem představivosti odvíjející se od obsahu, který již prošel naším vědomím, avšak je originálně zpracován s pomocí myšlení. Fantazijní představa je tedy jedinečným spojením různých představ. Část fantazijních představ je utvářena v našem nevědomí, například sny (Nakonečný 2004).

2.5 Uplatnění charakteristiky poznávacích procesů při jejich rozvoji

Přiblížení charakteristik jednotlivých poznávacích procesů na základě jejich odborné definice (viz Subkapitoly 2.1 až 2.4) představuje účelnou a smysluplnou oporu pro tvorbu vzdělávací nabídky, která je zaměřena na rozvoj kognitivních procesů dítěte, a je popsána v souboru tematických bloků praktické části této práce (viz Kapitola 10 a 11). Z uvedených obecných vlastností jednotlivých procesů a jejich typologického rozlišení jsou však vyčleněny pouze některé, které lze na základě konkrétních uvedených činností reálně rozvíjet.

- Činnosti kultivující vnímání se v praktické části (viz Kapitola 10 a 11) odvíjejí od rozvoje konkrétních smyslových orgánů, skrze které tento proces probíhá, a to s důrazem na rozvoj zrakového a sluchového vnímání.
- Aktivity podporující rozvoj pozornosti jsou směřovány na rozvoj záměrného soustředění na činnost a její koncentraci, tedy zaměření na relevantní podněty, například při samotné četbě příběhu.
- Paměť, tedy další z popsaných kognitivních procesů, je na základě činností kultivována zejména ve své krátkodobé funkci, protože činnosti zaměřené na její rozvoj netrvají zpravidla déle než několik minut. Činnosti zahrnují rozvoj všech třech fází paměti: „*kódování, uchování a vybavení*“ (Vágnerová 2010, s. 62–68).
- Učení je součástí tvořivého řešení různých problémů v rámci aktivit. Na základě fází učení dle Cornella (2012) byl stanoven jednotný rámec pro strukturu tematických bloků (viz Kapitoly 10 a 11). Koncepce konkrétních aktivit směřuje k záměrnému i bezděčnému učení, jehož výstupy mohou být různorodé a individualizované dle zájmu dětí. Uplatňuje se také nápodoba (při některých

zadáních děti mohou být nápomocní dalšímu dítěti) a „*verbální učení*“ (Hartl 2004, s. 290).

- Řeč je v rámci aktivit cíleně rozvíjena ve všech svých rovinách a to již v rámci samostatného předčítání, které může pomoci rozvíjet slovní zásobu dětí, rozšiřovat jejich povědomí o gramatické struktuře vět, podpořit správnou výslovnost a užívání slovní zásoby ve správném společenském kontextu. Další aktivity jsou taktéž komplexně zacíleny na rozvoj všech úrovní řeči. Předčítání zároveň kultivuje využití intonace a dalších prozodických vodítek.
- Pro kognitivní proces myšlení jsou zařazovány aktivity zacílené zejména na jeho vědomou aplikaci v rámci řešení problémů na základě „*strategie známého způsobu řešení*“ (Vágnerová 2010, s. 99–100), které je dětem předem demonstrováno, a také „*usuzování zaměřené na dedukci*“ (Vágnerová 2010, s. 99–102).
- Podpora rozvoje představivosti a fantazie se promítá v jejich vědomém využívání zejména v rámci výtvarných činností. Autorské výtvořky zároveň poskytují hmatatelný důkaz, že tyto procesy na vědomé úrovni dítě využilo ke ztvárnění volného či předem daného námětu.

3 Specifika vývoje kognitivních procesů v předškolním věku

Rozvoj kognitivních procesů popisuje obor vývojová psychologie. Mezi faktory, které ovlivňují vývoj lidské psychiky, patří dle Vágnerové (2012, s. 12–15) „dědičnost“ a „prostředí“; dědičnost ovlivňuje rychlost, plynulost a dosaženou úroveň vývoje psychiky, prostředí stimuluje vývoj získanými zkušenostmi. Psychický vývoj je uskutečňován prostřednictvím procesů zrání a učení.

3.1 Vývojová specifika vnímání a pozornosti

Jednou z charakteristik vnímání dítěte předškolního věku je tzv. centrace. „*Je to tendence k ulpívání na jednom, obvykle percepčně nápadném znaku, který je považován za podstatný, a přehlížení jiných, méně výrazných, i když mnohdy objektivně významnějších*“ (Vágnerová 2012, s. 178). Poznávací „*fenomenismus*“ (Vágnerová 2012, s. 178) označuje ulpívání na viditelné podobě světa. Vnímání bývá označováno jako globální. Dítě zatím nedokáže rozpoznávat základní vztahy a vjem je vlastně souhrnem jednotlivostí.

Záměrná pozornost se postupně rozvíjí od čtyř let věku dítěte (Vágnerová 2012). Výzkumem pozornosti dětí v předškolním věku se zabývala vědkyně Maria Montessori, která v souvislosti se svým bádáním v této oblasti definovala pojem „*polarizace pozornosti*“: „*Pod pojmem polarizace pozornosti rozumí Montessori seskupení všech tělesně duševních sil, které vedou k hlubokému ponoření se do nějaké činnosti*“ (Rýdl 1999, s. 45). Za vhodných podmínek, tedy pokud je daná činnost pro dítě uspokojivá a odpovídá jeho momentálním vývojovým potřebám, je dítě schopné hlubokého soustředění, než dojde k „*nasycení*“ danou činností.

3.2 Vývojová specifika paměti a učení

Fungování paměti dítěte v předškolním věku vykazuje několik specifík. „*Paměť má zatím převážně charakter bezděčného zapamatování a uchování. Záměrná paměť se začíná uplatňovat až kolem pátého roku. Převažuje paměť mechanická*“ (Mertin a Gillernová, 2010, s. 16). Epizodická paměť úzce souvisí s vývojem řečových dovedností, které lze podpořit například vyprávěním příběhů s následnou reflexí cílenými otázkami, přičemž pořadí otázek v souvislosti s časovou sekvencí děje upevňuje v dítěti schopnost zapamatování podstatného a schopnost uspořádat si vzpomínky dle časové a příčinné posloupnosti děje (Vágnerová 2012).

Rozvoj učení a paměti jsou neoddělitelné, a proto je vhodné rozvoj paměti stimulovat vhodnými aktivitami. Významnou strategií učení v předškolním věku je tzv. „*učení nápodobou*“ (Vágnerová 2010, s. 91), které je nástrojem socializace dítěte. Nápodoba dítěti pomáhá se orientovat v obecných zákonitostech fungování světa a je častou součástí dětských spontánních her. „*Hlavním prostředkem učení jsou herní aktivity, proto je předškolní období označováno za zlatý věk dětské hry*“ (Thorová 2015, s. 382).

3.3 Vývojová specifika řeči a myšlení

Rozvoj řeči je v úzkém vztahu s úrovní myšlení dítěte. Na základě snahy porozumět fungování světa začíná typická otázka dítěte předškolního větu příslovcem „*proč*“. „*Děti tohoto věku vyžadují od dospělých vysvětlení, které dost často navodí další otázky, zaměřené na hlubší porozumění danému objektu nebo dění*“ (Vágnerová 2012, str. 215).

Maria Montessori (2017) označuje hlavním obdobím rozvoje řeči dobu mezi druhým až pátým rokem života dítěte. „*Je známo, že pouze v tomto věku získává verbální projev člověka veškeré charakteristické modulace, které by si marně osvojoval později*“ (Montessori 2017, s. 253).

Děti se přirozeně zajímají o slova, se kterými se ještě nesetkaly, a rády také vymýšlejí nové pojmy. „*Předškolní děti také ještě rády experimentují s novými slovními výrazy, např. složeným slovem nebo slovním spojením, a spontánně je různým způsobem modifikují*“ (Vágnerová 2012, s. 215).

Z hlediska pragmatické roviny řeči jsou důležité mluvní vzory a sociální kontakty dítěte. Dítě se učí používat přiměřené slovní vyjádření vzhledem k sociální situaci. Začíná chápat, že některá slova nejsou univerzálně použitelná v každé konverzaci. „*Děti tohoto věku si uvědomují, co je třeba dělat, aby lidé jejich sdělení rozuměli a naučí se respektovat pravidla konverzace, která platí v určitých situacích nebo v kontaktu s určitými lidmi, dovedou dát najevo svoji účast*“ (Vágnerová 2012, s. 217). Vývoj pragmatické roviny z hlediska zdvořilostní přechází od imperativního rázu žádosti do zdvořilé formy vyjádření požadavku. „*Zpočátku mají žádosti děti jen imperativní formu (Typu „Dej mi“ ...). Teprve ve věku kolem čtyř let si děti uvědomují, co jsou zdvořilostní formy a jsou schopny je vyjádřit jak verbálně (používáním slova „prosím“ apod.)*“ (Průcha 2011, s. 121).

Myšlení předškolního dítěte je typicky názorného charakteru a je velmi závislé na vnímané skutečnosti. „V předškolním období dochází k plnému rozvoji názorného intuitivního myšlení, které je typické pro tzv. předoperační stádium (věkově umístitelné přibližně mezi čtvrtým a sedmým, osmým rokem věku dítěte). Je to období, kdy dítě je plně myšlenkově vázáno na to, na co právě nazírá“ (Mertin a Gillernová 2010, str. 15). V myšlení předškoláka je charakteristický „kognitivní egocentrismus“ (Říčan 2004, s. 123). Egocentrické myšlení se dle Vágnerové (2012) projevuje přílišnou fixací dítěte na vlastní názor a ignorování jiných, které jsou odlišné, a nízká schopnost posuzovat skutečnost z vícero hledisek. Vágnerová (2012, s. 178) zmiňuje i další charakteristiky dětského myšlení, „antropomorfismus“ jako přisuzování charakteristik živých bytostí neživým objektům, „fenomenismus“, neboli fixaci myšlení dítěte na viditelnou podobu světa, a „prezentismus“, čili ulpívání myšlení dítěte na přítomném okamžiku.

3.4 Vývojová specifika představivosti a fantazie

Problematice dětských představ se věnoval francouzský psycholog Jean Piaget. Zdůrazňoval také obtížnost výzkumu této oblasti, přičemž za jednu z možných metod považoval kresbu dítěte (Piaget a Inhelder, 2007). Dle Piageta a Inhelderové (2007) je taktéž prokazatelné, že představy dítěte v předoperačním stádiu myšlení, které odpovídá předškolnímu dítěti, jsou statického rázu, tedy „nepohyblivé“. „Jedním z hlavních poznatků vyplývajících z našim výzkumů je to, že na předoperační úrovni se vyskytují výlučně statické obrazné představy a že děti mají soustavně nesnáze při reprodukci pohybů nebo transformací a jejich výsledků“ (Piaget a Inhelder 2007, s. 67)

Fantazie předškolním dětem pomáhá k pochopení skutečností, které si ještě nejsou schopny vysvětlit na základě svých znalostí a zkušeností. „Předškolní děti mezi skutečností a fantazijní produkcí ještě příliš nerozlišují“ (Vágnerová 2012, s. 178). Tento jev je zcela přirozený, a proto je třeba ho odlišit od úmyslné lži. „Mezery mezi vnímanými jevy či jednotlivými detaily jsou často doplňovány tzv. dětskou konfabulací. Jsou to smyšlenky, o kterých jsou děti přesvědčeny, že jsou pravdivé. Je proto nevhodné trestat je za lži v době, kdy je pro ně velmi nesnadné odlišit realitu od konfabulace“ (Mertin a Gillernová 2010, s. 15).

3.5 Uplatnění vývojových specifíků při tvorbě vzdělávací nabídky

Vývojová specifikace kognitivních procesů (viz Subkapitoly 3.1 až 3.4) je klíčová z hlediska uzpůsobení vzdělávací nabídky směřované k jejich rozvoji s pomocí příběhů, která je obsahem praktické části této bakalářské práce. Nerespektování věkových zvláštností rozvoje kognitivních procesů by mohlo vést k neefektivní koncepci jednotlivých činností, jejichž cílem je podpořit jejich rozvoj.

- Charakteristika vnímání dítěte předškolního věku, díky které se často bezděčně zaměřuje na percepčně nápadný znak, je při tvorbě tematických bloků (viz Kapitola 10 a 11) brána v úvahu při výběru konkrétních knih, které jsou bohatě ilustrovány tak, aby děti zaujaly.
- Jak je uvedeno v rámci charakteristiky pozornosti, záměrné, tedy silou vlastní vůle ovlivnitelné soustředění, je u dětí rozvíjeno přibližně od čtyř let věku. Proto je v rámci řízených aktivit brán ohled na tuto skutečnost a děti mladší čtyř let se takto řízených aktivit sice mohou účastnit, pokud jsou přítomny a projeví zájem, ale mohou kdykoliv spontánně odejít k jiné činnosti, pokud chtějí. Jejich výsledky práce nejsou v praktické části práce zahrnuty.
- Přestože je uvedeno, že záměrnou paměť děti uplatňují až od věku pěti let, lze i u mladších dětí předpokládat, že si v rámci aktivit zcela bezděčně zapamatují dle své individuální úrovně například některá důležitá fakta z příběhu, která je zaujmou. Knihy jsou v rámci praktické části (viz Kapitola 10 a 11) voleny tak, aby dítě mělo optimální vizuální oporu v ilustracích, které zaujmou a usnadní tak zapamatování.
- Jako hlavní prostředek učení je při koncepci činností uplatňováno učení konkrétních řešení problémů. Je také uplatňováno „učení nápodobou“ (Vágnerová 2010, s. 91), například v rámci společných výtvarných aktivit se nelze vyhnout jistému vzájemnému „kopírování“ koncepce práce či stylu malby a kresby.
- Cílený rozvoj řeči je založen na vývojové etapě, která podmiňuje její zcela přirozený rozvoj. Zvědavost v rámci činností není nikdy potlačována, děti se mohou zeptat na vše, co potřebují. Je také zcela přirozeně podporována zdvořilá komunikace, která je aktivně využívána učitelem. Dítě je žádáno, není mu přikazováno. Například: „*Dones nám sem do kruhu, prosím, novou knihu*“

z knižního koutku.“ V rámci čtení textu je kladen důraz na správnou intonaci, emoční zabarvení hlasu v návaznosti na děj a korektní výslovnost s ohledem na skutečnost, že předčítající je pro dítě přirozeným mluvním vzorem.

- Myšlení dětí odpovídá předoperačnímu stádiu a charakterizuje ho závislost na tom, co má právě před očima. Dítě je vázáno na to, co může vnímat smysly, tudíž jsou aktivity doprovázeny názorným materiálem a využití knihy jsou ilustrovány tak, aby velmi podrobně zobrazovaly děj (viz Kapitola 10 a 11).
- Vývojovým specifíkem představivosti je její statický ráz. Proto v rámci výtvarných aktivit v praktické části není požadováno po dětech kreslení například sekvence pohybů jdoucích pouze na základě jejich představy bez vizuální opory, ale náměty jsou statického rázu (nepohybující se objekt) či jsou zaměřeny na jeden konkrétní výjev či situaci.
- Příběh, který je často založen na fantazijních událostech, může být dětmi brán velmi vážně. Děti se teprve učí na základě zkušenosti rozlišovat, co je reálné a co nikoliv, což je vývojové specifikum. Proto lze předpokládat, že děj knihy může být někdy dětmi zaměňován za realitu, a je tak činěno bezděčně.

4 Kognitivní procesy a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Kognitivní procesy a jejich rozvoj není přímo definován v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV), ale charakteristika očekávaných výstupů vzdělávání v jednotlivých oblastech často naznačuje vzájemnou provázanost.

V následujících subkapitolách bude upřesněno pojetí rozvoje kognitivních procesů a jejich zastoupení v podobě očekávaných výstupů v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (MŠMT 2018).

- V rámci biologické oblasti je v rámci RVP PV (MŠMT 2018, s. 16) uveden *„rozvoj vnímání a rozlišování s pomocí všech smyslů, dále také koordinace oka a ruky“*, která propojuje smyslové vnímání a lokomoci.
- V oblasti psychologické v podoblasti zaměřené na *„jazyk a řeč“* (RVP PV MŠMT 2018, s. 18) se velmi významně promítá zaměření na rozvoj kognitivních procesů, zejména myšlení a řeči. Mezi očekávané výstupy je zařazeno *„porozumění slyšenému, sledování vyprávění příběhu či pohádky, popis situace skutečné či na obrázku, chápání slovního vtípu a humoru, formulování otázek a odpovědí, tvoření jednoduchých rýmů či projevoování zájmu o knihy a soustředěný poslech četby“* (RVP PV MŠMT 2018, s.18). V rámci podoblasti *„poznávací schopnosti a funkce“* (RVP PV MŠMT 2018, s. 19) jsou očekávané výstupy také z velké části zaměřeny na rozvoj kognitivních procesů. Mezi konkrétní očekávané výstupy zaměřené taktéž na rozvíjení kognitivních procesů lze zařadit *„vědomé využívání všech smyslů, pojmenování většiny toho, čím je dítě obklopeno, záměrné soustředění, přemýšlení a vedení úvah a schopnost je vyjádřit, postup dle pokynů a instrukcí, učení se nazpaměť krátkým textům, využití zkušeností k učení, řešení problémů, úkolů a situací, nalézání nových řešení či alternativních k těm běžným a vyjadřování vlastní představitosti a fantazie v tvořivých činnostech a slovních výpovědi k nim“* (RVP PV MŠMT 2018, s. 20).
- Činnosti v oblastech interpersonální, sociálně-kulturní a environmetální již nejsou natolik obsáhlé z hlediska prvoplánového zaměření na rozvoj poznávacích procesů. O oblasti interpersonální je v rámci očekávaných výstupů zmíněna *„komunikace s druhým dítětem“* (RVP PV MŠMT 2018, s, 24), což zahrnuje

rozvoj řečových schopností. V oblasti sociálně kulturní je v očekávaných výstupech zmíněno „*vnímání uměleckých a kulturních podnětů, vyjadřování představ s pomocí výtvarných technik a slovní hodnocení prožitků*“ (RVP PV MŠMT 2018, s. 26–27). Environmentální oblast je zaměřena také na „*učení (osvojování si) poznatků o okolním prostředí či vnímání změn a dění v okolí*“ (RVP PV MŠMT 2018, s. 29).

Rámcový vzdělávací program tedy, byť z velké části nepřímo, zmiňuje rozvoj kognitivních procesů v rámci očekávaných výstupů předškolního vzdělávání, a proto je v souladu s aktuálními legislativními požadavky kognitivní procesy cíleně a systematicky rozvíjet v rámci vzdělávací nabídky. Činnosti obsažené v rámci tematických bloků inspirovaných knihou (viz Kapitola 10 a 11) a zaměřené na rozvoj poznávacích procesů jsou v souladu s aktuální platnou legislativou.

5 Metody rozvoje kognitivních procesů v mateřské škole dle Nádvorníkové (2018)

Metodikou rozvoje kognitivních procesů pro současné mateřské školy se velmi podrobně zabývá pedagožka Hana Nádvorníková (2018), která přibližuje celou škálu různých aktivit specificky zaměřených na jejich rozvoj využívaných v rámci své praxe učitelky mateřské školy. Tyto aktivity jsou v souladu s aktuálním Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (MŠMT 2018) a jsou rozděleny dle jejich zaměření na konkrétní kognitivní procesy.

Nádvorníková (2018) popisuje, že ačkoliv mají činnosti v mateřské škole integrovaný charakter (zahrnují rozvoj mnoha různých schopností a dovedností), může učitelka z předpokládaných očekávaných výstupů vybrat ty, které jsou relevantní z hlediska aktuálního pedagogického záměru, a později vyhodnotí jejich naplnění v rámci evaluace. Pro činnosti realizované s využitím knihy lze definovat celou škálu očekávaných vzdělávacích výstupů. Například pro aktivitu předčítání knihy „Zákeřné keře“ (Krolupperová 2010) může být zvolen cíl rozvoje slovní zásoby (a tedy rozvoj kognitivního procesu řeči v rovině lexikálně-sémantické), ale také třeba vytváření pojetí o literárním umění či vytváření povědomí o rostlinné říši. Tematické bloky (viz Kapitola 10 a 11) jsou proto z hlediska definice očekávaných výstupů komplexně zaměřeny na rozvoj kognitivních procesů.

V rámci jednotlivých Nádvorníkovou (2018) navržených kognitivních činností jsou zastoupeny aktivity zaměřené na kultivaci zrakového vnímání s pomocí výtvarných činností či her spojených s vyhledáváním figury na pozadí, fantazie na základě vymýšlení alternativních konců příběhů, paměti s využitím vyprávění pohádek a komunikace s pomocí hádanek, vyprávění a sdílení zážitků v komunitním kruhu. Některá z těchto zaměření (vyhledávání figury na pozadí, vyprávění pohádek a sdílení zážitků) posloužila jako obecný rámeček, který byl částečně aplikován při tvorbě vzdělávací nabídky v tematických blocích inspirovaných knihou (viz Kapitola 10 a 11).

6 Rozvoj čtenářství jako efektivní nástroj ke kultivaci kognitivních procesů

Rozvoj čtenářství úzce souvisí s kognitivním vývojem. Proces čtení lze dle Průchy (2008, s. 34) definovat takto: „*Druh řečové činnosti spočívající ve vizuální recepci znaků (slov, vět, nejazykových symbolů), jež jsou podnětem pro myšlenkovou činnost (porozumění významu znaků).*“ Tato definice potvrzuje i bez ní zcela evidentní zapojení kognitivních procesů při četbě. Poznávací procesy a jejich komplexní rozvoj tudíž ovlivňují schopnost čtení, což potvrzuje pedagožka (Fasnerová 2018, str. 160): „*Jedinec při čtení vychází ze své zkušenosti, dále z úrovně kognitivních procesů*“. Fasnerová (2018) taktéž v souvislosti se čtením vyzdvihuje význam paměti a rozvoje zrakového a sluchového vnímání ve všech úrovních, tedy diferenciaci (rozpoznávání mezi psanými písmeny a sluchové rozlišování hlásek), analýzy a syntézy (sluchové a zrakové spojování písmen do podoby slov či vyčleňování písmen ve slově), rozlišování figury na pozadí (vyčlenění konkrétního písmena v psaném či čteném textu).

Z těchto konkrétních faktických informací vyplývá, že samotný rozvoj dovedností (například právě rozpoznávání písmen), které jsou základem pro schopnost číst, je zcela závislý na fungování kognitivních procesů a vytváří tak velké pole působnosti k jejich kultivaci. Aktivita zaměřená na rozvíjení čtenářství tudíž musí být přirozeně zacílena právě na poznávací procesy dítěte.

Dle Mertina a Gillernové (2010) hraje pro rozvoj čtenářství v mateřské škole nejvýznamnější roli samotné čtení dětem. „*Za nejúčinnější jednotlivou metodu podpory čtenářství v předškolním věku je pokládáno předčítání. Při předčítání se dítě učí nenásilně principům čtení, je motivováno ke čtení, čtení je pozitivně propojováno s radostí, s pěknými zážitky, se společnou činností s dětmi a dospělými*“ (Mertin a Gillernová 2010, s. 169). Zapojování předčítání knih v rámci vzdělávací nabídky je tak samo o sobě přínosné pro kognitivní rozvoj dítěte a nevyžaduje žádné zvláštní pomůcky, kromě kvalitního knižního titulu, ani rozsáhlé předchozí plánování aktivity.

Dalším benefitem předčítání může být možnost komplexního využití široké škály řízených kognitivních činností, které na četbu navazují a taktéž se soustřeďují na poznávací vývoj dítěte, například analýza významu slov příběhu, popis ilustrace v knize dítětem, převyprávění děje knihy vlastními slovy či vymýšlení alternativního konce

příběhu. Tyto aktivity nejsou nijak náročné na přípravu, lze si vystačit i s knihou samotnou. Děj příběhu někdy může sloužit jako inspirace i ke komplexnějším činnostem s propracovanější motivací, která vychází z děje, například v podobě celých integrovaných bloků (viz Kapitola 10 a 11).

Výhody realizace literárních aktivit pro rozvoj kognitivních procesů tak spočívají v jejich přímém vlivu na tuto oblast rozvoje psychiky, možnosti jejich častého zařazování dané nízkou náročností na přípravu (například zcela přirozeně v rámci četby) a široké škále způsobů, jak lze tyto aktivity koncipovat, aby při nich děti zůstaly motivované.

6.1 Předčtenářská gramotnost a psaní v mateřské škole

V případě rozvoje čtenářských dovedností je používán souhrnný termín předčtenářská gramotnost (Šámalová a kol. 2019; Špirochová a Vatalová 2019). „*Rozvoj předčtenářské gramotnosti je zakotven i v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) v oblasti dítě a jeho psychika*“ (Šámalová a kol. 2019, s. 61). Cílem předškolního vzdělávání není dovést dítě již v předškolním věku ke čtení, ale rozvíjet takové dovednosti, které mu umožní se naučit číst, ovládá tedy „*dovednosti předcházející čtení a psaní*“ (MŠMT 2018, s. 12). V pedagogickém směru Montessori, který se odvíjí od výzkumu jeho zakladatelky, Marie Montessori, převládá názor, že dítě je schopné se naučit číst a psát již v předškolním věku. „*V každém případě, téměř všechny normální děti, které se učily naší metodou, začínají psát ve čtyřech letech a v pěti umí psát a číst stejně, jako děti, které dokončily první třídu. Takže by byly schopny nastoupit rovnou do druhé třídy základní školy, kterou navštěvují sedmileté děti*“ (Montessori 2017, s. 242). Montessori (2017) demonstrovuje výsledky své metody na svém svědectví o čtyř a půl letém chlapci, který prošel dvouměsíčním výcvikem čtení a psaní založeném na jejím výzkumu, a následně dokázal přečíst adresy na otcově korespondenci.

Bednářová a Šmardová (2011) zdůrazňují zvědavost dítěte v předškolním věku a jeho zájem o činnosti dospělých, mezi které neodmyslitelně patří také čtení a psaní, a zároveň prezentují myšlenku, že u dítěte může být tento zájem podpořen. „*Pokud se dítě předškolní dítě samo zeptá, jak se které písmeno čte a píše, tak mu samozřejmě odpovíme. Svět písmen není zakázaný svět*“ (Bednářová a Šmardová 2011, s. 75). Připouštějí také, že některé děti mohou zkoušet číst na základě vlastní iniciativy, zároveň však zmiňují, že čtení a psaní nemá být podněcováno z důvodu možné aplikace nevhodného metodického postupu s následkem získání špatných návyků (Bednářová a Šmardová, 2011).

Mertin a Gillernová (2010) označují předškolní období obdobím přípravným z hlediska výuky čtení, kdy by dítěti měly být nabízeny zejména činnosti rozvíjející v orientaci v prostoru, čase, v sestavování sekvencí (před, za), zrakovém vnímání, sluchovém vnímání a slovní zásobě. „*Vzhledem k tomu, že čtení se nezískává, ale je třeba dítě této dovednosti naučit, a že rozvoj čtení je spojen s předškolním věkem, musí mateřská škola programově a explicitně rozvíjet a podporovat dovednosti související se čtením*“ (Mertin a Gillernová 2010, s. 167).

6.2 Význam příběhů a jejich předčítání v předškolním věku

Zájem dítěte o předčítání je utvářen vzájemným citovým poutem mezi dítětem a dospělým. „*Dětský zájem o předčítané či vyprávěné slovo pramení ale také z citového zaujetí proto, že dítě je při čtení knihy v blízkosti milovaného dospělého (rodiče, prarodiče, staršího sourozence, učitelky)*“ (Lepilová 2014, s. 10). Děti se učí vnímat estetické prožitky, které v nich budí zájem o opakované předčítání příběhů, a prohlubují zájem o literaturu (Lepilová 2014). Děti se v rámci předčítání velmi rády vrací ke svému oblíbenému příběhu, z celé knihy vyžadují k předčítání například pouze dvě konkrétní pohádky (Trávníček 2007). Tento fenomén zmiňuje i psycholog Říčan (2004), který vyzdvihuje skutečnost, že dítě zná pohádku nazpaměť, a přesto se k ní chce stále vracet a opravuje dospělého, pokud předčítající udělá chybu.

Předčítání klade nároky na rozvíjení slovní zásoby dítěte, konkrétně zaměřeného například na rodové a konkretizující pojmy (strom – smrk), klasifikaci předmětů do konkrétních kategorií (potravin, hračky) či antonyma a synonyma. (Lepilová, 2014). „*Jak náš výzkum brzy ukázal, právě rozvíjení synonymičnosti chybí v dětské řeči k tomu, aby děti nejen lépe vnímaly a chápaly nejen běžnou řeč k dorozumění, ale i řeč umění: tato řeč je obrazná a provází ji tvořivá hra*“ (Lepilová 2014, s. 15).

6.3 Význam rituálů v mateřské škole propojených s četbou

Slovo „rituál“ pochází z latinského slova „ritus“, což znamená „zvyklost“ (Kunze a Salamander 2011). „*Co je to rituál? Zpravidla tím většinou rozumíme slavnostní náboženské nebo i světské ceremonie, které probíhají podle přesně stanoveného schématu jako je třeba mše, přísaha představitele státu, (...)*“ (Kaufmann-Guber 1998, s. 9). Všechny rituály, dnešní i historické, probíhají dle určitých pravidel a lidé se k nim vrací zejména v krizových chvílích charakteristických pro nějaké změny v přírodě či důležité události, které pro naše předky představovalo například očekávání úrody, pro současného

člověka mohou mít podobu situací, kdy je bezradný, a pro dítě při krizích vývojových (Kaufmann-Guber 1998). Rituály mohou mít tedy terapeutický účinek na základě jejich historického archetypálního významu.

V mateřské škole jsou rituály využívány a uplatňovány z hlediska svých benefitů pro rozvoj dítěte. „*Prožitek toho, že věci mají svůj platný řád, rytmicky se proměňují a vzájemně podmiňují, dává pak dítěti především v prvních sedmi letech života pocit, že vše má své místo, svůj účel a smysl*“ (Potužníková 2018, s. 39). V režimu dne běžné mateřské školy se proto objevuje například pravidelné čtení před spaním, ranní kruh či různé slavnosti a oslavy během roku. Rituály dítěti dodávají pocit bezpečí a jistoty, podporují jeho adaptaci na nové prostředí a vnímání sebe sama jako součástí kolektivu dětí (Potužníková 2018).

Rituál s knihou může být pro děti spjatý se spánkem, avšak pro účely rozvoje kognitivních procesů dítěte lze rituál obměnit takovým způsobem, aby se s knihou dalo aktivně pracovat v rámci vzdělávací nabídky, a dítě tak mohlo vnímat celou nepřerušenu posloupnost dějové linie, modulaci hlasu předčítajícího, ilustrace příběhu, postavy děje a další informace. Literární chvílky upravené do podoby tematického bloku mohou být koncipovány do podoby rituálu v rámci své dané struktury a pravidel, případně i realizací v určitém dni či čase (viz Kapitola 10 a 11).

7 Organizace tematických bloků inspirovaných knihou

Pro organizaci tematických bloků bylo hledáno vhodné schéma s prvky splňující charakteristické znaky rituálu (viz Subkapitola 6.3) s předem definovanými částmi, dle kterých je reálné aktivity sestavovat do smysluplné podoby. Organizace tematických bloků (literárních chviliek) je proto inspirována koncepcí Josepha Cornella, průkopníka lesní pedagogiky a autora koncepce „plynulého učení“ (Cornell 2012, s. 16) zahrnujícím čtyři fáze neboli „čtyři kroky k vnímání přírody“ (Cornell 2012, s. 25). Sám Joseph Cornell (2012, s. 40) však připouští další možnosti aplikace této metodiky učení mimo rámec environmentální výchovy: „Metodu plynulého učení není třeba omezovat pouze na zkoumání přírody – je to skvělá pomůcka i pro výuku dalších předmětů.“ Organizační struktura dle Cornella (2012) byla vybrána proto, že splňuje požadavky, které stanovuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV MŠMT, 2018) z hlediska zařazování aktivit spontánního a řízeného charakteru a významnou měrou podporující „prožitkové učení“ (RVP PV MŠMT 2018, s. 8), které je dle tohoto dokumentu považováno za vhodnou metodu práce. Cornell (2012, s. 41) prožitkové učení vnímá jako stěžejní pro vzdělávání v přírodě i ve třídě: „Když studenti prožijí na vlastní kůži skutečnosti, které se jim snažíme popsát, pak pro ně učení získá smysl a oni ho ochotně a dychtivě přijmou. Bezprostřední zkušenost je stejně důležitá ve třídě jako pod širým nebem“. Dalším faktorem pro výběr tohoto konceptu byla skutečnost, že se v něm pevně opakují tyto složky: motivace, řízená činnost zaměřená na určité poznání, činnosti zaměřené na vlastní prožitek a uzavření bloku společnou reflexí. Tyto části lze opakovat jako jakýsi „rituál“ (viz Subkapitola 6.3), pokud jsou k nim přiřazeny činnosti jednotného zaměření (například četba knihy pro část motivace, kresba pro část individuálního prožitku atd.).

V návaznosti na charakteristické znaky těchto fází byly některé z nich účelně přeneseny do koncepce tematických bloků inspirovaných knihou (viz Kapitola 10 a 11) a ovlivňují i to, jaké konkrétní kognitivní procesy budou v kontextu zaměření na jejich rozvoj v každé fázi převažovat. Čtyři fáze nesou označení „vzbuzení nadšení, koncentrovaná pozornost, přímý prožitek a sdílení inspirace“ (Cornell 2012, s. 26–39).

7.1 Fáze učení dle Cornella (2012) a jejich aplikace v rámci organizace

Cornellovy fáze „*plymulého učení*“ (Cornell 2012, s. 16) jsou původně zaměřeny na výuku dětí v přírodě, vytváření vztahu k životního prostředí a učení prožitkem (viz Kapitola 7). První fáze je zaměřena na motivaci dětí k činnosti, druhá na aktivity vyžadující pozornost a soustředění, třetí na navození intenzivního individuálního prožitku v rámci činnosti a čtvrtá na reflexi a sdílení zážitků.

První fáze „*vzbuzení nadšení*“ (Cornell 2012, s. 26–39) je původně specifická svou hravostí a energičností. Jedná se o úvodní motivační fázi, která si klade za cíl děti plně zapojit o činnosti. Cornell (2012) zmiňuje zejména akční pohybové hry, které si kladou za cíl vzbudit v dětech nadšení pro další aktivity. „*Pokud se všichni účastníci s chutí a nadšením zapojují do činnosti, víte, že jste úspěšně dosáhli cíle této fáze*“ (Cornell 2012, s. 26). V případě tematického bloku inspirovaného příběhem jsou děti přizvány k četbě nového příběhu, akční pohyb v této fázi není realizován. Tato fáze je v tematickém bloku z hlediska kognitivních procesů nejvíce zaměřena na kultivaci pozornosti, paměti a zrakového a sluchového vnímání. Zmíněné procesy jsou přirozeně zapojeny při poslechu čteného textu. Je také záměrně podpořeno učení nápodobou v rámci ukázky, jak správně zacházet s knihou.

Činnosti v rámci druhé fáze „*koncentrované pozornosti*“ (Cornell 2012, s. 26–39) jsou charakterizovány zaměřením na pozorné vnímání okolí a během realizace této fáze jsou zařazovány aktivity spojené s rozvíjením pozornosti a smyslového vnímání. Činnosti zahrnuté v konceptu této části v tematického bloku inspirovaného kniha jsou zaměřeny na rozvoj všech kognitivních procesů.

Následuje třetí fáze „*přímého prožitku*“ (Cornell 2012, s. 26–39) se specifickým zaměřením na individuální prožitek dítěte. Cornell (2012) v rámci této fáze popisuje intenzivní prožitky dětí při výpravách do přírody. V rámci tematického bloku inspirovaného příběhem se děti na žádnou výpravu nevydávají, ale je zachován aspekt silného prožitku v rámci zapojení výtvarné aktivity, do které se dítě může ponořit. Činnosti se zaměřují zejména na rozvoj fantazie a představivosti. Dítě v kresbě volně zobrazuje asociační představy spojené s příběhem, pokud jej zaujal, anebo je konkrétní námět kresby zadán a jeho realizace podpořena motivačním rozhovorem či dalšími motivačními prostředky.

Čtvrtá fáze „*sdílení inspirace*“ (Cornell 2012, s. 26–39) zahrnuje slovní sdílení zážitků, což je shodné i pro tematický blok inspirovaný příběhem. Tato část se nejvíce zaměřuje na rozvoj pozornosti, myšlení a řeči, a to v rámci společného rozhovoru, kdy děti sdělují své zážitky z aktivit, myšlenky k příběhu či odpovídají na otázky.

8 Koncepce tematického bloku se strukturou „plynulého učení“ a motivací příběhem

V této kapitole bud nastíněna koncepce tematického bloku, jehož stěžejním prvkem je příběh s využitím „plynulého učení“ (Cornell 2012, s. 16) k naplnění očekávaných výstupů. Každá fáze „plynulého učení“ (Cornell 2012, s. 16) je propojena s konkrétními aktivitami, které splňují předchozí charakteristiku (viz Subkapitola 7.1). Společným rámcem je zde příběh, který určuje podobu materiálů vytvářených za účelem realizace aktivit, a svým dějem inspiruje k vytvoření vzdělávací nabídky směřující k naplňování předem stanoveného vzdělávacího cíle, tedy rozvoje kognitivních procesů dítěte.

Pro první fázi, tedy „vzbuzení nadšení dítěte“ (Cornell 2012, s. 26–39), je zařazeno samotné přečtení krátkého příběhu, které je realizováno v menších skupinkách, kde je možné dosáhnout větší interakce s dětmi sedícími v kroužku kolem knihy a sledujícími ilustrace. V začátku je zapojen prvek rituálu, čtená kniha je vždy vystavena na určené místo ve třídě (knižního koutku), ze kterého ji pak některé z dětí před začátkem četby přinesou. Děti tak vědí, kde knihu najdou i po ukončení „chvilky s knihou“ a mohou s ní manipulovat, kdykoliv budou chtít. Práce s knihou není ukončena spolu s tematickým blokem, vybrané aktivity jsou dětem ponechány k dispozici k volnému používání i mimo řízenou činnost.

V druhé fázi, tedy „koncentrované pozornosti“ (Cornell 2012, s. 26–39), je cílem pracovat s příběhem samotným takovým způsobem, aby byly komplexně rozvíjeny poznávací procesy dítěte. Jedná se o řízenou část, kdy je zadáván konkrétní úkol s předem stanoveným řešením. Děti například skládají předem vytvořené dějové karty na základě dějové posloupnosti, určují dle popisu postav v textu jejich podobu na základě kresby, rozvíjejí svou sluchovou diferenciaci určováním prvního či posledního zvuku (fonému) ve slově (viz Subkapitola 9.1), které nějak souvisí s příběhem či identifikují postavu v příběhu na základě slovní charakteristiky. Aktivity jsou uzpůsobeny věkovým a individuálním zvláštnostem dětí tak, aby každé dítě mělo zadání přiměřené svým schopnostem.

Fáze „nezprostředkované zkušenosti“ (Cornell 2012, s. 26–39) umožňuje dětem se zcela ponořit do dané činnosti. Dětem je dána příležitost kreativně využít své dovednosti, takže se zde nabízí volné řešení nějakého problému. Jedná se o osobní prožitek dítěte, který je

navozen tak, že si dítě samo vybere, co chce dělat (či zda se chce či nechce zúčastnit). Je rozvíjeno myšlení, fantazie a představivost. Je zde prostor pro dětskou iniciativu, takže dětem je například umožněno nakreslit, co je v příběhu zaujalo, či jsou motivovány ke ztvárnění konkrétní postavy z děje nebo konkrétních dějových událostí. Důležité je, aby tato část tematického bloku byla co nejvíce zaměřená na prožitkové učení a učení vlastní zkušeností.

Poslední fáze „*sdílení inspirace*“ (Cornell 2012, s. 16) je zaměřena zejména na to, aby děti dostaly příležitost sdílet, co by k aktivitám chtěly sami říct. Celá skupina je pozvána zpět ke knize, která je symbolicky „zavřena“, a v rámci reflexivního rozhovoru je dětem dána možnost sdílet své zážitky s ostatními. Tento rozhovor nemá vždy konkrétní formu, pouze je stanovena zásada, že každý může něco říct, pokud chce, a všichni mu v tu chvíli naslouchají. Kniha je posílána po kruhu a kdo knihu drží, ten má slovo. Tato čtvrtá fáze může být doplněna kromě rozhovoru o další aktivity, které dětem umožní vyjádřit své myšlenky v souvislosti s příběhem.

Jak již bylo nastíněno materiály, které byly k tematickému bloku vytvořeny, jsou ponechány poblíž knihy dětem k volnému využívání do chvíle, než se kniha vymění za jinou.

Koncepce je aplikována při tvorbě tematických bloků zaměřených na rozvoj kognitivních procesů (viz Kapitola 10 a 11).

8.1 Hodnotící otázky k evaluaci tematických bloků

Pro účely zpřehlednění evaluace vytvořené vzdělávací nabídky bylo formulováno několik otázek, které směřují k vyhodnocení souladu vzdělávací nabídky s platným Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (MŠMT 2018). Dále míry zaměření aktivit k rozvoji poznávacích procesů, postřehů ke zkvalitnění budoucí práce, motivace dětí k účasti na aktivitách, námětů na rozvoj konkrétních dětí a dalších skutečností, které jsou relevantní pro zkvalitnění pedagogické práce:

Formulované otázky:

- „*Byla realizace činnosti úspěšná z hlediska vytvoření podmínek pro naplňování předem stanovených očekávaných výstupů dle RVP PV (MŠMT, 2018)?*“
- „*Umožňovaly činnosti zahrnuté v rámci tematického bloku komplexní rozvoj kognitivních procesů?*“

- *„Které části realizace tematického bloku by bylo na základě této zkušenosti možné příště zkvalitnit?“*
- *„Projevovaly děti zájem se činností účastnit?“*
- *„Vyplývají z realizace činností některé relevantní poznatky pro individuální rozvoj kognitivních procesů zúčastněných dětí?“*
- *„Existují nějaké další postřehy z realizace relevantní pro budoucí pedagogické působení?“*

Tyto otázky jsou zodpovězeny vždy v daném pořadí na konci zhodnocení realizace předem stanovených činností (viz Subkapitoly 10.2 a 11.2).

9 Charakteristika zařízení zvoleného pro realizaci tematických bloků

V rámci ověření efektivity koncepce tematického bloku se strukturou „*plynulého učení*“ (Cornell 2012, s. 16) motivovaného příběhem z hlediska rozvoje kognitivních procesů a předčtenářské gramotnosti, byly vytvořeny dva modelové tematické bloky, které byly realizovány v praxi.

- Mateřská škola, která byla využita k realizaci praktické části této práce, je soukromou mateřskou školou typu Montessori, která se nachází v městské lokalitě v Pardubickém kraji.¹ V této mateřské škole je autorka této bakalářské práce zaměstnána na hlavní pracovní poměr jako učitelka, a proto bylo možné aktivity s dětmi realizovat. Mateřská škola má jednu třídu s kapacitou patnáct dětí. Ve třídě působí jeden hlavní učitel, který má na starosti prezentaci Montessori pomůcek, asistent hlavního učitele, jehož kompetencí je realizace aktivit spojených s rozvojem jazykových dovedností a anglický asistent hlavního učitele, který rozvíjí znalosti dětí v anglickém jazyce. Zařízení je povinno se řídit aktuálním RVP PV (2018).
- Ve třídě se v době realizace tematických bloků vzdělává jedenáct dětí ve věku od tří do sedmi let, pět dívek a šest chlapců. Jedno z dětí dosáhlo šesti let, tři děti jsou pětileté, šest dětí čtyřletých a jedno dítě tříleté. Všechny děti mají ve většině případů nadstandardně dobré socioekonomické zázemí. Děti jsou ve většině aspektů intaktní, žádné z nich nevykazuje speciální vzdělávací potřeby, které by vedly k ustanovení podpůrných opatření. Dle školního řádu je během dopoledne zařazována výuka pouze s materiály, které jsou součástí konceptu Montessori. Jiné aktivity mohou být realizovány v odpoledních hodinách a v jiné třídě, která je primárně určena pro hru a odpočinek dětí. Toto interní ustanovení se týkalo i vzdělávací nabídky vytvořené pro účely této práce.

9.1 Vybraná specifika vzdělávacích metod ve zvolené mateřské škole

Děti jsou v této třídě již zhruba ve věku čtyř let seznamovány s pomocí konkrétních Montessori pomůcek s malými psacími písmeny, která mohou začít psát nejprve na tabuli křídou, poté na prázdný papír, a nakonec na linkovaný papír. Psaní předchází čtení. Proto

¹ Vedení mateřské školy si nepřeje uvedení názvu zařízení.

jsou některé z dětí, které se účastní tematických bloků inspirovaných příběhem schopné psát, a to i celá slova. Taktéž jsou děti od čtyřech let soustavně seznamovány s vizuální podobou číslic, všechny děti od věku čtyř let jsou tak schopné číslice rozpoznat a seřadit do číselné řady, některé děti rovněž již umí číslice psát. Tyto skutečnosti vedou k tomu, že i do plánování tematických bloků inspirovaných příběhem (viz Kapitola 10 a 11) jsou zahrnuty aktivity psaní a činnosti zahrnující rozpoznávání číslic.

Psací forma písma je přirozenou součástí prostředí třídy. Děti nedisponují značkami, které v běžných mateřských školách slouží k rozpoznávání například místa v šatně či portfolio. své desky určené na výrobky mají označené jménem a příjmením. Použití zmíněných značek by bylo považováno za snižování motivace dětí k tomu, aby se naučily číst, což je jinak v Montessori prostředí zcela reálné. Praktické využití mají například nápisy u květin označující jméno květiny a den, kdy se má zalít, který děti mohou porovnávat s nápisem v kalendáři na nástěnce.



Obr. 1 Dítě hledající vizuální shodu v nápisech ve třídě

V současnosti se ve třídě nenachází dítě, které by četlo, avšak dětem jsou soustavně nabízeny aktivity spojené se sluchovou diferenciací fonémů „zvuků“ (fonémů) ve slově, které se posléze s pomocí specifických pomůcek propojují s jejich vizuální podobou v podobě psacího písma.

V rámci komunikace s dětmi pojmenování „zvuk“ odpovídá fonému ve slově. Toto odlišení od „písmene“ vyplývá z metodického postupu, který je založen v první fázi právě

na již zmíněné sluchové analýze jednotlivých fonémů ve slově počínaje prvním a posledním, na kterou navazuje výuka psaní „tvarů zvuků“ (případně dvojzvuků jako například slabika „bě“ či „dě“). Dítě tak dochází k poznání, že znaky, které píše, reprezentují „zvuky“ tvořící slova, se kterými se již seznámilo. Termín „písmeno“ se pak v rámci výuky využívá až na základní škole, kde učitelka prezentuje, že abecední název fonému je odlišný od jeho výslovnosti, například „w“ je zastoupeno označením [dvojitě vé].

10 Tematický blok inspirovaný knihou „Papuchalk Petr“

Knihy „Papuchalk Petr“ od Petra Horáčka (2013), kterou je tematický blok inspirován, byla vybrána pro svůj krátký, humorný děj, jehož přečtení nezabere více než několik minut, a je tak možné bezprostředně navázat dalšími aktivitami, aniž by byla případně nadměrně zatěžována pozornost dětí. Dalším důvodem ke zvolení této knihy byla skutečnost, že ilustrace příběhu přesně kopírují obsah textu, což odpovídá vývojovým specifickým vnímání založeném na výrazných podnětech (viz Subkapitola 3.1) a dětem dává možnost si příběh později sami pro sebe či spolužákovi převyprávět pouze na základě opory ilustrací, pokud si jeho děj zapamatují (k čemuž může opora ilustrací pomoci).

Děj pojednává o dvou papuchalcích Petrovi a Pavlovi, kteří jsou v textu přiblíženi jako nejlepší kamarádi zažívající mnoho společné zábavy. Pavel je při potápění ztracen v bouři a Petr se ho vydává hledat s pomocí velryby, které však nedá zcela přesný popis svého kamaráda. Proto velryba s Petrem zamíří do různých koutů světa, kde se setkají s papoušky, tučňáky a nakonec tukanem. Když už velryba a papuchalk Petr v závěru děje podléhají beznaději, objeví se nad malými ostrůvky Pavel. Příběh má tedy šťastný konec.

Děj obsahuje humorné okamžiky, které jsou založeny na nedorozumění mezi velrybou a papuchalkem Petrem ohledně toho, jak papuchalk ve skutečnosti vypadá. Tato komunikační chyba vede ke zmíněným neplánovaným návštěvám několika různých živočišných druhů v různých částech světa, než se Pavel objeví sám od sebe.

Činnosti tematického bloku byly realizovány na základě předem vytvořené přípravy (viz Tab. 1 a Tab. 2).

Tab. 1: Příprava pro tematický blok inspirovaný knihou „Papuchalk Petr“ (Horáček 2013), 1. část

Tabulka přípravy pro tematický blok („chvilku s knihou“) inspirovaný knihou „Papuchalk Petr“ 1. část	
Název knihy, autor: „Papuchalk Petr“, Petr Horáček (2013)	
Přibližná časová dotace: 3 hodiny	
Organizace: skupinová a individuální	
Počet dětí: 2–11	
Místo realizace: třída mateřské školy	
Očekávané vzdělávací výstupy volně formulované dle RVP PV (MŠMT 2018): <ul style="list-style-type: none"> - <i>obohacování slovní zásoby</i> - <i>porozumění slyšenému</i> - <i>poslech příběhu a zapamatování klíčových dějových údajů</i> - <i>rozvoj zrakové a sluchové diferenciac</i> - <i>vyjádření představ s pomocí výtvarných činností</i> - <i>rozvíjení slovní zásoby a slovní hodnocení vlastních zážitků.</i> 	
Pomůcky: <ul style="list-style-type: none"> o exemplář knihy „Papuchalk Petr“ (Horáček 2013), o karty hlavních postav v příběhu (viz Příloha A) o karty s čísly 1–6, pracovní list k určování prvního písmene ve jméně postavy (viz Příloha B) o Pastelky, nůžky, lepidla, kreslicí kartony, voskové pastely, vodové barvy, štětce, kelímky na vodu dle počtu dětí. 	
Realizovaná činnost (popis, metodické poznámky)	Popis cílů v oblasti rozvoje kognitivních procesů s pomocí realizované činnosti
Fáze „plynulého učení“ dle Cornella (2012, s. 26–39): fáze „vzbuzení nadšení“	
<p>Popis činnosti: Aktivita je zahájena v kroužku, do kterého jsou děti pozvány. Jedno z dětí přinese připravenou knihu z knižního koutku. Kniha je otevřena spolu s úvodní průpovědí. „<i>Otevřeme knížku, uši nastražíme. Co nám knížka poví dnes? To se hned dozvíme!</i>“ Následně je kniha celá přečtena.</p> <p>Metodické poznámky: Je třeba zmínit název knihy a autora. Listy je vhodné otáčet pomalu a opatrně, aby byl podpořen kladný vztah ke knize.</p>	<p>Děti pozorně naslouchají příběhu, využívají zrakové vnímání při pozorování ilustrací a paměť při zapamatování postav, které v příběhu figurují. Je zahrnuto učení nápodobou v rámci ukázky, jak má být s knihou správně zacházeno.</p>

Tab. 2: Příprava pro tematický blok inspirovaný knihou „Papuchalk Petr“, 2. část

Fáze „plynulého učení“ dle Cornella (2012, s. 26–39): fáze „koncentrované pozornosti“	
<p>Popis činnosti: Aktivita je zahájena opět společně v kruhu. Děti nejprve s pomocí sluchové analýzy určí „zvuk“ (viz Subkapitola 9.1) na začátku jména postavy. Byly vybrány „zvuk v“, který je na začátku jména postavy „velryba“ a „zvuk p“, který je na začátku jména postavy „papuchalk“. Následně děti hledají předměty v rámci třídy, které začínají na stejný „zvuk“.</p> <p>Metodické poznámky: Je kladen důraz na to, aby činnost probíhala klidně. Děti proto před přinášením sedí stále v kruhu a hledají předměty očima. Kdo první řekne název předmětu, který má na začátku stejný zvuk jako postava, může předmět přinést.</p>	<p>Záměrem je rozvíjet sluchovou diferenciaci během analýzy fonémů a zrakové vnímání na základě hledání předmětu (figury na pozadí).</p>
<p>Popis činnosti: Úkolem dětí je přiřadit číslice k obrázkům inspirovaným ilustracemi z knih postav tak, v jakém pořadí se s nimi setkala hlavní postava příběhu, tedy papuchalk Petr.</p> <p>Metodické poznámky: Děti se hlásí, pokud vědí, která postava bude další na řadě a kdo je vyvolán, přidá kartu s číslem k postavě.</p>	<p>Cílem této činnosti je rozvíjet paměť, řešení problémové situace skrze myšlení a využití předchozí zkušenosti v rámci učení.</p>
<p>Popis činnosti: Děti v pracovním listu buď lepí počáteční písmeno k obrázku postavy z příběhu, či ho ručně dopisují dle svých individuálních možností.</p> <p>Metodické poznámky: Pokud si děti nejsou jisté, jak vypadá „zvuk“ v podobě písmene, mohou se podívat na karty využívané v předchozí činnosti, kde jsou uvedena celá jména postav.</p>	<p>Z hlediska kognitivních procesů je činnost zejména zaměřena na rozvoj zrakového vnímání.</p>
Fáze „plynulého učení“ dle Cornella (2012, s. 26–39): fáze „přímého prožitku“	
<p>Popis činnosti: Aktivita je dobrovolná. V rámci příběhu se postava papuchalka Pavla ztratí v bouři. Dětem je na úvod znovu přečtena pasáž z knihy, která tuto situaci popisuje. Dále je podpořen zájem dětí o činnost poslechem nahrávky zvuků bouře ve sluchátkách, která je dětem postupně pouštěna tak, jak sedí v kruhu. Dětem je následně ukázáno s pomocí jednoduché společné prezentace, jak vytvářet na papíře stopu voskovým pastelem, kterou lze poté překrýt vodou barvu bez toho, aniž by předchozí kresba byla přemalována.</p> <p>Metodické poznámky: Dětem není ukazován žádný vzor, aby se snažily zobrazovat vlastní představy.</p>	<p>Záměrem je cíleně využívat fantazii a představivost při výtvarném zobrazování představ.</p>
Fáze „plynulého učení“ dle Cornella (2012, s. 26–39): fáze „sdílení inspirace“	
<p>Popis činnosti: Děti, které se účastnily aktivity, se společně vrátí ke knize. Kniha koluje z ruky do ruky a děti mohou říct, cokoliv je napadne k příběhu či k aktivitám, kterých se účastnily.</p> <p>Metodické poznámky: Není dodržováno pořadí v kruhu. Kdo chce vyjádřit své dojmy, vezme si knihu do ruky.</p>	<p>Záměrem je rozvoj řeči a myšlení s pomocí souvislého projevu popisujícího vlastní myšlenku.</p>
Dodatečné aktivity	
<p>Na závěr je zahrnuto společné zopakování celého děje příběhu společně v kruhu tak, že děti, které chtějí, řeknou krátkou část příběhu</p> <p>Metodické poznámky: Diskuse je řízena tak, že si děti předávají knihu z ruky do ruky. Úvodní větu vyprávění pronese učitelka.</p>	<p>Cílem činnosti je rozvoj paměti při úsilí vybavit si děj příběhu, taktéž myšlení a řeč v rámci slovní formulace myšlenek.</p>

10.1 Realizace tematického bloku

Děti byly pozvány ke společné „*Chvilce s knihou*“, jak byl tematický blok pojmenován, aby měly představu, co od aktivity očekávat. Kniha je připravená na konkrétním místě, které je určené v rámci třídy. Ve skupině se shromáždilo osm dětí, jejíž věkové složení bylo od čtyř do šesti let. Čtyři další děti, které do třídy běžně dochází, nebyly v ten den přítomny v mateřské škole. Skupinu tvořil šestiletý Tomáš, šestiletá Andrea, šestiletý Vojtěch, pětiletý Martin, pětiletý Vilém, čtyřletá Amálie a čtyřletá Tereza.

Na úvod první fáze „*vzbuzení nadšení*“ (Cornell 2012, s. 26–39) byl šestiletý Tomáš požádán, aby přinesl novou knihu k přečtení. Kniha byla umístěna na koberec tak, aby na ni všechny děti dobře viděly, protože ilustrace jsou nedílnou součástí příběhu. Rituál byl zahájen jednoduchou rýmovanou průpovědí, při které děti daly ruce na knihu: „*Otevřeme knížku, uši nastražíme. Co nám knížka poví dnes? To se hned dozvíme!*“ Šestiletý Tomáš zaregistroval shodu jmen autora a názvu knihy, které byly v úvodu dětem přečteny v kontextu věty: „*Kniha má název „Papuchalk Petr“ a napsal ji spisovatel, který má jméno Petr Horáček*“. Děti tak měly příležitost zaznamenat, že Petr Horáček je „spisovatel“, který knihu „napsal“ a „Papuchalk Petr“ je jejím názvem. Poté byla kniha čtena s tím, že byl dětem ponechán dostatečný čas na to, aby si prohlédly ilustrace. Některé děti tak v některých případech se smíchem reagovaly již při otočení stránky, protože dle ilustrace ihned pochopily, že se velryba opět spletla a odvezla papuchalka Petra například za tučňáky. Jakub dle svých slov zaznamenal shodu dvou obrázků zachycujících travní porost na začátku a koci knihy: „*Jé, tuhle trávu už jsem tam viděl!*“ Během čtení bylo ukazováno prstem, kde je právě předčítáno, protože text je na stránce umístěn nepravidelně a úzce koresponduje s ilustrací. Po dokončení četby byla kniha ponechána na místě, aby bylo později možné se k ní vrátit.



Obr. 2 Zahájení četby společnou průpovědí

Aktivity pro tuto druhou fázi „*koncentrované pozornosti*“ (Cornell 2012, s. 26–39) jsme zahájili opět společně v kruhu. Děti nejprve s pomocí sluchové analýzy určují „zvuk“ (viz Subkapitola 9.1) na začátku slova. Například slovo „velryba“ má na začátku zvuk „v“. Dále děti hledaly předměty ze třídy, které mají na začátku stejný zvuk jako postava z knihy. Pro zvuk „v“ děti našly vidličku, vázu a víčko. Pro zvuk „p“, který je na začátku slova „papuchalk“, děti donesly papír a pastelku. Děti pátraly očima po předmětech nejprve v sedě pouze s pomocí zrakového vnímání. Následně byla spontánně zařazena ještě jedna pohybová aktivita mimo rámec přípravy (viz Tab. 1 a Tab. 2), jejíž cílem bylo proložit sedavé aktivity a úpadek pozornosti některých mladších dětí tak, aby se dokázaly soustředit na další činnosti. Předměty z předchozí aktivity tak byly rozmístěny do několika částí třídy. Úkolem dětí bylo doběhnout k předmětu, který má na začátku zvuk jako právě ukazovaná postava na kartě. Po těchto krátkých hrách jsme zaměřily pozornost na postavy z knihy. S pomocí autorkou bakalářské práce nakreslených obrázků, které parafrázovaly ilustrace z knih a číslic děti určovaly, s kým se papuchalk Petr setkal dle chronologického pořadí v ději. K obrázkům (viz Příloha A) tedy děti přiřazovaly číslice dle pořadí, v jakém se s nimi papuchalk Petr setkal v příběhu. Děti byly při aktivitě vedeny s pomocí slovních instrukcí. Děti nejprve opomněly fakt, že papuchalk Petr se nejprve logicky musel seznámit se svým nejlepším přítelem, papuchalkem Pavlem, a začaly s velrybou. A tak byla otázkou aktivizována reflexe současného stavu. Otázka zněla: „*Opravdu je to tak? Velryba byla první, s kým se v příběhu Petr potkal?*“ Na to reagoval pětiletý Vilém poznámkou, že první byl přece druhý papuchalk Pavel.



Obr. 3 Přiřazování dvojic číslice a postavy dle dějové linie

Po zvládnutí předchozího zadání byla dětem rozdána pracovní list (viz Příloha B) se zadáním další činnosti. Úkolem dětí bylo tentokrát najít správný tvar zvuku (tedy psané

písmeno), který je na začátku jména postavy, a správně ho přiřadit k jejímu obrázku. Všichni předškoláci umí psát, a proto písmeno dokázaly napsat k obrázku, ostatní děti písmeno vystříhly z předlohy na pracovním listu a lepily. Jednalo se o psací formu písma, se kterou jsou děti ve třídě seznamovány (viz Subkapitola 9.1).



Obr. 4 Tomáš (6 let a tři měsíce) tužkou doplňuje „tvar zvuku“ na začátku jména postavy na obrázku

V rámci třetí fáze „*plynulého učení*“ (Cornell 2012, s. 16), které se děti mohly zúčastnit dobrovolně, byl zadán námět výtvarné činnosti „bouřka“. Přítomny byly čtyři děti – pětiletý Martin, pětiletý Vilém, šestiletý Tomáš a čtyřletá Tereza. Ostatní děti využily svůj čas volnou hrou. Jako motivace byla využita citace z knihy: „*Jednoho dne, když se spolu potápěli, přišla bouře. Velká, VELKÁ, bouře. Petr se v bouři ztratil*“ (Horáček 2013, nestr.). Dalším motivačním prvkem byla nahrávka zvuků bouřky, kterou si děti postupně v kruhu poslechly ve sluchátkách. Bylo předem domluveno, že nikdo nebude nahlas říkat, co ve sluchátkách slyší, takže byla udržována pozornost dětí s pomocí navozeného očekávání, kdy přijdou na řadu. Když bylo nakonec vyřčeno, že na nahrávce byla „bouřka“, byla dětem položena otázka, zda někdy bouřku zažily a jak si vzpomínají, že vypadala. Všechny děti se shodly na tom, že s bouřkou již zkušenosti mají. Pětiletý Martin zmínil, že bouřku určitě jednou viděl. Shoda však nepanovala o tom, jaké barvy bouřka vlastně má, což byla doplňující otázka, která nebyla součástí plánování. Odpovědi zahrnovaly celou škálu barev. Nakonec však šestiletá Andrea zmínila, že bouřka je „*taková hodně šedá*“. Shrnutím pro děti tedy bylo, že bouřka může být na papíře vyvedená různě (aby nebyla omezována představivost dětí), ale ve skutečnosti jsou bouřkové mraky šedé a blesky bílé. Potom přešly ke stolkům, kde jim byla krátce

prezentována výtvarná technika s kombinací kresby a malby voskovým pastelem překrývaným s pomocí vodové barvy. Atraktivním prvkem této techniky je, že voskový pastel není překryt vodových pastelem. Děti dostaly úplnou volnost ve ztvárnění zadání. Kresby byly následně s dětmi reflektovány v rámci rozhovorů zaměřených na jejich obsah, pokud děti chtěly svůj výtvar komentovat (viz Příloha C). V obrazech se kromě nebe a blesků objevil i „požár z blesku“ šestiletého Voltěcha (viz Obr. 5). Některé z dětí technika zaujala, a tak pokračovaly v kresbě a malbě, většinou se již nedržely tématu.



Obr. 5 Bouře s červeným požárem způsobeným bleskem
(Vojtěch - 6 let a jeden měsíc)

Společná reflexe ve čtvrté fázi „sdílení inspirace“ (Cornell 2012, s. 26–39) probíhala opět v kruhu. Kniha putovala z ruky do ruky a děti měly možnost ve chvíli, kdy knihu drží, cokoliv sdělit, ať už k příběhu či k realizovaným činnostem. Dětem byl nastíněn obecný rámec, čeho se slovní projevy mohou týkat, tedy příběhu samotného, anebo navazujících činností. Nebylo však prezentováno žádné vzorové „vyjádření“, záměrem bylo, aby se úvodu ujalo některé z dětí, protože to může vyžadovat jistou dávku odvahy, a je tak cíleně vytvářena příležitost „překonat sám sebe“. Čtyřletá Amálie tedy zhodnotila knihu jako první takto: „*Bylo legrační, že museli plout až za tučňákama.*“ Ohlasy na příběh byly veskrze pozitivní. Šestiletý Tomáš zmínil, že se mu líbilo poslouchat bouřku ve sluchátkách. Bylo dohlíženo na to, aby si děti knihu předávaly a mluvil pouze ten, kdo knihu v ruce drží.

Na závěr byl zopakován děj příběhu tak, že kniha opět kolovala z ruky do ruky a s pomocí ilustrací v knize děti převyprávěly příběh vlastními slovy. Vedení této diskuze spočívalo v tom, aby se ke slovu dostaly všechny děti, takže každý, kdo se chtěl zapojit, řekl jednu

větu a předal knihu dál. Vyprávění bylo zahájeno úvodem zahnujícím citoslovce zvuku zvonku a průvovědí známou z vyprávění pohádek: „*Cililink! Bylo nebylo...Na širém moři si jednou spolu hráli dva papuchalkové, Petr a Pavel.*“ Poté navázal šestiletý Tomáš větou: „*A když si spolu hráli, tak přišla bouře.*“ Ostatní děti pak navázaly svými krátkými popisy událostí děje, které však byly všechny v souladu s jeho chronologických uspořádáním. Poté byla kniha opět zanesena na své místo v knižním koutku.

Kniha zůstala v knižním koutku další týden. Děti se k ní často vracely a braly si ji například do dvojic, kdy jeden z dětí vyprávěl s oporou ilustrací příběh druhému dítěti. Děti se také vracely k aktivitě malby bouřky, která byla ve třídě ponechána v rámci výtvarného koutku.

10.2 Evaluace tematického bloku

Evaluace tematického bloku „Papuchalk Petr“ je řízena předem formulovanými otázkami (viz Subkapitola 8.1) a stanovenou přípravou

- Zajištění podmínek pro úspěšnou realizaci všech stanovených očekávaných výstupů umožnilo naplňování všech stanovených očekávaných výstupů, činnosti proběhly v souladu s plánováním.
- Aktivity, které byly součástí tematického bloku probíhaly v souladu s původním popisem tak, aby děti aktivně využívaly všechny kognitivní procesy.
- Bylo možné využít atraktivní název knihy „Papuchalk Petr“ k tomu, aby děti zkusily vytvořit například různá další spojení zvířete a křestního jména začínající na stejný zvuk (například „medvěd Matouš“ či „kobra Klára“). Nebyl tak zcela využit motivační potenciál titulu publikace k dalšímu rozvoji řeči.
- Děti byly motivovány se činností účastnit po celou dobu trvání bloku. Pouze v části s výtvarnou aktivitou již některé začaly být unavené, a tak se přesunuly k volným hrám.
- Bylo vyhodnoceno, že čtyřletá Tereza potřebuje podpořit v získávání zkušenosti se správnými pozicemi „tvarů zvuků“ (viz Subkapitola 9.1), některé z nich byly nalepeny nesprávně horizontálně orientované.
- Kniha „Papuchalk Petr“ (2013) byla shledána jako velmi variabilní z hlediska jejího využití ke kognitivním činnostem. Díky ilustracím, které podobně zobrazují děj, byly děti schopné příběh samostatně vyprávět s jejich oporou. Na

základě této zkušenosti jsou další tituly k tvorbě tematických bloků praktické části taktéž voleny v rámci publikací autora a ilustrátora Petra Horáčka.

Tematický blok byl vhodně zaměřen z hlediska využití struktury „*rituálu*“ (viz Subkapitola 6.3). Kognitivní procesy spolu s předčtenářskou gramotností (viz Subkapitola 6.1) byly v souladu s jejich charakteristikou během činností komplexně rozvíjeny v individuální míře na základě pozornosti a aktivní účasti dětí. Děti se ke knize „*Papuchalk Petr*“ (2013) v návaznosti na tematický blok často vracely a zjevně se jim příběh vryl do paměti i s některými detaily, což může naznačovat, že kniha se dětem skutečně zalíbila. Například pětiletý Martin při jedné spontánní činnosti s touto knihou zaměřenou na vyprávění příběhu spolužačce demonstroval detailní znalost děje tímto komentářem: „*Ne, Pavel není tučňák, Pavel má barevný zobák!*“. Tato věta napovídá, že Martin přesně zachytil obsah četby v této konkrétní části příběhu, i když nepoužil zcela přesnou citaci.

11 Tematický blok inspirovaný knihou „Dlouhá cesta“

Na základě vyhodnocení tematického bloku inspirovaného knihou „Papuchalk Petr“ (Horáček 2013) obsahující závěr, že práce s knihou byla z hlediska svého zaměření na kultivaci kognitivních procesů zúčastněných dětí efektivní (viz Subkapitola 10.2) bylo rozhodnuto o zařazení dalšího titulu z dílny Petra Horáčka, kterým je dětská kniha „Dlouhá cesta“ (Horáček 2018).

Ilustrace knihy, stejně tak jako u knihy o papuchalkovi Petrovi, velmi podrobně zobrazují text a jsou stejně barevně výrazné.

Hlavním hrdinou knihy je zahradní trpaslík František. Trpaslík žije v zahradě, kde se přátelí se všemi ptáky, kromě vrabců, kteří se mu vysmívají pro jeho vzhled. Děj dále pokračuje tak, že trpaslík opustí zahradu a vydává se na cestu. Následují jednoduché popisy míst, kudy trpaslík jde, například lesem, polem, loukou, a popisy počasí, se kterým se setkává (horko, zima, déšť). Autor čtenářům líčí, že ne vždy se trpaslíkovi na cestě dobře daří, přesto však koná dobro a po cestě sází semena rostlin později zkrášlujících místa, která navštívil. Nakonec se trpaslík vrací do své zahrady, kde ptákům vypraví, co po cestě zažil. Již se nikdy nevydává na žádnou dlouhou cestu.

Pro účely plánování vzdělávací nabídky tematického bloku byly činnosti předem zpracovány do podoby přípravy (viz Tab. 3–Tab. 5).

Tab. 3: Přípravy pro tematický blok inspirovaný knihou „Dlouhá cesta“ (Horáček 2018), 1. část

Tabulka přípravy pro tematický blok („chvilku s knihou“) inspirovaný knihou „Dlouhá cesta“ 1. část	
Název knihy, autor: „Dlouhá cesta“, Petr Horáček (2018)	
Přibližná časová dotace: 3 hodiny	
Organizace: skupinová, individuální	
Počet dětí: 2–11	
Místo realizace: třída mateřské školy, zahrada mateřské školy	
Očekávané vzdělávací výstupy volně formulované dle RVP PV (MŠMT 2018): <ul style="list-style-type: none"> - <i>obohacování slovní zásoby</i> - <i>porozumění slyšenému</i> - <i>poslech příběhu a zapamatování klíčových dějových údajů</i> - <i>rozvoj zrakové a sluchové diferenciacce</i> - <i>vyjádření představ s pomocí výtvarných činností</i> - <i>rozvíjení slovní zásoby a slovní hodnocení vlastních zážitků.</i> - <i>formulování smysluplných odpovědí na otázky</i> 	
Pomůcky: <ul style="list-style-type: none"> ○ exemplář knihy „Dlouhá cesta“ (Horáček 2018) ○ malá filcová čepice vytvořená po vzoru ilustrace trpaslíka ○ karty s nápisy míst a počasí inspirované dějem ○ Nastříhané nepravidelné geometrické útvary představující části těla trpaslíka, lepidla, pastelky, kreslicí kartony, desky na kreslení venku, venkovní křída pro všechny děti. 	
Realizovaná činnost (popis, metodické poznámky)	Popis cílů v oblasti rozvoje kognitivních procesů s pomocí realizované činnosti
Fáze „plynulého učení“ dle Cornella (2012, s. 26–39): fáze „vzbuzení nadšení“	
Popis činnosti: Zahájení aktivity probíhá v kruhu. Děti jsou individuálně zvány na „chvilku s knihou“. Kniha je přinesena z připraveného knižního koutku jedním z dětí. Následně je otevřena stejnou úvodní průpovědí. „ <i>Otevřeme knížku, uši nastražíme. Co nám knížka poví dnes? To se hned dozvíme!</i> “	Děti pozorně naslouchají četbě, vnímají ilustrace a zapamatují si alespoň některé lokace, ve kterých se příběh odehrává. Učením nápodobou děti získávají povědomí o vhodném zacházení s knihou.
Metodické poznámky: Je přečten název knihy a autor, což bude důležité později pro fázi koncentrované pozornosti. Je prezentováno šetrné zacházení s knihou.	

Tab. 4: Přípravy pro tematický blok inspirovaný knihou „Dlouhá cesta“ (Horáček 2018), 2. část

<p>Popis činnosti: Při této aktivitě je na začátku položena otázka, zda si děti vybavují, jak se kniha jmenuje a který spisovatel ji napsal. Popsat, co spisovatel dělá, může některé z dětí. Navázáno je další otázkou, která je směřována k tomu, o čem by děti napsaly knihu, kdyby byly spisovateli. Po tomto společném rozhovoru je dětem položena další otázka, která jsou inspirována titulem knihy „Dlouhá cesta“.</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Byly jste někdy na nějaké dlouhé cestě? Kam to bylo?“ <p>Metodické poznámky: Děti na otázky odpovídají popořadě po vyzvání učitelky.</p>	<p>Záměrem je rozvíjet paměť s pomocí úkolu udržet v krátkodobé paměti po přiměřenou dobu určitou informaci, rozvoj řeči v rámci odpovědí na otázky.</p>
<p>Fáze „plynulého učení“ dle Cornella (2012, s. 26–39): fáze „koncentrované pozornosti“</p>	
<p>Popis činnosti: Pro tuto aktivitu je využita z filmu ušitá malá červená čepice podobná té, se kterou je zobrazován v ilustracích trpaslík z příběhu. Do čepice jsou předem vloženy na papírech malého formátu napsané psacím písmem lokace či přírodní jevy, které jsou součástí příběhu. Na lístcích jsou tedy tato podstatná jména: pole, louka, les, kopec, hora, zahrada a zima. Děti nejprve každé vylosují jeden lístek z čepice. Postupně jsou čteny všechny lístky a děti sdělují, co si k danému slovu představí, či co by tam mohly najít, kdyby na tom místě byly.</p> <p>Metodické poznámky: Děti se hlásí, pokud vědí, která postava bude další na řadě a kdo je vyvolán, přidá kartu s číslem k postavě.</p>	<p>Cílem této činnosti je rozvíjet paměť, která je aktivně využívána při vybavení určitých faktů o některých lokacích či přírodních jevech, se kterými mají děti zkušenost. Dále je rozvíjena řeč v oblasti lexikálně-sémantické a představivosti na základě asociací propojených se slovy.</p>
<p>Popis činnosti: Dětem jsou dány k dispozici z barevných papírů vystřížené části těla hlavní postavy trpaslíka Františka. Barvy zhruba odpovídají ilustraci v knize. Cílem je nalepit všechny části na papír tak, aby vznikla postava trpaslíka. Následně ději mohou trpaslíkovi dokreslit pozadí tak, aby korespondovalo s tím, co skutečně dle děje zažil.</p> <p>Metodické poznámky: Pokud děti potřebují, mohou najít vzor v knize v rámci ilustrací. Hotový výrobek dětem není jako návod poskytnut, aby využily představivosti.</p>	<p>Plán kultivace kognitivních procesů zahrnuje rozvoj myšlení v rámci samostatného hledání řešení daného problému, zrakového vnímání a představivosti při sestavování figury trpaslíka. Dokreslování místa, kde se trpaslík nachází, aktivuje využití fantazie a představivosti.</p>

Tab. 5: Přípravy pro tematický blok inspirovaný knihou „*Dlouhá cesta*“ (Horáček 2018), 3. část

<p>Popis činnosti: Aktivita je realizována venku na zahradě mateřské školy. Inspirací je cesta, kterou hlavní postava trpaslíka Františka podstoupila. K realizaci je využita křídou na zem nakreslená čára, která představuje „cestu“. Na začátku cesty je nakresleno pár květin představujících zahradu. Dětem je vysvětleno, co kresby znamenají a podle toho, co jim bude řečeno, se mohou buď vydat na „cestu“, anebo zůstat v „zahradě“. Aby bylo ověřeno, že děti instrukcím rozuměly, je nejdříve rozhodnuto, zda se vydat na „cestu“, založeno na nenáročné instrukci, která se nezaměřuje na znalosti dítěte, ale jeho záliby: „<i>Na cestu se vydá ten, kdo rád jí čokoládu.</i>“ Následující pokyny již děti vedou k tomu, aby se vybavily, co se v ději příběhu odehrávalo:</p> <p>„<i>Na cestu se vydá ten, kdo by řekl, že se trpaslíkovi na cestě občas nevedlo dobře.</i>“</p> <p>„<i>Na cestu se vydá ten, kdo má za to, že se trpaslíkovi na cestě občas nevedlo dobře.</i>“</p> <p>„<i>Na cestu se znovu kdo si myslí, že trpaslík František po cestě zmoknul.</i>“</p> <p>„<i>Na cestu se vydá ten, kdo by řekl, že měl trpaslík zelenou čepici.</i>“</p> <p>„<i>Na cestu se vydá ten, kdo si myslí, že je trpaslík František zase na daleké cestě.</i>“</p> <p>Metodické poznámky: Poté, co jsou vyčerpány všechny otázky, se může iniciativy ujmout některé z dětí a může začít vydávat vlastní pokyny, které však již nesouvisí s příběhem.</p>	<p>Pedagogickým záměrem je rozvoj kognitivních procesů, paměti při vybavování si reálií z příběhu, pozornosti na základě reakce dětí na pokyn a zrakového vnímání s pomocí pohybu po tenké linii.</p>
<p>Fáze „plynulého učení“ dle Cornella (2012, s. 26–39): fáze „přímého prožitku“</p>	
<p>Popis činnosti: Činnosti se taktéž odehrává na zahradě. Tématem výtvarného námětu je tentokrát „zahrada“, což je místo, kde žije hlavní postava příběhu trpaslík František. V úvodním rozhovoru k aktivitě realizovaném v kruhu je využít citát přímo ze závěru knihy: „<i>František se jde občas ještě projít. Nikdy ale nejde příliš daleko. Zahrada je totiž místo, kde je mu nejlépe</i>“ (Horáček 2018, nestr.). Poté je navázáno otázkou, zda se děti na zahradě také dobře cítí a co se jim nejvíce na zahradě líbí. Posléze, když odpoví všechny děti, které odpovědět chtějí, je dětem sděleno, že právě teď v kresbě mohou zachytit cokoliv, co se jim líbí, anebo je na zahradě zaujalo.</p> <p>Metodické poznámky: Děti mohou kreslit v jakémkoliv jim pohodlné pozici a na kterémkoliv místě.</p>	<p>Záměrem je rozvoj představivosti a fantazie s pomocí prezentované výtvarné techniky. Okrajově je rozvíjena řeč</p>
<p>Fáze „plynulého učení“ dle Cornella (2012, s. 26–39): fáze „sdílení inspirace“</p>	
<p>Popis činnosti: Tematický blok je ukončen vevnitř ve třídě, kde zůstala kniha. Děti mohou sdílet své zážitky z aktivit v kruhu s ostatními dětmi.</p> <p>Metodické poznámky: Kniha má v ruce ten, kdo hovoří. Není určeno pořadí, ve kterém děti mluví.</p>	<p>Je rozvíjeno myšlení a řeč na základě skutečnosti, že děti formulují své myšlenky do podoby verbálního sdělení.</p>

11.1 Realizace tematického celku

Realizace tematického bloku se zúčastnily stejné děti, které se již zúčastnily i tematického celku inspirovaného knihou o papuchalkovi Petrovi. Skupinu tedy opět tvořily šestiletý Tomáš, šestiletá Andrea, šestiletý Vojtěch, pětiletý Martin, pětiletý Vilém, čtyřletá Amálie a čtyřletá Tereza. Další čtyři děti v době realizace nebyly přítomny v mateřské škole.

V první fázi *vzbuzení nadšení* byly děti opět pozvané k předčítání knihy, která byla ráno toho dne umístěna do knižního koutku.

Rituál předčítání byl opět zahájen průpovědí s rukama na knížce: „*Otevřeme knížku, uši nastražíme. Co nám knížka poví dnes? To se hned dozvíme!*“. Než byla kniha otevřena, byl přečten její název, po kterém následoval rozhovor o tom, jakých dlouhých cest se děti ve svém životě zúčastnily. Tento rozhovor byl zahájen dvěma otázkami: „*Byl jsi/byla jsi někdy na nějaké dlouhé cestě? A kam?*“ Děti odpovídaly postupně tak, jak byly dotazovány. K otázce ohledně dlouhé cesty přibyla ještě jedna další otázka položená bez předchozího zařazení do přípravy (viz Tab. č. 4), na kterou děti odpovídaly v návaznosti na tu první. Tato v pořadí třetí otázka zněla: „*Baví tě dlouhé cesty autem?*“

Na první otázku ohledně absolvování dlouhé cesty odpověděly všechny děti kladně. Druhá otázka nabídla škálu různých opovědí. Nejčastěji bylo zastoupeno Chorvatsko (třikrát), byly také zmíněny cesty na chatu, na dovolenou, jedenkrát cesta vlakem do Olomouce, kterou zmínil šestiletý Vojtěch, a jedna do Frymburku, o které řekl pětiletý Martin. Odpovědi na třetí spontánně položenou otázku byly naopak spíše záporné. Čtyřikrát děti zmínily, že nechtějí být během jízdy autem připoutány. Šestiletý Tomáš se vyjádřil, že nerad chodí pěšky, a tak ho cestování autem baví.

Plánovaná otázka týkající se toho, jakou knihu by děti napsaly, kdyby byly spisovatelé, nebyla pro tentokrát zahrnuta.

Po tomto řízeném rozhovoru byl přečten autor knihy Petr Horáček, načež pětiletý Martin poznamenal: „*Có? Zase?*“ Zjevně si tedy pamatoval, že stejný autor napsal i předchozí knihu o papuchalcích. V návaznosti na tuto reakci byla teda položena jedna dodatečná otázka, aby byly všechny děti v obraze: „*Kdo napsal předchozí knihu?*“ S odpovědí přišel šestiletý Vojtěch: „*Asi jí napsal ten stejný spisovatel.*“ Vojtěch použil výraz spisovatel, i když předtím bylo hovořeno o „autorovi“, což naznačuje, že chápe synonymičnost těchto výrazů (viz Subkapitola 6.2). Poté byla opět pomalu přečtena celá kniha s důrazem

na ukázkou správného zacházení a pomalého otáčení listů tak, aby děti dostaly příležitost si pořádně prohlédnout ilustrace.

Plynule jsme přešly do fáze „*koncentrované pozornosti*“ (Cornell 2012, s. 26–39). Tato fáze byla zahájena aktivitou, ke které byla využita malá ručně ušitá čepice vyrobená z filcu, která měla připomínat tu trpaslíka Františka z příběhu. Děti tuto podobu ihned zaznamenaly. Šestiletý Vojtěch se zeptal, zda byla čepice trpaslíkovi Františkovi násilně odebrána či odcizena, což bylo důrazně popřeno, načež následovala krátká a živá debata o tom, zda trpaslíci existují, která neskončila žádným jasným závěrem založeným na vzájemné shodě. V čepici byly na malých papírech napsané lokality z Františkovy cesty příběhu či počasí nebo roční období, které během cesty nastalo. Každé dítě si vytáhlo z čepice jeden lístek.

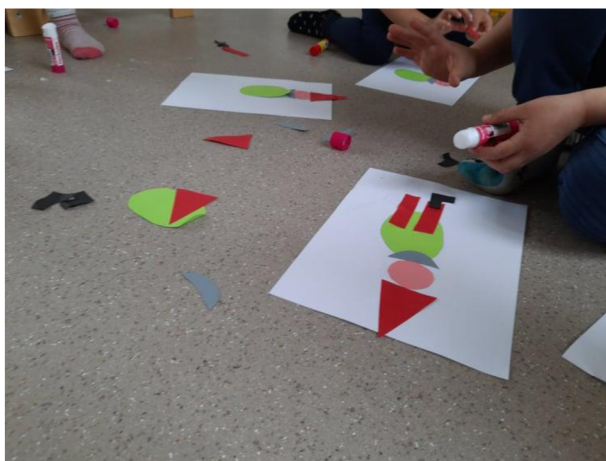
Následoval společný rozvor, který byl zahájen přečtením prvního lístku, na kterém bylo napsáno slovo „pole“. Děti byly požádány, aby zavřely oči, a představily si, že jsou právě na poli. Otázka zněla: „*Co můžeme na poli vidět?*“ Děti poskytly několik jednoslovných odpovědí, například kukuřici, hrášek a mrkev. Tento vzorec byl opakován se všemi ostatními slovy. Děti mohly tentokrát výrazy, které je napadly, říkat zcela spontánně a bez toho, aniž by na ně přišla řada v řízené diskusi. Malá skupina umožňovala na myšlenky dětí reagovat a případně upřesňovat s pomocí popisného jazyka jejich význam. Následoval výraz „město“, které dětem připomnělo slova jako kostel, lampy či květiny. V rámci asociačních představ ke slovu hora zmínil šestiletý Tomáš dvousloví: *hodně lidí*. Na to bylo reagováno odpovědí: „*Třeba na Sněžce, že?*“ Tomáš souhlasil. Představy u dětí zformulované do slov vyvolávala jedna druhou, a tak například u slova les se tvořila slova, která děti napadla v asociaci, dle pořadí takto: veverka, stromy, keř, divoké prase, srnky, liška, vlci. Objevila se tedy dvě témata – lesní fauna a lesní flóra. Možným vysvětlením je, že první sdílená slova (veverka, stromy) určila směřování celé další konverzace.



Obr. 6 Úvod aktivity zaměřené na asociační představy spojený s vytahováním slov z čepice

Navazující aktivita fáze „*koncentrované pozornosti*“ (Cornell 2012, s. 26–39) byla zahájena ukázkou materiálů v podobě nepravidelných geometrických obrazců vystřižených z barevných papírů, které byly určeny k sestavení přibližné podobizny postavy trpaslíka Františka, a jejího přenesení s pomocí lepidla na papír. V sadě vytvořené pro každé dítě byly zahrnuty končetiny, tělo, hlava, čepice, boty a vousy. Součástí zadání bylo také dokreslení prostředí, do kterého dítě trpaslíka umístí v souladu s tím, kde trpaslík František v příběhu skutečně byl či jaké počasí ho na cestě zastihlo.

Knihy byla otevřena na stránce, kde je ilustrace celé trpaslíkovy postavy. Některé děti z počátku bojovaly s rozmístěním částí těla tak, aby skutečně výsledek připomínal postavu trpaslíka. Nevyhnutelně však došlo k vyřešení těchto potíží tím způsobem, že děti kopírovaly práce svých spolužáků. Dokreslování se některé děti ujaly velmi svědomitě, jiné chtěly ponechat trpaslíka pouze na bílém papíře. Děti na dotaz ochotně popisovaly, co právě kreslí. Pětiletý Vilém šel ke knize. Byla mu položena otázka, na co se chce v knize podívat. Odpověď zněla: „*Tulipán.*“ Ukázalo se, že Viléma zaujal malý nenápadný tulipán, který byl nakreslen za stromem jako součást mnohem větší ilustrace černobílého lesa. Vilém si z celé knihy plné barevných a propracovaných ilustrací vybral ke ztvárnění tento malý nenápadný detail (viz Příloha D).



Obr. 7 Aktivita lepení postavy trpaslíka a dokreslování pozadí

Poslední aktivitou ve fázi „*koncentrované pozornosti*“ (Cornell 2012, s. 26–39) byla pohybová aktivita spojená s uplatněním paměti a zrakové diferenciací na zahradě mateřské školy. Na cihlovou dlažbu byla nakreslena zhruba čtyři metry dlouhá klikatá čára představující „cestu“. Děti byly pozorné už jen proto, že byly zvědavé, k čemu čára bude sloužit. Byl tak v úvodu této části ponechán dětem prostor se vyjádřit, co si myslí, že to je. Kromě nejčastější odpovědi „nevím“ byl zaznamenán nápad dítěte, že by se mohlo jednat o čáru, kterou máme ve třídě na chození pro rozvoj rovnováhy. Na to se již dalo v rozhovoru navázat tak, že po té čáře se skutečně chodí a že je to cesta, po které šel trpaslík František do světa. Pak byly na začátku cesty zakresleny nějaké květiny a stromy, které děti oproti předchozí situaci ihned rozpoznaly jako zahradu. Posléze bylo dětem ukázáno, že po cestě se chodí dost obezřetně na to, abychom šlapali pouze po čáře.

Následně byly pokládány předem formulované otázky (viz Tab. č. 5), na které děti odpovídaly svou reakcí; buď se vydaly na „cestu“, anebo zůstaly v „zahradě“. Tento úkol jim byl objasněn na prvním jednoduchém výroku: „*Na cestu se vydá ten, kdo má rád čokoládu.*“ Naštěstí všechny děti odpověděly kladně tím, že se „vydaly na cestu“, v což bylo doufáno, a tak mohla být úvodní část uzavřena. Následující otázky už se zaměřovaly na schopnost dětí vybavit si různá fakta z příběhu. Děti se ve všech otázkách většinou jako skupina zcela shodly a buď se všechny „vydaly na cestu“, anebo „zůstaly v zahradě“. Rozpor však nastal u poslední otázky, která se zaměřovala na poslední stránky z knihy, kde autor naznačil, že trpaslík František se již navždy zdržoval poblíž zahrady (Horáček 2018). Nakonec byla dětem znovu připomenuta pasáž z knihy, aby si byly jisté, že mají zůstat v zahradě. Tímto byla završena fáze *koncentrované pozornosti* s tím, že dětem byla čára ponechána k volnému užívání v rámci volné hry.

Mezitím bylo připraveno vše, co děti potřebovaly ke kreslení ve fázi „*nezprostředkované zkušenosti*“ (Cornell 2012, s. 26–39). Některé děti se o přinesené pomůcky začaly zajímat okamžitě, jiné byly ještě zaujaté chozením po linii. Aktivita tak byla zprvu zahájena se třemi dětmi – šestiletým Tomášem, šestiletou Andreou a čtyřletou Amálií. Zahajovací motivační rozhovor byl uveden průpovědí, že stejně tak jako trpaslík František, tak i my jsme se nakonec z cest vrátili zpět do zahrady a následně citátem z knihy, jehož sdělením byl kladný vztah trpaslíka k zahradě, kterou obýval (Horáček 2018). Poté bylo navázáno pokynem, aby se děti kolem sebe rozhlédly a sdělily, jestli se jim na naší zahradě líbí. Po třech kladných odpovědích byly děti znovu vyzvány, aby se porozhlédly a zkusily kresbou zachytit něco, co se jim na naší zahradě opravdu líbí. Andrea kreslila červený objekt, který nebyl na první pohled rozpoznatelný. Když byla vyřčena prosba, jestli by mohla popsat, co právě nakreslila, tak odpověděla, že to je její matka, která seká zahradu u jejich domu. Andrea se tak ve své představivosti přenesla do zcela jiné zahrady (viz Příloha E).

Fáze „*sdílení inspirace*“ (Cornell 2012, s. 26–39) probíhala opět uvnitř v budově u stále otevřené knihy. Děti si, stejně jako v minulé fázi, braly knihu do ruky a hovořily o tom, cokoliv je napadlo, že by chtěly o prožitých činnostech sdílet s ostatními. Ne vždy musí být sdílené prožitky dětí pozitivní. Pětiletý Vilém se vyjádřil, že příběh se mu nelíbil, ale za to se mu líbilo chození po čáře. Tento jeho názor na příběh byl brán na zřetel už při dokončení četby, kdy byla zaznamenána jeho upřímná reakce větou: „*Fuj, to je hnusný.*“ Byl dán najevo respekt k jeho postoji prostou slovní akceptací sdělení s důrazem na to, že takovýto názor nijak neovlivňuje pozitivní postoj k dítěti v komunikaci: „*Dobře, Viléme, rozumím. I tak jsem ráda, že sis příběh s námi poslechl.*“

Se zavřením knihy a jejím uložení zpět do literárního koutku byl tematický blok uzavřen.

11.2 Evaluace tematického bloku

Vyhodnocení tematického bloku opět vychází z otázek (viz Subkapitola 8.1), které byly stanoveny pro účel evaluace s ohledem na zaměření činností k rozvoji kognitivních procesů, naplnění požadavků v závazném legislativním rámci upravující vzdělávání v mateřské škole (viz Kapitola 4), autoevaluace k podpoře vlastního profesního rozvoje a směřování individuálního rozvoje zúčastněných dětí.

- Realizace aktivit proběhla hladce bez nutnosti přerušení, úplného ukončení v průběhu či vynechání některých plánovaných činností. Vedení činností bylo vesměs konzistentní a řídilo se ve velké míře předchozí přípravou.
- V rámci činností byl podporován rozvoj všech kognitivních procesů, které byly u jednotlivých činností popsány jako stěžejní z hlediska jejich záměrného rozvoje.
- Ne vždy byl zcela vytěžen vzdělávací potenciál všech činností. Když děti odpovídaly na otázky týkající se jejich zkušenosti s dlouhými cestami a názoru na cestováním autem, mohla být následně u dětí rozvíjena záměrná pozornost, paměť a dovednost naslouchat druhému člověku. Dětem mohly být položeny otázky jako například: *„Kdo řekl, že byl na daleké cestě ve Frymburku? Kdo se zminil, že nemá rád cesty autem, protože je nerad připoutaný?“* Pro realizaci této aktivity navíc byly velmi vhodné podmínky z hlediska malého počtu dětí ve skupině. Chůze po nakreslené cestě mohla být dále využita například k pohybovému vyjádření příslovečných určení těmito cílenými pokyny:
 - *„Vydej se na cestu vesele“*
 - *„Vydej se na cestu smutně“.*
 - *„Vydej se na cestu pomalu.“*
 - *„Vydej se na cestu rychle.“*
 - *„Vydej se na cestu potichu.“*
 - *„Vydej se na cestu hlasitě.“*
- Děti byly po celou dobu motivované ke spolupráci a jediný okamžik, kdy nebylo přítomno všech osm dětí bylo při kreslení, které však již před jeho zahájením bylo před dětmi označeno jako nepovinná aktivita.
- Přestože negativní názor pětiletého Viléma na příběh zcela akceptován (viz Subkapitola 11.1), mohl použít jiná slova, kterými by ho vyjádřil. Tato situace nenastala poprvé. Proto bude vhodné podpořit pragmatické hledisko jeho řeči zvýšeným důrazem na to, aby dokázal sdělení vždy přeformulovat do společensky přijatelnější formy. Toho lze docílit okamžitou slovní reakcí na jeho sdělení, která může vypadat například takto: *„Rozumím, ale dalo by se to říct i jinak?“* Vilémovi je pět let, a tudíž už by z vývojového hlediska teoreticky mohl vnímat a respektovat zdvořilostní formy (viz Subkapitola 3.3)
- Hry zahrnující chůzi po čáře by mohly mít skrze svou velkou variabilitu stále místo v rámci vzdělávací nabídky realizované ve venkovním prostředí. Čáru je

možné využít k přeskokům a rovnovážným cvičením, ke hram rozvíjejícím pozitivní vztahy v kolektivu („Obejdí mě, ale nešlápni mimo čaru!“) či hram rozvíjejícím kognitivní procesy, jak již bylo demonstrováno.

Realizace tematického bloku směřovala k předem stanoveným záměrům a organizace proběhla dle plánu, byl tak zachován prvek „*rituálu*“ (viz Subkapitola 6.3). Dětem byl dán model pro jejich vlastní samostatné aktivity, například prohlížení knihy s vyprávěním, či chůze po linii na zahradě mateřské školy, které později v rámci volné činnosti realizovaly. V činnostech byl zahrnut prvek „*učení prožitkem*“ (RVP PV MŠMT 2018, s. 8), a to nejvíce v rámci spontánních aktivit (kreslení, chůze po čáře v rámci volné hry). Byl upevňován vztah ke knize společnou četbou a správným zacházením s knihou.

12 Závěr

Na základě teoretických informací o fungování kognitivních procesů bylo vyhodnoceno, že poznávací procesy mají přímou souvislost s rozvojem předčtenářské gramotnosti. Tudíž i aktivity, které si kladou za cíl rozvoj dovedností předcházejících čtení a psaní zároveň směřují k jejich kultivaci. Taktéž byly v rámci tvorby vzdělávací nabídky plně zohledněny vybrané relevantní charakteristiky vývoje kognitivních procesů specifické pro děti v předškolním věku.

Byl nalezen vhodný organizační rámec tematických bloků inspirovaných metodikou učení Josepha Cornella (2012), který umožnil strukturovat vzdělávací nabídku do smysluplné podoby nazvané v rámci komunikace s dětmi „Chvilka s knihou“. Ve stanovené organizaci s prvky „rituálu“ (viz Subkapitola 6.3) se tak děti seznámily s dějem příběhu, pracovaly s informacemi figurujícími v příběhu, spontánně zpracovávaly své představy, které byly vyvolány na základě četby, a souvisle vyjadřovaly své názory a postoje týkající se právě proběhlých činností. Všechny tyto činnosti byly jako celek zaměřeny na rozvoj všech kognitivních procesů.

Aktivity ve svém zaměření respektovaly Montessori vzdělávací systém uplatňovaný ve vybrané mateřské škole a veškerá relevantní specifika (viz Subkapitola 9.1) byla zohledněna při tvorbě konkrétních činností. Některé obecné zaměření aktivit bylo zároveň vyhodnoceno jako relevantní pro rozvoj kognitivních procesů na základě komparace s jinou v prostředí mateřské školy ověřenou vzdělávací nabídkou (viz Kapitola 5). Zároveň byl s ohledem na části popisující cílený rozvoj kognitivních procesů respektován Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (MŠMT 2018).

Využití dětských knih autora Petra Horáčka určené jako základní pomůcka pro tvorbu tematického celku inspirovaného dějem příběhu se zaměřením na rozvoj kognitivních procesů se v rámci realizace osvědčilo. Děti byly ve větším zastoupení příběhy zaujaty, a to zřejmě vedlo k zájmu o další aktivity navazující na četbu.

Stanoveného cíle propojit dětskou literaturu s tvorbou vzdělávací nabídky zaměřené na rozvoj vzdělávacích procesů bylo na základě vlastní realizace a následné evaluace dvou tematických celků inspirovaných knihou dosaženo.

13 Použité zdroje

1. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta (2011). *Rozvoj grafomototiky*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-0977-9.
2. CORNELL, Joseph (2012). *Objevujeme přírodu: Učení hrou a prožitkem*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0145-8.
3. EYSENC, Michael W. & KEANE, Mark T (2008). *Kognitivní psychologie*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1559-4.
4. FASNEROVÁ, Martina (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0289-1.
5. HARTL, Pavel (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-803-1.
6. HORÁČEK, Petr (2018). *Dlouhá cesta*. Praha: Portál. ISBN 978-80-906921-0-7.
7. HORÁČEK, Petr (2013). *Papuchalk Petr*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0361-2.
8. KAUFMANN-HUBER, Gertrud (1998). *Děti potřebují rituály*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-203-3.
9. KERN, Hans, MEHLOVÁ, Christine a kol. (2006). *Přehled psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-121-2.
10. KROLUPEROVÁ, Daniela (2010). *Zákeřné keře*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-660-5.
11. KUNZE, P., SALAMANDER, C. (2011). *Malé děti potřebují rituály*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-3405-4.
12. LEPILOVÁ, Květuše (2014). *Cesty ke čtenářství - Vyprávějte si s námi!* Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0112-8.
13. MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.
14. MONTESSORI, Maria (2018). *Absorbující mysl*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1393-2.
15. MONTESSORI, Maria (2017). *Objevování dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1234-8.
16. NÁDVORNÍKOVÁ, Mgr. Hana (2018). *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-86307-87-9.
17. MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (úplné znění k 1.1.2018)*. [online]. Praha: MŠMT, 2017, 50 s. [cit.: 2020-11-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

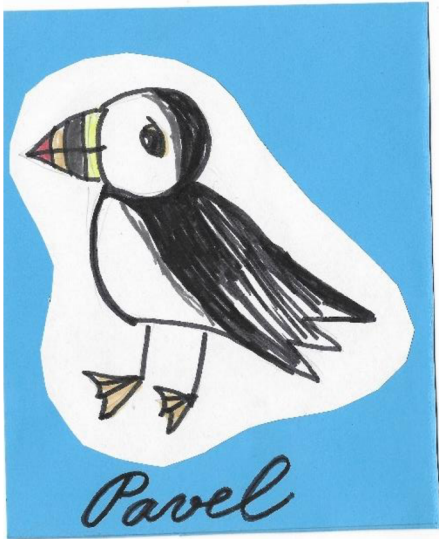
18. NAKONEČNÝ, Milan (2011). *Psychologie*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-443-8.
19. NAKONEČNÝ, Milan (2004). *Základy psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0689-3.
20. PIAGET, Jean a INHELDER, Bärbel (2007). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-263-8.
21. POTUŽNÍKOVÁ, Ema (2018). Důležitost rituálů a vědomí kořenů (nejen) ve waldorfské pedagogice. *Poradce ředitelky*. roč.7, č. 6, s. 38-42. ISSN 1804-9745.
22. PRŮCHA, Jan (2011). *Dětská řeč a komunikace*. Praha: Grada Publishing, a.s.. ISBN 978-80-247-3603-7.
23. PRŮCHA, Jan a WALTEROVÁ, Eliška a kol. (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.
24. RÝDL, Karel (1999). *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History. ISBN 80-902193-7-3.
25. ŘÍČAN, Pavel (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-124-7.
26. ŠÁMALOVÁ, Jana a kol. (2019). *Školní zralost a dítě s SVP: v praxi mateřské školy*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-422-0.
27. ŠPIROCHOVÁ, Lenka a VATALOVÁ, Hana H. (2019). *Knihhrátky s Dvojpočkou*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-420-6.
28. TRÁVNÍČEK, Jiří (2007). *Vyprávěj mi něco...Jak si děti osvojují příběhy*. Litomyšl: Paseka. ISBN 978-80-7185-829-4.
29. THOROVÁ, Kateřina (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
30. VÁGNEROVÁ, Marie (2012). *Dětství a dospívání*. Praha: Nakladatelství Karolinum ISBN 978-80-246-2153-1.
31. VÁGNEROVÁ, Marie (2010). *Základy psychologie*. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-0841-9.

14 Seznam příloh

- Příloha A Karty postav s volnými parafrázemi na ilustrace z knihy „Papuchalk Petr“ (Horáček, 2013) učené pro aktivitu zaměřenou vnímání časové posloupnosti děje (nakresleno autorkou bakalářské práce)
- Příloha B Pracovní list k určování zvuku na začátku jména postavy s volnými parafrázemi na ilustrace z knihy „Papuchalk Petr“ (Horáček, 2013)
- Příloha C Ukázky prací dětí vzniklé během výtvarné činnosti inspirované „bouří“ při realizaci tematického bloku „Papuchalk Petr“
- Příloha D Ukázky práce dětí z kombinované techniky koláže a dokreslování zaměřené na sestavování postavy trpaslíka Františka
- Příloha E Ukázky prací dětí vzniklé během výtvarné činnosti inspirované „zahradou“ při realizaci tematického bloku „Dlouhá cesta“ (Horáček, 2018)

Příloha A: Karty postav s volnými parafrázemi na ilustrace z knihy „Papuchalk Petr“ (Horáček, 2013) učené pro aktivitu zaměřenou vnímání časové posloupnosti děje (nakresleno autorkou bakalářské práce)

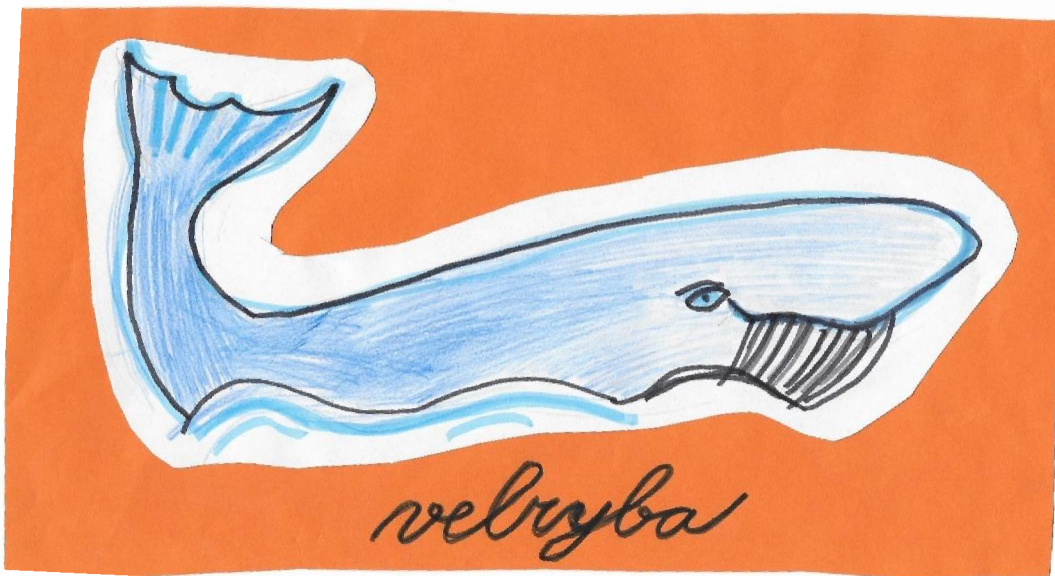




Pavel



Petr



velryba

Příloha B: Pracovní list k určování zvuku na začátku jména postavy s volnými parafrázemi na ilustrace z knihy „Papuchalk Petr“ (Horáček, 2013) (nakresleno autorkou bakalářské práce)

Najdi písmeno na začátku slova.

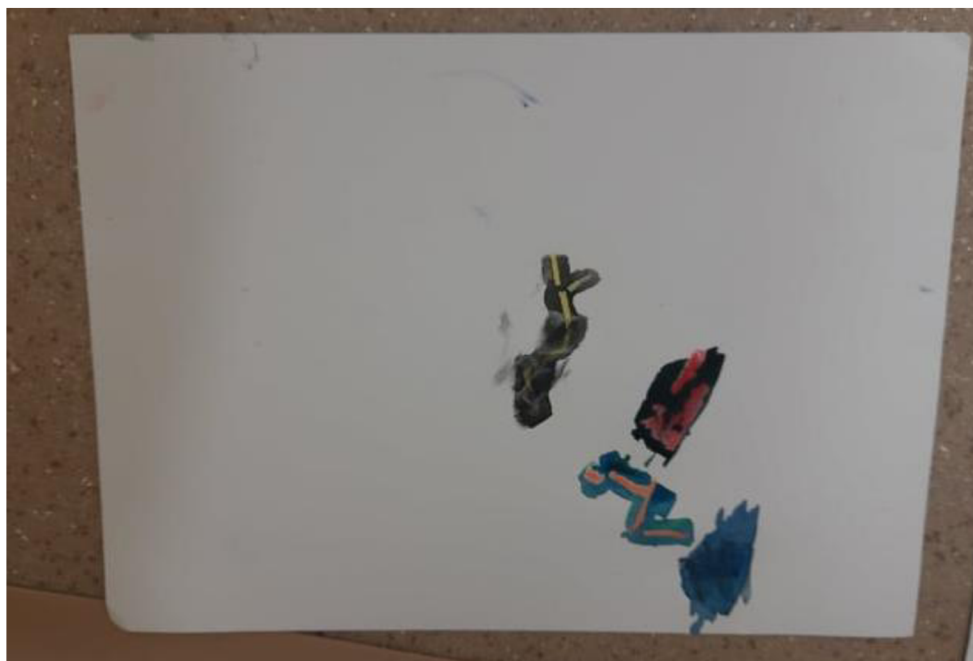


<i>l</i>	<i>l</i>	<i>p</i>	<i>z</i>
----------	----------	----------	----------

Příloha C: Ukázky prací dětí vzniklé během výtvarné činnosti inspirované „bouří“ při realizaci tematického bloku „Papuchalk Petr“



- a. Práce znázorňující déšť, černá mračna, blesky a stromy v popředí
(Tomáš – 6 let a 5 měsíců)



- b. Barevné blesky (Vilém – 5 let a 1 měsíc)

Příloha D: Ukázky práce dětí z kombinované techniky koláže a dokreslování zaměřené na sestavování postavy trpaslíka Františka



a. Trpaslík s tulipánem
(Vilém, 5 let a 1 měsíc)



b. Trpaslík v dešti
(Martin, 5 let a 2 měsíce)



c. Trpaslík na louce
(Amálie), 4 roky a 5 měsíců



d. Trpaslík s vrabci
(Tomáš, 6 let a 5 měsíců)

Příloha E: Ukázky prací dětí vzniklé během výtvarné činnosti inspirované „zahradou“ při realizaci tematického bloku „Dlouhá cesta“ (Horáček, 2018)



a. Asistent Matěj
(Martin, 5 let a 2 měsíc)



b. Maminka sekající trávu u domu
(Andrea, 6 let a 4 měsíce)



c. Trpaslík na louce
(Amálie, 4 roky a 5 měsíců)



d. Ořech ze zahrady školy
(Tomáš, 6 let a 5 měsíců)