

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2020-2022

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Tereza Blumová

**Dětská literatura jako prostředek rozvoje
komunikační schopnosti dítěte předškolního věku**

Praha 2022

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Hana Fleischmannová

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2020-2022

BACHELOR THESIS

Tereza Blumová

Children's Literature as a Way of Developing

Communication Skills of a Preschool Child

Prague 2022

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Mgr. Hana Fleischmannová

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská/diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval(a) samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal(a), v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Tereza Blumová

Poděkování

Mé poděkování patří Mgr. Haně Fleischmannové za odborné vedení, věcné rady a podporu při zpracovávání této práce. Dále děkuji vedení Lesní mateřské školy a základní školy Devětsil, které mi umožnilo ve svém zařízení ověřit výstupy práce i přes složitou epidemiologickou situaci.

Anotace

Bakalářská práce se ve své teoretické části zabývá dítětem předškolního věku, komunikací a pojmy s ní souvisejícími. Představuje nástin vývoje komunikační schopnosti, metody jejího rozvoje, nejčastější narušení komunikační schopnosti, ukotvení komunikačních kompetencí v Rámcovém vzdělávacím plánu předškolního vzdělávání, charakteristiku dětské literatury a možnosti jejího využití jako prostředku rozvoje komunikační schopnosti dítěte předškolního věku. Praktická část prostřednictvím akčního výzkumu a zúčastněného pozorování odpovídá na otázku: Jakým způsobem lze využít text autorské pohádky pro rozvoj komunikační schopnosti dítěte v mateřské škole?

Klíčová slova

Akční výzkum, autorská pohádka, dítě předškolního věku, literatura pro děti a mládež, metody rozvoje komunikační schopnosti, náměty pro činnost, předškolní vzdělávání, rozvoj komunikační schopnosti.

Annotation

The theoretical part of this bachelor thesis focuses on a preschool child and its communication. It describes children's literature as a way of developing communication skills of a preschool child. Introduces the development of communication skills, methods of its development and the most common distortion of the communication. Also studies and defines competencies in Framework Education Programme of Preschool Education.

The practical part is based on observing by Action Research and tries to answer question: How to use fairy tale for development of communication skills of a child in common Kindergarten?

Keywords

Action Research, Children's and Youth Literature, Developing of Communication Skills, Fairy Tale, Inspiration for Teacher's Work, Kindergarten, Methods of Developing Communication Skills, Preschool Child, Preschool Education.

OBSAH

| | |
|--|----|
| ÚVOD | 9 |
| 1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU | 10 |
| 1.1 Základní schopnosti a dovednosti..... | 11 |
| 1.2 Vývoj kognitivních procesů v předškolním věku..... | 12 |
| 1.2.1 Rozvoj dětské identity | 13 |
| 1.2.2 Emoční vývoj a socializace..... | 14 |
| 2 KOMUNIKACE | 16 |
| 2.1 Vymezení pojmů komunikace, řeč a jazyk..... | 16 |
| 2.2 Verbální a neverbální komunikace | 18 |
| 2.3 Narušení komunikační schopnosti | 19 |
| 2.4 Nástin vývoje komunikační schopnosti | 22 |
| 2.5 Komunikační schopnosti v Rámcovém vzdělávacím plánu pro předškolní vzdělávání | 25 |
| 2.6 Vybrané metody rozvoje komunikačních kompetencí v mateřské škole | 26 |
| 3 DĚTSKÁ LITERATURA A JEJÍ MOŽNOSTI VYUŽITÍ PRO ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ | 28 |
| 3.1 Charakteristika dětské literatury | 28 |
| 3.3 Možnosti využití dětské literatury pro rozvoj komunikačních kompetencí | 30 |
| 4 DĚTSKÁ LITERATURA JAKO PROSTŘEDEK ROZVOJE KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU | 33 |
| 5 AUTORSKÁ POHÁDKA A AKTIVITY ROZVÍJEJÍCÍ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST | 37 |
| 5.1 Blok A..... | 38 |
| 5.2 Blok B..... | 44 |
| 5.3 Blok C..... | 49 |

| | |
|--|----|
| 6 DISKUZE A ZÁVĚRY VÝZKUMU | 51 |
| ZÁVĚR | 53 |
| SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ | 54 |
| SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK | 58 |
| SEZNAM PŘÍLOH | 59 |

ÚVOD

Cílem této práce je odpovědět na otázku, jaký je význam dětské literatury pro rozvoj komunikační schopnosti dítěte předškolního věku. Toto téma zdá se být zvláště významným v době, kdy jsou lidé již od útlého věku v kontaktu s televizí, chytrými mobilními telefony, tablety nebo počítači, na kterých lze najít téměř neomezené množství audiovizuálního obsahu. Tato práce upozorňuje na to, že knihy jsou stále významným prostředkem pro rozvoj vztahů, komunikační schopnosti, představivosti a dalších oblastí správného vývoje dítěte. Publikací, které se věnují literární výchově v mateřské škole, je poskrovnu a těch, které by se zaměřovaly konkrétně na rozvoj komunikační schopnosti prostřednictvím dětské literatury, ještě méně. Proto je cílem této práce představit konkrétní náměty, které mohou obohatit pedagogickou praxi již dnes.

Práce je členěna do několika kapitol, které jsou věnovány charakteristice předškolního dítěte a zvláštnostem jeho vývoje, dále komunikaci, jejím součástem a pojmům s ní souvisejícím. Přináší stručný nástin vývoje komunikační schopnosti. Představuje vybrané metody rozvoje komunikačních kompetencí v mateřské škole. Dále dětskou literaturu, její význam pro rozvoj dítěte a konkrétní možnosti využití pro rozvoj komunikačních schopností v mateřské škole. Práce představuje i základní oblasti Rámcového vzdělávacího plánu, které se týkají komunikačních schopností.

Cílem praktické části je zjistit, zda je možné využít autorskou pohádku jako prostředek rozvoje komunikačních schopností. Prostředkem ke splnění tohoto cíle se stal akční výzkum, v jehož rámci bude představena autorská pohádka s několika navazujícími aktivitami, realizovanými v Lesní mateřské škole Devětsil. Využitou výzkumnou metodou je v první řadě zúčastněné pozorování. Součástí práce je i reflexe konkrétních aktivit a návrhy na jejich úpravu, aby byly lépe využitelné v praxi. Součástí příloh je i bohatý obrazový materiál, který je připraven tak, aby bylo umožněno snadné využití celé praktické části dalšími pedagogickými pracovníky při jejich práci v předškolních zařízeních.

TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní věk lze definovat jako období od tří do šesti let. Někteří autoři ho mohou vnímat komplexněji – a to od narození do šesti let. Za horní hranici je považován vstup do školy, který je individuální, avšak nejčastěji k němu dochází právě kolem šestého roku věku dítěte (Kotátková, 2008). V této práci budeme používat užší vymezení předškolního věku, tj. od tří do šesti až sedmi let, s kterým se můžeme setkat například u Vágnerové (2012). Konec toho období není dán pouze fyzickým vývojem, ale zejména přijetím nové, velmi specifické sociální role školáka (Vágnerová, 2012).

Tato společenská hranice není úplně pevně daná. Zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon) sice říká, že povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, kdy je dítěti šest let, ale umožňuje i výjimky, kdy může být buď povolen odklad školní docházky, nebo může být dítě přijato ke vzdělávání dříve než v šesti letech. Říčan (2014) jako průměrný věk dítěte nastupujícího do povinného školního vzdělávání uvádí šest a půl roku.

Jelikož předškolní věk není nijak dále členěn a my se v této práci budeme zajímat zejména o děti starší pěti let, rozhodli jsme se využít pojmu „dítě v povinném předškolním vzdělávání“. Povinnost předškolního vzdělávání totiž vzniká na začátku školního roku, který následuje po pátých narozeninách dítěte (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, online, cit. 2021-6-22).

Říčan (2014) předškolní věk obecně popisuje jako období tisícinásobného „Proč?“, které umožňuje vytváření obrazu o světě. Vágnerová (2012) dodává, že je charakteristické stabilizací vlastní pozice ve světě. K významným změnám dochází i v sociální oblasti. Jde zejména o rozvoj vztahů s vrstevníky. Dítě se v tomto období učí společenskému řádu, učí se spolupracovat a přizpůsobit se, ale i prosadit samo sebe. Všechny tyto rysy předškolního věku jsou vnímány jako důležitá přípravná fáze na život ve společnosti (Vágnerová, 2012).

Erikson (1999) toto období definuje jako věk hry, kterému přisuzuje psychosociální konflikt iniciativy versus viny.

„Iniciovat znamená vykročit do nového směru. Může to být osamělý výlet, a přesto být úspěšný, nebo to může být pohyb, který zaujme druhé a přivede je ke spoluúčasti.

Iniciativa je odvážná a statečná, ale když selže, následuje silný pocit ochabnutí. Je plná života a plná nadšení dokud trvá, ale ten, kdo provokuje iniciativu, je často ponechán s pocitem nepřiměřenosti a viny“ (Erikson, 1999, s. 104).

1.1 Základní schopnosti a dovednosti

V tomto období dochází ke zdokonalování motorických schopností a dovedností. To základní se dítě již naučilo v předchozích obdobích, ale aktuálně se zlepšuje koordinace pohybů, jejich elegance a dítě je více hbité. To umožňuje větší samostatnost například při oblékání nebo jídle (Langmaier, 2006). Jsou položeny základní předpoklady pro zvládnání základů některých sportovních aktivit. Perfektnímu zvládnutí ale stojí v cestě ještě omezená schopnost udržet rovnováhu i snížená schopnost vnímat a předpovídat vlastní pohyby (Thorová, 2015).

Významný je taktéž rozvoj jemné motoriky a zručnosti. Ten umožňuje rozvoj kresby, který je podmíněný i rychlým růstem rozumového pochopení světa. Tříleté dítě zvládá vertikální, horizontální a kruhové čáry. V pátém roce zvládne nakreslit čtverec a v šestém roce trojúhelník. Postupně se rozvíjí i schopnost vyjádřit kresbou vlastní představu (Langmaier, 2006). Rozvoj jemné motoriky dále umožňuje používání různých nástrojů. Dítě ovládá příbor, stříhá, používá štetec, hází, chytá, staví z různých stavebnic. Mezi třetím a čtvrtým rokem začíná být zřetelná preference pravé nebo levé ruky. V pěti letech již bývá plně vyhraněná (Thorová, 2015).

Diagnostika v oblasti motorického vývoje je důležitá, protože úzce souvisí s rozvojem dalších funkcí. Je nutné, aby pedagogové sledovali například správné držení tužky, uvolněnost ruky, plynulost tahů, hmatové vnímání, laterální ruku i oka. Oslabení motorických schopností a dovedností může vést vyhýbání se pohybovým aktivitám či celému kolektivu, hledání jiných nežádoucích způsobů získání pozornosti, potíží s kreslením a psaním. V neposlední řadě musíme určitě zmínit, že do této oblasti patří i obratnost mluvidel, která ovlivňuje úroveň komunikačních schopností a dovedností (Bednářová, 2007).

1.2 Vývoj kognitivních procesů v předškolním věku

O vývoji poznávacích procesů dítěte předškolního věku bychom mohli mluvit velmi dlouho. Jedná se o období velmi specifické a zajímavé. Pokusíme se postihnout alespoň jeho základní rysy.

Myšlení dítěte mezi 4. a 7. až 8. rokem je názorné. Inteligence je stále prelogická. Názorné usuzování lze ilustrovat na příkladu dvou sklenic s korálky. Dítě samo umístí do dvou totožných sklenic stejné množství korálků. Ve chvíli, kdy jsou korálky z jedné sklenice přesunuty do nádoby jiného tvaru, čtyř až pětileté dítě usuzuje, že se množství korálků změnilo. Pokud jsou korálky přesunuty do vyšší sklenice, usuzuje, že se jejich množství buď zvýšilo, protože jejich hladina dosahuje výš, nebo snížilo, protože je sklenice tenčí. Tento příklad ukazuje, že u dítěte tohoto věku dochází k „centraci“ pozornosti pouze na jeden rys. V případě, že usuzuje, že je korálků více, centruje svou pozornost na výšku sklenice. Svůj úsudek může opravit a centrovat pozornost zase na něco jiného, například tloušťku sklenice. Dítě tohoto věku není schopné vnímat výšku a šířku dohromady (Piaget, 1966).

Vedle centrace můžeme zmínit ještě tři základní způsoby, jak dítě nazírá na svět a jak si vybírá informace: egocentrismus, fenomenismus a prezentismus. Egocentrismus je ulpívání na vlastním názoru. Dítě nechápe, proč by mělo posuzovat skutečnost z jiného hlediska. Fenomenismus vyjadřuje fakt, že dítě vnímá svět tak, jak se mu jeví jeho vnější znaky. Například odmítá přijmout informaci, že velryba není ryba. Prezentismus souvisí s fenomenismem a znamená přetrvávající vázanost na přítomnost, která pro dítě znamená subjektivní jistotu (Vágnerová, 2012).

Způsob, jak dítě vnímané informace zpracovává, je také ovlivněn několika specifickými tendencemi, mezi které patří magičnost, antropomorfismus, arteficialismus a absolutismus. Magičnost umožňuje dítěti snáze interpretovat reálný svět, ale za cenu někdy i velkého zkreslení. Antropomorfismus označuje přiřítání lidských vlastností jiným živým i neživým předmětům. Například řeka utíká, sluníčko jde po obloze. Arteficialismus je způsob, jakým dítě vysvětluje některé typické znaky světa – někdo (nejčastěji člověk) je udělal. Například horu někdo postavil z kamenů. Absolutismus je projevem dětské potřeby jistoty. Lze ho popsat jako nepochopení relativity názorů například u dospělých. Dítě je přesvědčené, že nabyté poznání platí absolutně – je

definitivní (Vágnerová, 2012). Langmeier (2006) uvádí některé další příklady, které dokreslují úroveň kognitivních procesů u dětí předškolního věku. Definicí egocentrismu doplňuje známým příkladem, kdy dítě zavře oči a myslí si, že ho nikdo nevidí. O magičnosti říká, že dovoluje měnit fakta podle přání dítěte.

1.2.1 Rozvoj dětské identity

Mezi druhým a čtvrtým rokem se objevuje schopnost sebeuvědomění, která následně ovlivňuje řadu sociálních dovedností, jako je například dělení se, ale i schopnost šidit a lhát. Zhruba od tří let se dítě učí své „já“ popisovat pomocí základních atributů. Tyto charakteristiky jsou velmi konkrétní, což odpovídá jeho názornému myšlení. Pro dítě je náročné oddělit podstatné informace od nepodstatných a není schopné zobecňovat. Dítě předškolního věku má velké sebevědomí, které je způsobeno několika jevy. Zejména je to pocitem omnipotence neboli všemoci. Dále nevyvinutou schopností srovnávat a ve velké míře povzbuzováním ze strany dospělých. Vliv můžeme přičítat i absenci hodnotícího systému, s kterým se děti sekávají většinou až během školní docházky ve formě známkování (Thorová, 2015).

Dětské sebepojetí je stále velmi závislé na hodnocení okolí, zejména rodiči. Názory dospělých na sebe sama jsou přijímány nekriticky. Sebeipojetí také bývá v tomto období ovlivněno identifikací s rodičem. Dále se jeho součástí stávají sociální role. Nejdříve ty, které se uplatňují v rodině a později například role kamaráda, žáka mateřské školy a další. Během předškolního věku se také výrazně rozvíjí porozumění genderových stereotypů a genderová identita se stává součástí identity (Vágnerová, 2012).

U dítěte předškolního věku se objevuje svědomí jako internalizovaná sociální kontrola. Oproti předchozím stadiím dítě své chování reguluje i v nepřítomnosti autorit. Dětské svědomí je zpočátku tvořeno převážně zákazy a často tak zůstává i u dospělých osob. Jsou to autority (zejména rodiče), které určují, co se smí a nesmí. Chování dětí může být více než svědomím motivované odměnami a tresty. Jak tedy podporovat zdravý vývoj svědomí? Nejdůležitější je nabídnutí vlastního identifikačního modelu dítěti. Dát mu příležitost vidět nás jednat mravně je důležitější než jiné výchovné prostředky (Říčan, 2014).

1.2.2 Emoční vývoj a socializace

Vágnerová (2012) popisuje emoční prožívání dítěte předškolního věku jako stabilnější a vyrovnanější, než bylo v předchozích obdobích. Emoce jsou ale stále hodně intenzivní a zároveň se mohou velmi rychle střídát. Přibývá pozitivních emocí a ubývá těch negativních. Například vztek a zlost jsou méně časté, protože dítě si již více uvědomuje příčiny nepříjemných situací a jejich nezbytnost. Dále dokáže chápat dimenzi nejbližší budoucnosti, s čímž přichází i schopnost se na něco těšit či se něčeho obávat (Vágnerová, 2012).

U dítěte předškolního věku se rozvíjí emoční inteligence. Už lépe rozumí pocitům svým i jiných lidí. Zvládá oddálit uspokojení a do určité míry ovládat své emoční projevy. Dále se rozvíjí empatie. Mladší předškolní dítě hodnotí emoční projevy hodně subjektivně a v závislosti na situaci. Starší předškolní dítě už například chápe, že některé emoce mohou zůstat skryté – že je člověk nevyjádří (Vágnerová, 2012).

V předškolním věku nabývá na významu mluvení o emocích zejména v rámci rodiny. Rodiče s dětmi v rámci rozhovorů probírají nejčastěji to, jak by dítě mělo kontrolovat své emoční projevy a řídit své chování. Vedle toho hovory o emocích se sourozenci nebo kamarády vznikají především během hry. Všechny tyto rozmluvy o emocích a jejich příčinách jsou pro vývoj dítěte velmi důležité. Dítě se jejich prostřednictvím učí používat jazyk k popisování emocí i jejich vyjadřování (Slaměník, 2011).

Hra má v emočním vývoji dítěte nezastupitelnou roli. Nejen že díky ní má dítě možnost prožít radost a smích, ale může být i častým zdrojem konfliktů, během kterých se učí chápat příčiny, které vyvolávají negativní emoce u vrstevníků. To mu pomáhá lépe chápat, jak jeho chování může působit na druhé. Důležitá je také zkušenost s usmířením, která se ale v tomto věku často neobejde bez pomoci dospělého (Slaměník, 2011).

Jiné dítě je sice zajímavým objektem už pro kojence, ale až v předškolním věku vznikají první přátelství. Nemají sice často dlouhé trvání, ale přesto jsou velmi důležitá. Úkolem rodiny je taková přátelství podporovat, zejména u jedináčků. Prostorem pro jejich vznik se může stát například mateřská škola. U dětí předškolního věku můžeme sledovat tzv. egocentrickou řeč. Dvě děti sice zdánlivě vedou rozhovor, ale každý mluví o svém tématu a nereaguje na promluvu druhého (Řičan, 2014).

V předškolním věku dokáže již dítě spolehlivě střídat sociální role – a je to tak přirozené. Celý náš dospělý život se skládá z hraní sociálních rolí. Předškolní dítě se tedy jinak chová, když je v rodině, jinak ve vztahu k učitelům nebo vrstevníkům. Nejen že v různých rolích jinak mluví, gestikuluje nebo jedná, ale zajímavé je zmínit i to, že v nich i jinak myslí a cítí. V kolektivu se učí roli spolupracovníka, ale i soupeře. Soupeření je důležité pro uvolnění agrese přijatelnou formou bez ničivosti. Cílem rodin i škol je samozřejmě dosahování rovnováhy mezi spoluprací a soupeřením (Říčan, 2014).

„Předškolák utíká mezi dětmi, jak jen může, táhne ho to k nim neodolatelně. Aby však měl pro tyto nezbytné výboje volné ruce, nohy i hlavu, musí se mít kam vrátet. Potřebuje hlubinu citového bezpečí v rodině. A nejen hlubinu bezpečí, nýbrž také orientační bod, maják, který mu pomůže vyznat se v jeho stále složitějším světě, kde hrozí i nebezpečná úskalí.“ (Říčan, 2014, s. 135)

Rodičům děti přisuzují téměř všemocnost. Víra v to, že dokážou vyřešit snad každou situaci, jim umožňuje cítit se v bezpečí. Pro děti jsou významnou emoční autoritou a představují vzor, s kterým se identifikují a nekriticky přijímají jejich názory a postoje. (Vágnerová, 2012).

2 KOMUNIKACE

2.1 Vymezení pojmů komunikace, řeč a jazyk

Komunikace

Komunikaci lze definovat jako „*proces předávání informací*“ (Jandourek, 2007, s. 126), které jsou předávány od adresanta k adresátovi. Přenos informace bývá doplněn emocionálním obsahem, který vzniká například prostřednictvím neverbální komunikace. Bez znalosti emocionálního obsahu není možné informaci přesně pochopit. Komunikace běžně probíhá na základě mezilidského kontaktu. Písmo a elektronická média však umožňují komunikaci od bezprostředního mezilidského kontaktu oddělit (Jandourek, 2007).

Pokud se podíváme na původní latinský význam slov *communicatio* („vespolné účastnění“) a *communicare* („činit něco společným, společně něco sdílet“) vidíme, že význam lze vnímat i výrazně širěji (Vybíral, 2009). Podle Vybírala (2009) totiž komunikujeme i ve chvíli, kdy jen přihlížíme slovní výměně jiných dvou lidí.

Komunikaci tvoří čtyři základní prvky – *komunikátor*, *komunikant*, *komuniké* a *komunikační kanál*. *Komunikátor* je ten, který něco sděluje – zdroj informace. Příjemce informace nazýváme *komunikantem*. *Komuniké* označuje obsah sdělení, nově sdělované informace. Komunikátor a komunikant používají předem domluvený *komunikační kanál*. Bez této souhry by nebylo možné vzájemné porozumění (Klenková, 2006).

Nejen ve vzdělávání se můžeme setkat s poměrně častým používáním pojmu komunikace v různých významech. Například Nováčková a Nevolová v knize Respektovat a být respektován (2020) představují koncept *respektující komunikace* postavené na rovnocenném vztahu dítěte a dospělého. Dalším podobným konceptem je například *nenásilná komunikace* (Rosenberg, 2016). Často skloňovaným pojmem je i *efektivní komunikace* a mnoho dalších. Komunikací, ať té založené na osobním kontaktu, nebo na použití elektronických médií, se v posledním desetiletí věnuje řada nejen populárně-naučných titulů. Lze na základě toho předpokládat, že komunikace a její efektivní formy jsou pro společnost důležitým tématem.

„Význam a důležitost komunikace pro život lidí nelze nikdy dostatečně ocenit. Bez komunikace nemůže žádná společnost existovat, natož pak vyvíjet se. Jak pro existenci, tak pro organizaci každé společnosti je komunikace základním procesem, neboť každá společná akce individuí je založena na významech, které poté, co byly přeneseny prostřednictvím komunikace, jsou společně sdíleny“ (Klenková, 2006, s. 26).

Řeč

„To, čím se člověk od hovad dělí, jest' rozum a řeč: první to pro vlastní potřebu, druhé pro bližní maje; protož o oboje to jednostejná péče býti má, aby člověk jak mysl, a z myslí všech oudů hnutí, tak i jazyk co nejvybroušenější měl.“ (Komenský, 1873, s. 63).

Řeč je *„vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách“ (Klenková, 2006, s. 27).*

Sovák (1989, s. 15) ji pokládá za *„obecnou lidskou schopnost užívat výrazových neboli sdělovacích prostředků.“*

Řeč je specificky lidskou schopností. Avšak ne vrozenou. Rodíme se sice s určitými dispozicemi, ty se však rozvíjí až při kontaktu s jinými mluvícími osobami (Klenková, 2006). Z historie známe příběhy, kdy se u dětí žijících od narození v sociální izolaci řeč prakticky vůbec nevyvíjela.

Od pojmu řeč je nutné odlišit pojem mluva, který by mohl být nesprávně vnímán jako synonymum. Sovák (1989) však mluvu definuje jako způsob, jakým řeč užíváme. Jako příklady uvádí mluvu afektovanou, nedbalou či jevištní.

Jazyk

„Jazyk je souhrn výrazových neboli sdělovacích (slovních a neslovních) prostředků užívaných v tom kterém národě“ (Sovák, 1989, s. 15).

Setkat se můžeme i s jinými definicemi, které se ale vzájemně nevylučují, spíše doplňují.

„Jazyk je soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, schopná vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky“ (Klenková, 2006, s. 27).

Pokud budeme hledat rozdíly mezi pojmy řeč a jazyk, tak jako jeden z nejvýznamnějších lze zmínit ten, že řeč je výkonem individua, zatímco jazyk je

společenským výtvořem (Sovák, 1989). Nicméně tyto pojmy spolu velmi úzce souvisí. Aby byl člověk schopen promluvit řeči, musí ovládat daný jazyk. A jazyk se zase člověk učí skřze snahu mluvit (Klenková, 2006).

2.2 Verbální a neverbální komunikace

Komunikace jako taková se dělí na verbální, neverbální a komunikaci činem. Ač dnes velmi významné místo zaujímá komunikace verbální, je nutné si uvědomit, že jako první se vyvinula komunikace činem doprovázená neverbální komunikací. Verbální neboli slovní komunikace je výrazně mladší (Klenková, 2006).

Verbální komunikace označuje veškeré komunikační procesy, které realizujeme pomocí mluvené nebo psané řeči. Sociální vztahy (včetně těch velmi blízkých) jsou na ní do velké míry závislé (Klenková, 2006).

Mluví se o různých formách verbální komunikace – hlasitá, tichá, vnitřní, psaná (vizuální) řeč. Je nutné mít na paměti, že psaní a čtení nemusí probíhat vždy pouze prostřednictvím systémů, které používá většinová populace. Může využívat i jiných symbolů, např. u nevidomých Braillovo písmo, znaková řeč atd. (Lipnická, 2013).

Do neverbální komunikace je často nesprávně zařazována pouze řeč těla. Jedná se však o výrazně širší pojem, ač je nutné přiznat, že řeč těla je pravděpodobně jednou z jeho nejzajímavějších součástí (Tagze, 2003).

Neverbální komunikace člověku umožňuje orientovat se – snaží se o hledání shody mezi tím, co druhý dělá a co říká, co prožívá a jak se tváří, mezi formou a obsahem sdělení, mezi verbálním a neverbálním projevem. Pokud v některé z oblastí vycítí rozpor, motivuje ho to k hledání a odhalování tohoto nesouladu (Tagze, 2003). Neverbální komunikace zároveň umožňuje (více než komunikace verbální) vyjadřovat emoce, vůli a postoje (Klenková, 2006).

Lipnická (2013) jako další typ komunikace, který předchází autoři nezmiňují, uvádí paralingvistickou komunikaci. Jedná se o dotváření významů mluvených projevů pomocí pomlk, tónu hlasu, hlasitosti, rychlosti řeči, kadence, melodie a rytmu řeči.

2.3 Narušení komunikační schopnosti

V předchozí kapitole byly definovány základní pojmy související s oborem logopedie a vývojem či narušením komunikační schopnosti. Předmětem oboru logopedie je právě narušená komunikační schopnost. Dříve se mluvilo více o „hovoření“ nebo „patologii řeči a jazyka“. Dnes se u nás i v anglosaské literatuře stále více prosazuje právě pojem „komunikace“, který nám umožňuje vnímat narušenou komunikační funkci v celé její šíři. Pokládat ji totiž pouze za foneticko-fonologickou (zvukovou) stránku řeči by bylo příliš zjednodušující (Klenková, 2006).

„Komunikačná schopnosť jednotlivca je narušená vtedy, ak niektorá rovina (alebo niekoľko rovín súčasne) jeho jazykových prejavov pôsobí interferančne vzhľadom na jeho komunikačný zámer. Pritom môže ísť o foneticko-fonologickú, syntaktickú, morfológickú, lexikálnu, pragmatickú rovinu jazykových prejavov, ...“ (Lechta, 1989, s. 19).

Foneticko-fonologickou rovinu lze zjednodušeně popsat jako zvukovou stránku jazyka. Tato oblast byla dříve přeceňována, a proto se dnešní logopedie snaží o její komplexní zkoumání spolu s dalšími rovinami. Morfológicko-syntaktická rovina se zabývá tvorbou gramatických tvarů, stavbou věty nebo i existencí slovních druhů. Lexikálně-sémantická rovina zkoumá aktivní a pasivní slovní zásobu, chápání významů slov i přenesených významů například v podobě metafor nebo pořekadel. Pragmatická rovina je jednou z nejvýznamnějších, protože umožňuje sledovat schopnost jedince vyjádřit komunikační záměr. Do této oblasti spadá například schopnost aktivně se účastnit rozhovoru, používat a reagovat na nonverbální komunikaci nebo užívat adekvátní komunikační styly. (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005).

Lipnická (2013) upozorňuje na nutnost dvojího přístupu u předškolních dětí s narušenou komunikační schopností. Jako první zmiňuje logopedický přístup, který nám umožňuje narušenou komunikační schopnost členit do základních kategorií a analyzovat je z pohledu etiologie (příčin), symptomatologie (projevů, důsledků), způsobů diagnostiky, možností terapie (léčby, nápravy) i prevence. Vedle tohoto přístupu ale nesmíme zapomínat na pohled pedagogický. A to v tom smyslu, že konkrétní narušenou komunikační schopnosti vnímáme u každého individuálně. Přizpůsobujeme podmínky edukace tak, aby se konkrétní dítě mohlo maximálně rozvíjet.

Při definování narušené komunikační schopnosti je nutné odlišovat určité fyziologické jevy, které řadíme mimo:

- 1) fyziologickou nemluvnost (přirozenou pro období do jednoho roku dítěte),
- 2) fyziologickou neplynulost řeči (běžná v období mezi třetím a čtvrtým rokem),
- 3) fyziologickou dyslálii (nesprávné vyslovování některých hlásek před pátým rokem dítěte) (Lechta In: Škodová, Jedlička, 2003).

Tato práce je zaměřena na rozvoj komunikační schopnosti jako takové. Proto se budeme zaměřovat především na primární logopedickou prevenci. Zmiňme však alespoň velmi stručně základní deficity komunikační schopnosti, s kterými se můžeme častěji setkat před zahájením školní docházky.

Poruchy vývoje řeči

V případě poruch vývoje řeči mluvíme buď o opožděném vývoji řeči, či vývojové dysfázii. Opožděný vývoj řeči může mít různé příčiny – biologické nebo sociální. Může se projevat buď přímo opožděným vývojem řeči, nebo omezeným, přerušným či odchýleným vývojem řeči. Při diagnostice se nejvíce zaměřujeme na míru intelektových schopností a sluch. (Škodová, Jedlička, 2003). Pojem vývojová dysfázie se používá v případě, že jsou poškozeny řečové zóny přímo v mozku. Dochází pak k nerovnoměrnému vývoji řeči i osobnosti. Komunikační schopnost je narušena ve všech rovinách řeči (Bytešníková, 2012).

Poruchy artikulace

Další významnou skupinou jsou poruchy artikulace, mezi které řadíme dyslálii a dysartrii (Bytešníková, 2012). U Klenkové (2006) se můžeme setkat s pojmem „narušení článkování řeči“. Význam je však totožný.

Při dyslálii „*je narušena výslovnost jedné hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka, ostatní hlásky jsou vyslovovány správně...*“ (Klenková, 2006, s. 99).

Zatímco při dysartrii je narušena artikulace jako celek. Vzniká při poškození centrální nervové soustavy. Dysartrie může mít různé formy. Při úplné neschopnosti artikulovat mluvíme o anartrii (Lechta, 2003).

Poruchy plynulosti a tempa řeči

Poruchy plynulosti a tempa řeči, mezi které řadíme koktavost a breptavost. Mají různé formy a jedná se o poměrně časté poruchy v předškolním věku. Koktavost neboli balbuties má širokou škálu symptomů a i její etiologie je značně komplikovaná.

Koktavost můžeme definovat jako „*syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickými nedobrovolnými specifickými pauzami, narušujícími plynulost procesu mluvení, a tím působící rušivě na komunikační záměr.*“ (Lechta In: Lechta, 2005)

Definovat breptavost není podle Lechty (2003) jednoduché. Mezi významné charakteristiky breptavosti zmiňuje například to, „*že si ho daná osoba neuvědomuje, má malý rozsah pozornosti, narušena je percepce, artikulace a formování výpovědi*“ (Lechta, 2003).

Poruchy zvuku řeči

Dále zmiňme skupinu poruch zvuku řeči. Patří do ní huhňavost neboli rinolálie a palatolálie. Při huhňavosti je narušen zvuk řeči i artikulace. Řeč má charakteristický zvuk hlasu, který je ovlivněn individuální mírou jeho nazální rezonance. Při palatolálii dochází k deformaci jednotlivých hlásek. Její příčinou jsou orofaciální rozštěpy (Klenková, 2006).

Mutismus

Mutismus je „*ztráta schopnosti komunikovat*“ (Klenková, 2006, s. 91).

„*Mlčení po ukončeném řečovém vývoji při existující schopnosti mluvení a řeči*“ (Bytešníková, 2012, s. 62).

Mutismus lze dělit na totální a elektivní. V případě mutismu totálního nemluví dotyčný nikdy. U předškolních dětí se častěji setkáme s elektivním (nebo selektivním) mutismem, který se projevuje pouze v některém prostředí či sociálním okruhu (Kutálková, 2005).

2.4 Nástin vývoje komunikační schopnosti

„Fylogenetický vývoj lidské řeči jako komunikačního prostředku je odhadován na 3,5 milionu let. Ontogeneze – základní vývoj řeči dítěte – by měla být ukončena v šesti až sedmi letech. Z řečového projevu dítěte můžeme usuzovat na stupeň vývoje jeho motoriky, zejména tzv. jemné motoriky (zahrnuje mobilitu ruky a mluvidel), rozsah znalostí a vědomostí, způsob myšlení, na míru socializace a v neposlední řadě na osobnostní vývoj dítěte“ (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005, s. 155–156).

V literatuře se můžeme setkat s různým členěním období vývoje komunikační schopnosti. Ještě před tím než se pustíme do jejich výčtu, je nutné zmínit důležitou informaci, kterou Lechta (1989) uvádí už v úvodu kapitoly věnující se ontogenezi řeči. Upozorňuje na to, že jednotlivá stadia (a zejména jejich věková určení) je třeba vždy uvažovat v souvislosti vývoje konkrétního jedince. Stejně tak, jako jiné oblasti vývoje dítěte, i vývoj řeči je velmi individuální. Lechta (1989) uvádí, že jen u přibližně poloviny dětí se dané vývojové období rozvine v uvedeném věkovém okně.

Lechta (1989) vývoj řeči dělí na dvě základní období:

- 1) přípravná (předverbální) stadia,
- 2) vlastní vývoj řeči.

2.4.1 Přípravná období

Tato období trvají přibližně do 1 roku věku, kdy dochází k získávání dovedností, návyků a dozrávání funkcí, které jsou potřebné pro vlastní vývoj řeči (Lechta, 1989).

První hlasový projev, s kterým se u novorozence setkáme ve většině případů již na porodním sále, je novorozenecký křik. Tento křik je považován za reflex, který je vyvolán podrážděním dýchacího centra (Klenková, 2006).

Původně reflexivní křik, který nemusí vždy znamenat nespokojenost, však vyvolává v okolí dítěte určité reakce. Novorozenec je chován nebo jinak utěšován a brzy zjistí, že křikem se může k těmto činnostem propracovat. Ač to může být pro okolí dítěte všelijak vyčerpávající, pro dítě je častý fyzický kontakt nutným zdrojem jistoty a bezpečí.

(Kutálková, 2005). Jako jeden z přirozených způsobů komunikace mezi matkou a dítětem lze vnímat například i kojení (Klenková, 2006).

Kolem šestého týdne lze sledovat jisté citové zabarvení křiku, které souvisí s dozráváním nervových drah. Nejdříve můžeme sledovat tzv. tvrdý hlasový začátek, kterým dítě vyjadřuje nepříjemné pocity. Později, kolem tří měsíců věku, křik může vyjadřovat i příjemné pocity jako je nasycení či spokojenost. Mluvíme o tzv. měkkém hlasovém začátku (Lechta, 1989).

Postupně se zvětšuje množství zvuků, které si na základě opakování sacích pohybů dítě osvojuje. Mluvíme o broukání (Kutálková, 2005).

Kolem šestého měsíce přichází žvatlání, při kterém kojenec začíná jednotlivé hlásky spojovat do slabik. O kánonickém žvatlání mluvíme ve chvíli, kdy dítě začne tyto slabiky zdvojit. Například „baba“ nebo „mama“ (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Kutálková (2005) uvádí dělení žvatlání na období pudové, které je typické pro prvních šest měsíců života, a žvatlání napodobivé, kdy se dítě snaží napodobit gestikulaci či shluky hlásek, ale zdařile se mu daří imitovat zejména melodii a tempo řeči. Poslední čtvrtletí prvního roku pak označuje jako období rozumění řeči. Dítě už nereaguje pouze na realitu, ale začíná si určité předměty a situace spojovat se slovy. Stále potřebuje výraznou melodii a mimiku, ale postupně začíná rozumět obsahu slov.

2.4.2 Vlastní vývoj řeči

Vlastním vývojem řeči se označuje období, které začíná přibližně v jednom roce věku dítěte a dále se dělí na stadia emociálně-volní, egocentrické, asociačně-reprodukční, rozvoje komunikační řeči, logických pojmů, intelektualizace řeči (Bytešnicková, 2012).

Na tomto dělení se shoduje většina autorů a budeme se mu v této práci věnovat podrobněji. Pro úplnost však bude zmíněno ještě dělení, které uvádí Lechta (2003). Období pragmatizace (do 1. roku), sémantizace (1. – 2. rok), lexemizace (2. – 3. roky), gramatizace (3. – 4. roky), intelektualizace (po 4. roce). Tato klasifikace má pomoci při diagnostice přibližně určit dosaženou úroveň řeči.

Stadium emocionálně-volní

Toto období je typické přibližně od jednoho do jednoho a půl roku. Jak již název napovídá, dítě v tomto období pomocí řeči vyjadřuje především své pocity, přání a žádosti. Jednotlivá slova, která si dítě osvojuje, mají význam celé věty. Mluvíme o tzv. jednoslovných větách (Klenková, 2006).

Ze slovních druhů se nejčastěji setkáme s podstatnými jmény a citoslovci. Později i se slovesy. Význam jednotlivých slov pomáhají pochopit tzv. prozodické faktory, například intonace (Bytešnicková, 2012).

Ve společnosti je poměrně zažité, že první slovo dítěte přichází právě kolem jednoho roku věku dítěte. Nicméně Smolík a Seidlová Málková (2014) na příkladu několika výzkumů ukazují, že rozpětí, v kterém malé dítě řekne své první slovo, může být výrazně širší, a do velké míry záleží i na tom, jak jsou nastavená pravidla výzkumu a co rodiče označují za žvatlání a co za první slova. Někteří mluví o prvních slovech již v osmi měsících a jiní až po prvním roce dítěte. Zajímavé však je, že napříč různými jazyky se setkáváme s podobnými prvními slovy. Nejčastější jsou označení pro lidi – zejména rodiče, slůvko ne (nebo jiné označení pro zápor), pozdravy a další (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Stadium egocentrické

V tomto období, které trvá přibližně od roku a půl do dvou let, dítě objevuje mluvení jako činnost. Dítě prostřednictvím mluvené řeči napodobuje chování dospělých a přichází první období otázek. Nejčastěji se dítě ptá otázkami: „Co je to?“ nebo „Kdo je to?“ (Bytešnicková, 2012).

Kolem dvou let by dítě mělo rozumět přibližně 300 slovům a aktivně používat asi 50 slov. Mělo by říkat vlastní jméno, odpovídat na otázky ano/ne, kombinovat dvě slova do vět (například podstatné jméno a sloveso nebo podstatné jméno a přídavné jméno) (Škodová, Jedlička, 2003).

Stadium asociačně-reprodukční

Kolem dvou let věku dítěte dochází k rychlému rozšiřování slovní zásoby. Tento „slovníkový spurt“ souvisí s osvojením symbolického principu – dítě už ví, že každá věc má své jméno (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Stadium rozvoje komunikační řeči

Stadium rozvoje komunikační řeči je typické v období mezi druhým a třetím rokem. Dítě se již pomocí komunikace snaží dosáhnout konkrétních malých cílů (Bytešníková, 2012).

Stadium logických pojmů

V období okolo třetího roku se z konkrétních pojmů postupně stávají všeobecné. To souvisí s přechodem z první signální na druhou signální soustavu. V souvislosti s tímto velkým pokrokem v řeči přichází ale i drobné obtíže jako jsou zarážky v řeči, opakování hlásek, slabik a slov, které mohou při nesprávném vedení dítěte vyústit v budoucí potíže. V tomto období vzniká nebezpečí vzniku koktavosti (Lechta, 1989).

V tomto období má dítě osvojeno přibližně 1000 slov. Kolem tří a půl let přichází tzv. druhý věk otázek, kdy se dítě nejčastěji ptá na otázky: „Proč?“ a „Jak?“. Dítě se základně orientuje v čase (Bytešníková, 2012).

Stadium intelektualizace

Toto stadium začíná přibližně na přelomu tří a čtyř let a pokračuje až do dospělosti. Dochází k rozvoji logické stránky řeči. Dítě již přesněji rozlišuje konkrétní a abstraktní pojmy, rozvíjí se u něj schopnost chápání obsahu sdělení, rozšiřuje se slovní zásoba a celkově se zkvalitňuje řečový projev. (Bytešníková, 2012).

Šestileté dítě vyrůstající ve vhodném prostředí by mělo být schopné bez problémů komunikovat slovně svým mateřským jazykem a být připravené osvojit si jeho grafickou formu. (Lechta, 1989).

2.5 Komunikační schopnosti v Rámcovém vzdělávacím plánu pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání se v kapitole 5.2. Dítě a jeho psychika v jedné ze svých tří podoblastí věnuje přímo jazyku a řeči. Jsou zde kladeny tři základní dílčí cíle pro tuto oblast:

- 1) „rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování);
- 2) rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu;
- 3) osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické).“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, online, 2021, s. 17)

Konkrétnější představu o tom, co by dítě mělo na konci předškolního vzdělávání umět nám nabízejí očekávané výstupy z této oblasti. Těchto výstupů je celá řada, bude uvedeno alespoň několik základních. Patří sem správná výslovnost, ovládání dechu, tempo a intonace řeči, schopnost pojmenovat většinu toho, co nás obklopuje, vedení rozhovoru (naslouchání, sledování obsahu), osvojování nových slov a jejich aktivní používání, z paměti se naučit krátký text (básničku, písničku nebo pohádku), popis situace (podle obrázku, či skutečné), tvoření jednoduchých rýmů, sluchové rozlišování hlásek ve slově a počátečních i koncových slabik, projevování zájmu o knihy, poslech četby, soustředěné sledování divadla aj. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, online, 2021).

2.6 Vybrané metody rozvoje komunikačních kompetencí v mateřské škole

Stručně a přehledně popisuje metody rozvoje komunikačních kompetencí například Kutálková (2005). Řadí mezi ně realitu, hru, práci, obrázky a knížky, pohádky a příběhy, říkadla a básničky, písničky, kresbu, mluvní vzor a komunikaci v rodině, divadlo, využití masmédií a nácvik.

Nejpřirozenější metodou je realita, která nás obklopuje na každém kroku a kterou je dobré znát. K poznávání světa okolo nás a komunikaci s ním ale potřebujeme dobrého průvodce. Tím by se měl stát nejčastěji rodič, který dítěti nabízí popisy okolí a zodpovídá dítěti veškeré jeho všetečné otázky. (Kutálková, 2005). Úkolem rodičů i pedagogů je

podněcovat děti ke spontánnímu jazykovému projevu a chuti k němu (Krejčíková, Kaprová, 2000).

Další metodou, kterou zmiňuje například Bytešníková (2012) je komunitní kruh. Mluví o něm v souvislosti s programem Zdravá škola, Daltonský plán a waldorfskými mateřskými školami. My se však domníváme, že tato metoda se již stává součástí dne běžných mateřských škol a setkáváme se s ní i u různých dalších alternativních či inovativních pedagogických směrů. Podle Bytešníkové (2012) slouží komunitní kruh k vytváření pocitu bezpečí, uznání a sounáležitosti. Dále se děti učí respektovat komunikační pravidla, která jsou daná pro komunitní kruh. Například to, že vždy mluví pouze jeden.

Lipnická (2013) uvádí jiné dělení, které je více zaměřené na prevenci narušené komunikační schopnosti. Jako první skupinu uvádí metody podporující rozvoj slovní zásoby. Mezi ně patří například pojmenovávání osob, předmětů a jevů, seskupování slov, objasňování významů, srovnávání významů. Druhou skupinou jsou metody rozvíjení správné výslovnosti, zřetelnosti a srozumitelnosti řeči. Řadí sem různé artikulační hry a cvičení, odezírání, napodobování zvuků, hry s rytmem a pohybem, tvorbu rýmu a další. Třetí skupina se zaměřuje na rozvíjení porozumění i souvislého vyjadřování a povědomí dítěte o gramatické stavbě jazyka. Do této skupiny spadají aktivity jako povídání, vyprávění, zpěv a tanec, činnosti dle instrukce, hádanky, říkanky, dramatizace, plány, verbální řešení problémů nebo čtení s dítětem.

Kromě přímé podpory komunikačních kompetencí dítěte někteří autoři řadí do primární logopedické prevence i rozvoj jemné i hrubé motoriky, koordinace pohybů, oromotoriky, zrakového a sluchového vnímání. A to z toho důvodu, že tyto oblasti úzce souvisí s rozvojem řeči (Bendová, 2020).

U veškerých uvedených metod je však zásadní jedna věc: měly by probíhat v atmosféře důvěry a být vykonávány s radostí. Cvičení prováděná pod nátlakem nemohou v žádném případě nahradit činnosti, které jsou prováděny dobrovolně a s láskou (Krejčíková, Kaprová, 2000). Zároveň by měly být aktivity vyvážené, aby řečové a komunikační schopnosti dítěte byly rozvíjeny celostně (Lipnická, 2013).

3 DĚTSKÁ LITERATURA A JEJÍ MOŽNOSTI VYUŽITÍ PRO ROZVOJ KOMUNIKAČNÍCH KOMPETENCÍ

3.1 Charakteristika dětské literatury

V této kapitole bude stručně charakterizována dětská literatura. Již velmi malé děti se díky svým rodičům, prarodičům či jiným pečujícím osobám seznamují s literaturou. Nejčastěji nejdříve s lidovou poezií, která se v rodinách předává z generace na generaci. Různými říkadly, básničkami, hádankami a dalšími. Významným sběratelem dětského folkloru byl například Karel Jaromír Erben. U malých dětí čerpáme samozřejmě i z umělé poezie pro děti, jejímiž významnými představiteli jsou například František Hrubín nebo Jiří Žáček. Ač je oblast dětské poezie poměrně bohatá, nabídka prózy pro děti a mládež je ještě širší. Řadíme sem v první řadě pohádky lidové, pohádky autorské, pověsti, legendy, báje, prózu s dívčí hrdinkou, dobrodružnou literaturu, historickou prózu a prózu s přírodní tematikou (Urbanová, Rosová, 2003). Tato práce se bude podrobněji zabývat pouze pohádkou, resp. autorskou pohádkou.

Přístupy ke pohádkám při práci s dětmi v předškolním věku se mohou lišit. Některé směry je mohou dokonce označovat za nevhodné. Říčan (2014) však vysvětluje, že v životě předškolního věku hraje pohádka nezastupitelnou roli. Jejím prostřednictvím se může vžívat do děje, postupně zjišťuje, že se nejedná o realitu, ale je to podobné jako „jakoby“ ve hře. Skrze tradiční pohádky poznává kulturní odkaz svých předků, který ovlivňuje i jeho duševní vývoj. Kromě toho má pro dítě pohádka podobný „terapeutický“ význam jako hra. Jejím prostřednictvím se může vyrovnávat se svými strachy a konflikty, které jsou bezpečně vzdálené (zejména při čtení v blízkosti milujícího rodiče) (Říčan, 2014).

Klasická česká pohádka má však většinou jako základní motiv to, že zlo je potrestáno a dobro odměněno. Černobílé dělení postav na dobré a zlé odpovídá dětskému vnímání světa. Proto tradiční pohádky jsou v oblibě u dětí i dnes, kdy mají velkou konkurenci například ve filmové produkci (Kutálková, 2005).

Autorská pohádka do určité míry sleduje formální postupy a vypravěčský styl pohádky lidové. Mnohdy však dochází k žánrovým přesahům, kdy pak mluvíme o pohádkovém cyklu, pohádkovém románu, aj. Prvním významným příspěvkem do české umělé pohádkové tvorby pro děti byli Broučci od Jana Karafiáta. Mezi další významné autory autorských pohádek patří například Josef Lada, Karel a Josef Čapek, Jan Werich nebo Václav Čtvrtek (Urbanová, Rosová, 2003).

3.2 Význam předčítání či vyprávění v rodině i mateřské škole

Význam předčítání dětem v předškolním věku je rozhodně nepopiratelný, a to z mnoha důvodů – podporuje rozvoj představivosti, fantazie, vnitřní dialog a další. Předčítání či vyprávění před spaním je primárně rodičovský (či prarodičovský) úkol, který do určité míry doplňují instituce. Za negativní jev se dá pokládat nahrazování této aktivity pohádkou puštěnou na televizi či jiném audiovizuálním zařízení. Předčítání či vyprávění u dítěte podporuje zájem o čtení a jeho první pokusy rozumět psanému textu. Předškolní děti sice většinou nečtou v pravém slova smyslu, ale už zde mluvíme o tzv. „předčtenářské gramotnosti“, která je pro budoucí vývoj čtení velmi důležitá. V rámci tohoto období děti nejčastěji „čtou“ obrázky místo písmen. Spolu s rodiči (či jinými předčítajícími) sledují ilustrace doprovázející text nebo si samy knihou listují a čtou příběh vyprávěný obrazem (Lepilová, 2014).

„Děti vnímají čtení jako způsob komunikace, způsob sdělování myšlenek, jako příjemnou možnost trávení volného času. Čtení je podněcuje k otázkám, které pokládají zcela přirozeně a spontánně.“ (Havlíková, 2019, s. 17)

Trávníček (2018) uvádí, že často může být v rámci předčítání či vyprávění důležitější to, že se sdílí, než co se sdílí. Že čas předčítání se stává rituálem, který může přetrvávat i do doby, kdy už se dítě čtenářsky emancipuje, tzn. umí samo číst. Dále na základě svých výzkumů dokládá, že předčítání v dětství má velký vliv na budoucí čtenářství v dospělosti.

„...nikde jinde neplatí Matoušův efekt (ti, co mají, dostanou ještě více) tolik jako u předčítání“ (Trávníček, 2018, s. 119).

Rodina je dle jeho výzkumů základním pilířem budoucího čtenářství a není možné, aby škola tuto rodinnou funkci nahradila. Ba naopak. Ve školách se bohužel nerovnosti ve čtenářské gramotnosti více prohlubují (Trávníček, 2018).

Seznamování dítěte s knihou, jejím obsahem, autorem, obalem a dalšími náležitostmi má význam již v období předškolního věku. Čtenářská gramotnost totiž není jen o tom umět číst a psát. Už v rámci rozvoje předčtenářské gramotnosti by děti měly vědět, k čemu je psaný jazyk užitečný jim konkrétně. Už v mateřské škole se mohou knihy stát přirozenou součástí života dítěte. A to má vliv na jejich budoucí motivaci učit se číst a psát (Krejčíková, Kaprová, 2000).

„Děti se pomocí kvalitní literatury a kvalitních veršů učí vztahu k českému jazyku. Učí se správnému přízvuku, kterým se český jazyk vyznačuje, což je důležité z hlediska nárůstu počtu cizinců v mateřských školách, kteří se velmi snaží, ale přízvuky mají různé a děti je od sebe vzájemně pochytlí“ (Hrubínová In: Těthalová, 2012).

3.3 Možnosti využití dětské literatury pro rozvoj komunikačních kompetencí

Říkadla a básničky

Říkadla a básničky jsou tou první oblastí, která by nás v souvislosti s využíváním dětské literatury pro rozvoj komunikačních kompetencí měla zajímat. Vždyť už s malými miminky se učíme básničky typu „vařila myšička“ nebo „paci paci pacičky“. Není je čím nahradit. Dávají zažít příjemný pocit z rytmu a společnosti rodiče či prarodiče. Rozvíjí řečové schopnosti, paměť, správné dýchání a další. V mateřské škole je na začátek s říkadly pozdě. Mělo by se s nimi začínat v rodině, a to poměrně brzy (Kutálková, 2005).

Mezi říkadla a básničky můžeme řadit i veršované hádanky či rozpočítadla, která mají mnohé využití při práci s dětmi v mateřské škole (Gebhartová, 2011).

Využití ilustrace

Při rozvíjení komunikačních kompetencí se nemusíme vždy zaměřovat jen na text. Významným prvkem zejména té dětské literatury jsou ilustrace. Obrazový doprovod je nenahraditelný u prvních knížek – dětských leporel, které si dítě může samo prohlížet.

Jeho význam samozřejmě zůstává i dále, ale postupně se mění jeho charakter. Zatímco tříleté dítě spíše vnímá to, co je vyobrazeno, čtyřleté už se začíná zajímat o to, jakým způsobem je to zobrazeno. To souvisí s tím, že dítě z příběhu nejdříve chápe jevy, následně činnosti a jako poslední vztahy (Lepilová, 2014).

S tímto jevem patrně pracuje waldorfská pedagogika, pro kterou je specifické právě to, že jeden příběh (nejčastěji klasickou pohádku) čtou dětem v mateřské opakovaně minimálně týden. A to prý právě z toho důvodu, že člověk potřebuje více opakování proto, aby mohl nahlédnout více vrstev a významů příběhu (Smolková, 2007).

O výtvarném doprovodu literárního díla ale nemusíme smýšlet pouze jako o profesionální ilustraci. I děti se mohou stát ilustrátory a prostřednictvím ilustrace vyprávět slyšené příběhy, protože kresba je přirozeným vyjadřovacím prostředkem dítěte (Lepilová, 2014).

Dětská literatura rozhodně slouží i pro rozvoj slovní zásoby. Tradiční pohádky jsou plné dobových pojmů, ale i přírodních jevů typických pro venkov, které dnes děti v běžném životě často těžko poznají na vlastní kůži. Aby však text slovní zásobu opravdu rozvíjel, je nutné, aby pohádku vyprávěl někdo, koho se děti mohou na význam pojmů zeptat. I v tomto případě může být nápomocná ilustrace (Lepilová, 2014).

Logopedická literatura

Dnes už se běžně setkáváme s velkým množstvím publikací, které jsou přímo zaměřené na rozvoj komunikační schopnosti. Příkladem může být publikace Logopedické hádanky (2014), kde jsou krátké veršovanky určené pro rozvoj výslovnosti konkrétní hlásky.

Je však nutné mít na paměti, že logopedické básničky a jiná logopedická literatura jsou účelové texty, které slouží k procvičení výslovnosti. Nemusí se hodit pro každé dítě a rozhodně není vhodné jejich nadužívání. Nikdy by neměla být používána jako běžná literatura pro děti (Kutálková, 2005).

Dětská literatura jako námět k didaktickým hrám

Mějme však stále na paměti, že jednou z nejpřirozenějších činností dítěte předškolního věku je hra. Dítě se skrze hru učí komunikovat a spolupracovat (Havlíková, 2019). Pouhá četba dětské literatury v mateřské škole může děti spontánně podněcovat

k různým hrám a tím jim umožnit znovu prožívat děje či postavy. Zároveň se nabízí i možnost propojit předčítání či vyprávění s didaktickou hrou, kterou připraví učitel se záměrem rozvíjet určitou schopnost či dovednost. Z jinak poměrně nezajímavé aktivity se prostřednictvím příběhu může stát nevídané dobrodružství!

Samotná četba

V neposlední řadě nesmíme zapomenout zmínit, že komunikační schopnost je rozvíjena i samotným předčítáním či společným čtením. Dospělý při ní nabízí dítěti mluvní vzor a možnost doptávat se na to, čemu dítě nerozumí (Lepilová, 2014).

Převyprávění, reprodukce textu

Pohádku či příběh je možné převyprávět „jen tak“ či za pomoci obrazového materiálu. Zajímavým nástrojem mohou být například komiksy (Kutálková, 2005). Možností reprodukce textu, s kterým se děti již seznámily, je ale mnohem více. Jako jednu z nich lze zmínit například dramatizaci, která by měla být podle RVP PV (2021) jednou z nabízených aktivit v rámci rozvoje oblasti Řeč a jazyk.

Samostatné prohlížení a „čtení“ knížek

Podle RVP PV (2021) by děti v rámci mateřské školy měly mít možnost si samostatně prohlížet a „číst“ knihy. Gebhartová (2011) uvádí, že každá třída by měla mít svou knihovničku, v níž jsou publikace průběžně obměňovány. Nestací je však jen přinést a dát do knihovny. Je třeba, aby učitelka knihu dětem předem představila a později jim dala prostor pro samostatné prozkoumávání. Knihy mohou do mateřské školy nosit i děti.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 DĚTSKÁ LITERATURA JAKO PROSTŘEDEK ROZVOJE KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Cíle výzkumu

Bytešníková (2012) ve své publikaci uvádí, že současná předškolní pedagogika se zaprvé snaží akcentovat všechny vývojové oblasti a rozvíjet je ve vzájemném souladu, a zadruhé, že odborníci aktuálně cílí zejména na předcházení negativním jevům, tedy na primární prevenci.

Proto je cílem tohoto akčního výzkumu navrhnout takové aktivity, které lze využít v mateřské škole v rámci primární prevence. Tyto aktivity nejsou nahodilé, nýbrž společně s autorskou pohádkou tvoří ucelený koncept, v jehož rámci mohou děti přirozeně pracovat s jazykem.

Cílem praktické části této práce je:

- 1) Napsat autorskou pohádku, která se stane základem série aktivit.
- 2) Navrhnout alespoň 10 aktivit, které budou přímo navazovat na text pohádky a budou podporovat různé oblasti komunikačních schopností.
- 3) Vytvořit jednoduché pomůcky pro tisk, které budou snadno využitelné dalšími pedagogy.
- 4) Navržené aktivity (plánování) ověřit v mateřské škole (akce, pozorování) za účelem zjištění, zda jsou navrhované aktivity přiměřené věku, prostředí, časovým možnostem, zda jsou pro děti zajímavé apod. (reflexe).

Výzkumný problém

Předmětem zkoumání tohoto výzkumu je, zda a jakým způsobem lze využít dětskou literaturu (konkrétně autorskou pohádku) jako prostředek rozvoje komunikační schopnosti.

Výzkumné otázky

VO1: Jakým způsobem lze využít text autorské pohádky pro rozvoj komunikačních schopností dítěte v běžné mateřské škole?

VO2: Jaké pomůcky a motivační prostředky lze pro tuto činnost využít?

VO3: Jak žáci mateřské školy přijímají nabízené aktivity pro rozvoj komunikačních schopností?

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl vybrán záměrně. Základním souborem byly děti navštěvující Lesní mateřskou školu Devětsil. Výzkumným vzorkem měli být dva chlapci a dvě děvčata starší pěti let – v povinném předškolním vzdělávání. Avšak vlivem pandemické situace se výzkumný vzorek změnil. Kromě dvou chlapců, kterým již na začátku školního roku bylo 5 let a tudíž spadali do této kategorie, byly do vzorku přidány dvě děti (jeden chlapec a jedna dívka), kterým bylo 5 let až v průběhu listopadu až prosince 2021. Tudíž budou v povinném předškolním vzdělávání až následující školní rok. To samozřejmě ovlivňuje závěry výzkumu, avšak vzhledem k rozšíření nákazy v zařízení nebylo možné výzkum provést jinak v rámci daných časových možností.

Místo výzkumu

Lesní mateřská škola Devětsil v Kamenici (Praha-východ).

Výzkumná metodika

Podstatou akčního výzkumu není metoda, ale činnost. Klade důraz na pedagogickou praxi a zlepšování činnosti pedagogických pracovníků. Je zaměřen na učitele i na žáka. Prostřednictvím zkvalitnění praxe může akční výzkum přispět i k rozvoji pedagogické teorie (Nezvalová, 2003). Akční výzkum hledá cesty, jak přenést teorii do praxe (Hendl, 2016). Základními prvky akčního výzkumu jsou akce, reflexe a revize. V této práci bude využit pro-aktivní akční výzkum, který je specifický tím, že se nejdříve pokouší o nové přístupy, které následně analyzuje a vyhodnocuje (Nezvalová, 2003). V rámci akčního výzkumu jsou využívány především metody kvalitativního výzkumu (Hendl, 2016). V této práci bude pro sběr dat využito především zúčastněného (participativního) pozorování, kdy se pozorovatel přímo zúčastňuje dění (Hendl, 2016).

Časová organizace výzkumu (podle jeho fází)

Přípravné práce včetně studia odborné literatury probíhaly během června 2021 až listopadu 2021. V této fázi byla vytvořena pohádka včetně doprovodných aktivit včetně veškerých pomůcek.

V lednu 2022 byla plánovaná realizace výzkumu v lesní mateřské škole Devětsil. Každý týden měl být ověřen jeden blok aktivit. Vzhledem k nepříznivé pandemické situace a nařízené karanténě v dané mateřské škole byly zvažovány další možnosti. Zprvce přesunutí aktivit do jiné mateřské školy, kterou se bohužel nepodařilo vzhledem k pandemické situaci sehnat. Byly osloveny tři mateřské školy, které praxi v jejich zařízení odmítly. Dále pak možnost realizování výzkumu kmenovými učiteli mateřské školy. Nakonec bylo rozhodnuto, že výzkum bude realizován autorkou práce v týdnu 24. až 28. 1. 2022 i přes možné riziko nákazy a neideální podmínky, kdy chyběla značná část dětí v povinném předškolním vzdělávání.

V průběhu realizace projektu byla zapisována průběžná reflexe k jednotlivým aktivitám. Celkové vyhodnocení výzkumu probíhalo následně od 29. ledna 2022.

Shrnutí aktuálního stavu řešené problematiky

Rozvojem komunikační schopnosti dítěte se zabývá nejen RVP PV (2021), ale i řada dalších publikací. Našimi významnými autorkami zabývajícími se logopedickou prevencí a rozvojem komunikačních schopností dětí v mateřské škole jsou například Kutálková a Klenková. Knih, které předkládají dětem logopedická cvičení zábavnou formou, je mnoho. Významnými autorkami jsou například Eichlerová nebo Havlíčková. Jsou autorkami mnoha publikací, věnovaných říkadlům, básničkám či pohádkám s logopedickou tematikou. Dále zmiňme Šáchovou, která ve svých knihách Pohádková logopedie (2020) propojuje text pohádky s navazujícími aktivitami.

Lze konstatovat, že autorů zabývajících se konkrétními náměty pro logopedická cvičení je poměrně mnoho. Je však nutné upozornit, že většina této literatury se zabývá aktivitami pro děti, u kterých se již vyskytla vadná výslovnost. Nejedná se tedy o knihy, které bychom mohli ve velké míře využívat v běžné mateřské škole pro celou skupinu. Kutálková (2005) upozorňuje na to, že logopedická literatura by neměla být využívána pro jiné účely.

Pak je tedy pole dostupné literatury věnující se obecně rozvoji komunikační schopnosti dítěte v předškolním věku značně zúžené. Publikací, které pro rozvoj komunikačních schopností využívají dětskou literaturu, je ještě méně. Proto je cílem této práce představit konkrétní možnosti, jak lze propojit dětskou literaturu s aktivitami podporujícími komunikační schopnosti v rámci běžné činnosti mateřské školy.

5 AUTORSKÁ POHÁDKA A AKTIVITY ROZVÍJEJÍCÍ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

Následující obsah je členěn do tří bloků, kdy každý probíhal v jednom dni. Na začátku každé kapitoly lze nalézt tabulku, která se snaží přehledně představit jednotlivé aktivity s jejich dílčími cíli a pomůckami nutnými pro jejich realizaci. Dále je text členěn tak, že se četba autorské pohádky prolíná s jednotlivými aktivitami. Každá aktivita obsahuje popis pomůcek, dílčích cílů, motivaci, popis aktivity a reflexi, která je zaměřena především na to, zda děti pochopily zadání, jestli se aktivity účastnily aktivně a s nadšením, jaká je časová náročnost dané aktivity a do jaké míry byly naplněny dílčí cíle.

Jednotlivé aktivity jsou prokládány předčítáním, které podporuje rozvoj schopnosti naslouchat, sluchovou diferenciaci aj.

5.1 Blok A

Tabulka 1: Blok A

| Aktivita: | Dílčí cíle: | Pomůcky: |
|--|---|-----------------------------------|
| Aktivita 1 – Tlukot srdce | rozvíčet mluvidla, ovládat výdechový proud | žádné |
| Aktivita 2 – Co měla maminka v tašce? | rozvíjet sluchovou paměť, představivost, slovní zásobu, rozkládat slova na jednotlivé hlásky | taška nebo obrázek tašky |
| Aktivita 3 – Co měla maminka v tašce doopravdy? | rozvíjet sluchovou a zrakovou paměť, slovní zásobu | šátek, čočka, jablko, lepidlo,... |
| Aktivita 4 – Kdo chodí k Žofce do školky? | rozvíjet porozumění textu, zájem o výtvarné formy sdělení, vyjadřovací schopnosti, dovednost diskutovat | obrázek dětí (viz Příloha B) |
| Aktivita 5 – Na kterém obrázku je pejsek, kterého Žofka dostala? | rozvíjet porozumění mluvenému slovu, vyjadřování a porozumění neverbální komunikaci | obrázky pejsků (viz Příloha C) |

Před začátkem četby pedagog sdělí dětem, jaká bude struktura společného setkání a jaký je obecně cíl aktivit, které četbu doprovází. Na toto téma lze děti navést dotazem, zda znají a mají nějakou zkušenost s logopedií. Může s nimi následně pohovořit o tom, co je důležité pro to, aby správně mluvily a bylo jim dobře rozumět.

Předčítání 1

Kdysi dávno v jednom městečku, velkém přibližně tak jako tady vaše Kamenice, žila jedna malá holčička, která se jmenovala Žofie. Byla moc hezká, měla dlouhé hnědé vlasy a oči v barvě nebe. Ve školce neustále vymýšlela nějaká dobrodružství, která byla

mnohdy velmi nebezpečná. Snažila se ostatním dětem ukázat, jak moc je statečná a co všechno umí. Jenže děti to nebavilo a raději si v klidu hrály než aby čekaly, jak se bude Žofka zase předvádět. Ta si pak připadala opuštěná a vlastně neuměla pochopit, proč se s ní ostatní děti nekamarádí.

Zrovna v úterý vymyslela, že vyleze na hodně vysokou břizu, která byla za školkou. Její větve byly tenké, a tak se pod vahou Žofčina těla prohýbaly. Žofce při šplhání tlouklo srdce jako o závod.

Aktivita 1 – Tlukot srdce

Pomůcky: žádné

Dílčí vzdělávací cíle: rozcvičit mluvidla, ovládat výdechový proud

Motivace: *Děti, jak to vypadá, když někomu tluče srdce jako o závod?*

Děti zkouší vymyslet, jaký zvuk může dělat srdce. S rukou na srdci společně předvádějí, jak jim bije pomalu, středně nebo rychle.

Reflexe: Tato aktivita děti příliš nezaujala. Byla nevhodně umístěna na počátek lekce, kdy se některé děti ještě hodně styděly. Nechtěly vydávat žádný zvuk a činnost srdce naznačovaly jen rukou a tím pádem u většiny nebyly naplněny dílčí cíle aktivity. Zároveň tato aktivita vnesla do kolektivu určitou nervozitu, která naštěstí opadla při další četbě. Na základě této zkušenosti je složité hodnotit časovou náročnost. V tomto případě byla aktivita do 4 minut hotová, ale v případě, že by děti zaujala a bylo jich více, může trvat i výrazně déle.

Předčítání 2

Žofka se bála, ale odmítala to přiznat, protože si myslela, že se všichni koukají. Až když vylezla úplně nahoru, zpozorovala, že si jejího výkonu vlastně nikdo nevšímá. Se smutným pocitem se posadila na nejvyšší větev a pozorovala děti, které si povídaly kousek od ní. Hrály si na rodinu. Honzík zrovna předváděl, jaké má jako tatínek svaly a že mamince pomůže s těžkým nákupem. Františka, která byla v roli maminky, předstírala, že nemůže unést plné tašky. Bertík v oranžové čepici seděl za maminkou a jako miminko křičel: „Mamíííí, mamííííí!“ Z týpí zrovna vyšel Oto ve žlutém svetru a divil se, co se to tam děje.

Aktivita 2 – Co měla maminka v tašce?

Pomůcky: taška nebo obrázek tašky (viz Příloha A)

Dílčí vzdělávací cíle: rozvíjet sluchovou paměť, představivost, slovní zásobu, rozkládat slova na jednotlivé hlásky

Motivace: *Já tady mám obrázek té tašky, kterou měla Františka ve školce. A my si s ní teď vyzkoušíme jednu hru! Já řeknu: „Maminka měla nákupní tašku a v ní... třeba pomeranč.“ Předám tašku dalšímu a ten musí zopakovat: „Maminka měla nákupní tašku a v ní pomeranč...“ a doplní, co zase napadne jeho. Takže řekne například: „Maminka měla nákupní tašku a v ní pomeranč a mýdlo.“ Rozumíme si? Kdo by chtěl začít?*

V rámci žádné z nabízených aktivit se pedagog nesnaží podporovat soutěživost dětí nebo jejich srovnávání. Zejména u aktivit tohoto typu je nutné dávat pozor, aby dítě nezažívalo neúspěch. To je možné zajistit například tak, že se aktivita vždy po vyřčení čtyř slov ukončí a začne znovu, aby na další dítě nevyšla příliš dlouhá řada. V případě, že nějaké dítě neví, je možné mít s ostatními domluvené, že budeme napovídat první, pak druhé a další písmena. To může pomoci udržet pozornost ostatních hráčů a nabídnout prostor pro procvičení rozkládání slova na hlásky a slabiky.

Reflexe: Během lekce se ukázalo, že by bylo praktičtější, aby Aktivita 4 proběhla před Aktivitou 2 a Aktivitou 3. Celkově tato aktivita děti zaujala, bavila a aktivně se jí účastnily. Dílčí cíle byly naplněny kromě posledního: „rozkládat slova na jednotlivé hlásky“. S tím děti neměly velké zkušenosti, a tak místo toho děti napovídaly pomocí barev daných předmětů. Časová náročnost této aktivity je hodně variabilní. Záleží na počtu dětí a množství opakování kol. V tomto případě bylo první kolo zaměřené na pochopení cíle aktivity a až během druhého kola bylo jisté, že všichni pochopili zadání. Minimální čas potřebný pro tuto aktivitu je přibližně 5 minut.

Aktivita 3 – Co měla maminka v tašce doopravdy?

Pomůcky: šátek, čočka, jablko, lepidlo atd.

Dílčí cíle: rozvíjet sluchovou a zrakovou paměť, slovní zásobu

Motivace: *Teď Vám děti ukážu, co maminka koupila doopravdy. Co vidíte? Pozorně si to prohlédněte, protože za chvíli to všechno schovám a zkusíme, zda si vzpomeneme na všechno, co maminka nakoupila.*

Hra je známá také pod názvem „kimovka“. Pokud hra děti zaujme, je možné pokračovat tím, že se obmění předměty nebo se vždy jeden schová a děti hádají který. Reflexe: V této aktivitě děti zaujal zejména přinesený materiál, kterého bylo mnoho – peněženka, smetáček a lopatka, pepř, džus, koření, citrón, toaletní papír, kečup, těstoviny atd. Aktivita byla započata s menším počtem předmětů a následně byly přidávány. Překvapením bylo, že společně děti uhodly i 11 předmětů. Dílčí cíle byly naplněny. Děti se účastnily velmi aktivně a s velkým nadšením. Bohužel fyzická blízkost potravin v nich vzbudila vzpomínku na blížící se svačinu, a tak jejich pozornost koncem lekce kolísala.

Aktivita 4 – Kdo chodí k Žofce do školky?

Pomůcky: obrázek dětí (viz Příloha B)

Dílčí cíle: rozvíjet porozumění textu, zájem o výtvarné formy sdělení, vyjadřovací schopnosti, dovednost diskutovat

Motivace: *Přinesla jsem obrázek několika dětí, které chodí k Žofce do školky. Zkuste teď každý postupně říct jednu věc, kterou na něm vidíte.*

V rámci této aktivity je popisován obrázek, který je dobré mít v dostatečné velikosti nebo ve větším množství kopií. Minimální velikost by měla být A4. Děti nejdříve popisují, co na obrázku vidí – kdo a co tam je, jaké je počasí atp. Pedagog dává dětem prostor pro spontánní projev. Až později se doptává. Děti se snaží odvodit jména postav. Následně pedagog přečte text pohádky tolikrát, kolikrát je potřeba, aby z něj děti odvodily jména postav. Některé jsou popsány konkrétně, jiné je třeba domyslet vylučovací metodou.

Reflexe: Děti byly zaujaty obrazovým materiálem. Hned uhodly, kdo je Žofka, a další postavy doplnily až na základně opakované četby. Úkol se však nezdál být obtížným – stačilo jedno opakované čtení. Děti si obrázek dlouho prohlížely a byly aktivní. Dílčí cíle byly naplněny. Časová náročnost do 5 minut.

Předčítání 3

Žofie k Vánocům od Ježíška dostala malého roztomilého pejska. Měl bílý čumáček, na předních nohou měl tmavě hnědé chlupy. Jedno ucho měl bílé, druhé hnědé a kolem jednoho oka hnědou skvrnu.

Aktivita 5 – Na kterém obrázku je pejsek, kterého Žofka dostala?

Pomůcky: obrázky pejsků (viz Příloha C)

Dílčí cíle: rozvíjet porozumění mluvenému slovu, vyjadřování a porozumění neverbální komunikaci

Motivace: *Máme tady obrázky čtyř pejsků, kteří jsou sice hodně podobní, ale přece nejsou stejní. Naším úkolem je teď poznat, který z nich je ten, kterého Žofka dostala od Ježíška.*

V rámci této aktivity by měly děti na základě popisu poznat, na kterém ze čtyř obrázků je Žofčin pejsek. Každé dítě může mít svůj vlastní odhad, text je možné číst opakovaně. Na závěr se můžeme děti zeptat, který se líbí nejvíce jim a jak by se jmenoval.

Pokud zbývá pedagogovi v rámci řízené činnosti čas nebo vidí u dětí zájem, může s dětmi věnovat čas jednotlivým obrázkům psů. Ptát se, co psi na obrázcích dělají, jakou asi mají náladu. Děti se mohou zkoušet pomocí mimiky vyjadřovat podobnou emoci jako vidí na obrázku.

Reflexe: Během této aktivity začal ve školce zmatek. Někdo přišel do mateřské školy a mluvil s pedagogy nedaleko od skupiny. To mělo na pozornost dětí neblahý vliv. Proto byla hned po této aktivitě rozdána omalovánka a byl vynechán téměř celý závěr lekce, což určitě nebylo ideální, ale v tu chvíli nebylo příliš mnoho jiných možností. První z dílčích cílů byl naplněn, druhý „*vyjadřování a porozumění neverbální komunikaci*“ se naplnit nepodařilo. Obrázky pejsků se dětem moc líbily a dlouho si je prohlížely. Na závěr dostaly omalovánku, která jim udělala radost. Časová náročnost do 5 minut.

Předčítání 4

Ten pejsek ji každé ráno doprovázel do školky a Žofie poznala, jaké to je mít někoho rád. Během dlouhých cest přes les si s Chlupáčem, tak se pejsek jmenoval, povídala. Svěřovala se mu s tím, co ji trápí a nadšeně vyprávěla o tom, co se jí povedlo. S ním bylo všechno takové jednodušší než s dětmi ve školce. Před ním se nemusela stydět, nebo bát, že řekne něco špatně. Cestou ze školky zažívala Žofka s Chlupáčem různá dobrodružství, o kterých si budeme vyprávět zase příště.

Závěr

Na závěr je vhodné shrnout obsah celého programu. Pedagog předává slovo dětem, které vypráví, o čem byl příběh, jaké v něm byly hlavní postavy a jaké úkoly

plnily. Pedagog může položit i otázku, co je asi čeká příště. Co si myslí, že Žofka s Chlupáčem zažije. Na úplném konci dětem poděkuje za jejich pozornost a aktivitu a rozdá jim obrázek Chlupáče (viz Příloha E), který si mohou později vybarvit.

5.2 Blok B

Tabulka 2: Blok B

| Aktivita: | Dílčí cíle: | Pomůcky: |
|-----------------------------------|---|---|
| Aktivita 6 – Vzpomínáme na Žofku | připomenout si začátek příběhu z minulého týdne, porozumět běžným projevům emocí a nálad, cvičit se v projevování emocí | obrázky emocí (viz Příloha D) |
| Aktivita 7 – Drkotání zuby | rozpohybovat mluvidla, rozdýchat se | žádné |
| Aktivita 8 – Co se asi Žofce zdá | rozvíjet představivost, poznávat stejná první písmena slov, hledat vztahy mezi slovy, vytvořit jednoduchý rým | obrázky komiksových bublin s předměty (viz Příloha F) |
| Aktivita 9 – Jak štěkají psi | rozvíjet sluchové vnímání, záměrně pracovat se zvukovou stránkou řeči – intenzitou, výškou, barvou hlasu a tempem řeči | žádné |
| Aktivita 10 – O čem je přátelství | rozvoj samostatného slovního projevu na dané téma | mluvící předmět |

Aktivita 6 – Vzpomínáme na Žofku

Pomůcky: obrázky emocí (viz Příloha D)

Dílčí cíle: připomenout si začátek příběhu z minulého týdne, porozumět běžným projevům emocí a nálad, cvičit se v projevování emocí

Motivace: *Dnes si připomeneme příběh, který jsme četli minulý týden. Protože to ale uslyšíte podruhé, dávejte při poslechu pozor i na to, jak se cítí jednotlivé postavy. Jak se cítí Žofka nebo ostatní děti ze školky.*

Během čtení textu pedagog dělá přestávky, během kterých se ptá dětí, jak se asi daná postava cítí. Dává jim na výběr z obrázků (viz Příloha D), kde děti vybírají ty, které podle nich nejvíce odpovídají dané emoci. Na závěr aktivity dětem nabídne (nenutí), aby ukázaly na obrázek, který nejvíce odpovídá tomu, jak se dnes cítí ony. Pokud děti tato aktivita zaujme, může jí pedagog zařadit i v rámci dalšího čtení, nebo ji zařadit do závěrečného bloku.

Reflexe: Děti se na dnešní setkání těšily a první aktivitu vítaly s nadšením. Chvilí trvalo, než se rozpovídaly o tom, co vidí na obrázcích před sebou a jakou emoci výraz tváře představuje. Po chvíli již ale aktivně vybíraly prstem výraz obličeje, který podle nich odpovídal dané situaci. Zdálo se, že je pro ně snazší vybírat očima než o daném tématu mluvit. Dílčí cíle aktivity byly naplněny. S prohlížením všeho materiálu aktivita trvala kolem 10 minut.

Předčítání 5

Cestou ze školky zažívala Žofka s Chlupáčem různá dobrodružství. Jednou padal sníh tak hustě, že měl Chlupáč celé nožičky obalené sněhem a nemohl už jít dál. Žofie se nejdříve snažila mu ten sníh nějak z nožiček sundat, ale vždy se mu na ně hned nalepil další. Tak ho nesla v náručí, ale to zase byla Chlupáčovi hrozná zima, protože se nehýbal. Žofie si tehdy povzdechla: „Ach jo, Chlupáči, co mám teď dělat, když domů je to ještě tak dlouhá cesta? Vždyť ty mi tady umrzneš!“ Pejsek místo rady, po které Žofie tak toužila, jen dál drkotal zuby a trpělivě čekal, zda Žofie něco vymyslí.

Aktivita 7 – Drkotání zuby

Pomůcky: žádné

Dílčí cíle: rozpohybovat mluvidla, rozdýchat se

Motivace: *Teď si vyzkoušíme, jak moc Chlupáč drkotal zuby. Zkuste doširoka roztáhnout rty jako když se usmíváte a opatrně začneme drkotat zuby. Dávejte pozor, abyste se nekousli do jazyka. Ten musí být až za zuby.*

Po drkotání zuby se pedagog zeptá, co lze dělat pro to, aby byla člověku menší zima. Zejména, když se nemůže hýbat. Buď děti samy navrhnou nebo to na závěr řekne pedagog, že jednou z možností je foukání teplého vzduchu na ruce. Děti si vyzkouší tímto způsobem ruce zahřát.

Reflexe: Tato aktivita děti příliš nezaujala. Dílem tím, že byly z přítomnosti neznámého pedagoga nervózní a také proto, že bylo potřeba aktivitu vykonávat poměrně potichu. Ve stejném prostoru se totiž nacházely i děti, které po obědě spí. Dílčí cíle byly splněny pouze částečně. Děti se aktivitu účastnily, ale ne s velkým nadšením. Časová náročnost byla do 5 minut.

Předčítání 6

Žofie zvažovala všechny možnosti. Mohla se vrátit zpět do školky, ale co by tam dělala? Odcházela sice hned po obědě, avšak od té doby už uteklo hodně času. Hodiny ještě neumí, ale je dost možné, že ostatní děti ani průvodci už ve školce nejsou. Vlastně je to docela pravděpodobné, protože si všimla, že už pomalu začíná být tma.

Žofii napadlo jediné řešení. Rozepnula si bundu a strčila pod ni Chlupáče. Děsně to studilo a Žofii z toho začínala být také zima a byla hodně unavená. Nicméně jí nezbývalo nic jiného než jít. Chlupáč po chvíli pod bundou usnul. Žofie cítila, že jeho tělo je tak ještě náročnější nést. Zároveň ale Chlupáč přestával studit. Jejich těla se teď hřála navzájem. Mezitím padla na les tma. Žofka však šla stále dál, protože cestu znala dobře, nebo si to alespoň myslela. Už pro ni ale bylo náročné zvedat nohy v hlubokém sněhu, a tak se nemůžeme divit, že zakopla o pařez a spadla do bílé pokrývky. Už byla tak moc unavená, že se nemohla ani posadit a za chvíli usnula.

Aktivita 8 – Co se asi Žofce zdá

Pomůcky: obrázky komiksových bublin s předměty (viz Příloha F)

Dílčí cíle: rozvíjet představivost, poznávat stejná první písmena slov, hledat vztahy mezi slovy, vytvořit jednoduchý rým

Motivace: *Co by se tak mohlo Žofce zdát, děti? Na louce jsem pro Vás připravila takové obrázky, které by teď bylo potřeba všechny najít a společně bychom se podívali, co by se mohlo Žofce zdát.*

Během této aktivity se děti zahřejí a rozhýbou. Když posbírají všechny komiksové bubliny, můžeme s nimi hrát různé hry. Nejdříve se na jejich základě bavíme o tom, co se asi Žofce zdá. Později může pedagog s dětmi zkusit rozdělit předměty do dvojic podle toho, jestli začínají na stejné písmeno. Dále je možné dělit slova do skupin podle významů. V neposlední řadě lze hledat k uvedeným slovům rýmy nebo se ptát, zda je více zeleniny nebo zvířat.

Reflexe: Tato aktivita byla díky bohatému materiálu časově náročnější – přibližně 10 minut. Obrázky i celá aktivita děti zaujala. Problém byl s pochopením zadání u rozdělování bublin do skupin podle významu. Pomohl jednoduchý slovní příklad s jinými předměty. Dílčí cíle byly naplněny kromě posledního „*vytvořit jednoduchý rým*“. Tato část programu byla z časových důvodů přeskočena.

Předcítání 7

Rodiče se samozřejmě snažili Žofku najít, ale nedařilo se jim to, protože někde omylem sešla z cesty. Když už úplně zoufalí popáté procházeli trasu mezi školkou a jejich domovem, uslyšeli z dálky nějaký povědomý zvuk. Byl to Chlupáč!

Aktivita 9 – Jak štěkají psi

Pomůcky: žádné

Dílčí cíle: rozvíjet sluchové vnímání, záměrně pracovat se zvukovou stránkou řeči – intenzitou, výškou, barvou hlasu a tempem řeči

Motivace: *Co za zvuk myslíte, že rodiče slyšeli? Štěkání? Umíte také štěkat?*

Nejdříve děti štěkají tak, jak je napadne. Poté zkouší, jak by štěkal konkrétně Chlupáč, který opravdu hodně chce, aby ho rodiče našli. Poté zkouší, jak štěká malý pes, velký pes, šťastný pes, smutný pes atp. Pedagog nechává děti, aby samy popisovaly, v čem se jejich přednes liší a proč.

Reflexe: Dílčí cíle této aktivity byly do velké míry naplněny, ale děti se jí neúčastnily s velkým zaujetím. Opět byla patrná nervozita a obava ze vzbuzení spolužáků. Aktivita se nezdála být časově náročná – do 5 minut.

Předčítání 8

Následovali jeho štěkot a díky tomu našli Žofku, jak leží ve sněhu a vůbec se nehýbe. Chlupáč jí seděl na břiše pod bundou a snažil se jí zahřívát a zároveň štěkat tak, aby je někdo mohl najít. Kdyby mu předtím Žofie nepomohla, sám by teď neměl dost energie volat o pomoc. Žofie byla tak unavená, že jí štěkání vůbec neprobudilo. Rodiče jí i s Chlupáčem se slzami v očích naložili na sáně a odvezli je domů do tepla. Tatínek hned po příjezdu rozdělal oheň v kamnech a připravil těm dvěma dobrodruhům ležení hned u nich. Žofie se na chvíli probudila, napila se teplého čaje od maminky a hned zase usnula.

Spala takhle skoro celý týden v kuse. Mezitím se všichni spolužáci ze školky dozvěděli, co Žofie zažila a jak statečně se zachovala. Vyprávěli si o tom úplně všichni!

Když se po dvou týdnech vrátila Žofinka do školky, hned se k ní vrhli Františka s Honzíkem a vyjadřovali jí obdiv. Ale Žofie už o žádný obdiv nestála. Zjistila totiž, že přátelství není o tom, aby ji někdo obdivoval za to, co má nebo umí.

Zjistila, že nejdůležitější je, že se na sebe můžeme spolehnout a pomůžeme si v těžkých časech. Najednou se Žofie nepotřebovala před spolužáky vytahovat a mohla se s nimi úplně normálně bavit – o tom, co ji baví, ale i o tom, čeho se třeba bojí. Domů už nikdy nešla sama, protože s ní chodila Františka. A někdy, když to domluvila s rodiči, vzala Františku i Honzíka k nim na návštěvu. Celé odpoledne si pak hráli na zahradě s Chlupáčem nebo si vymýšleli jinou zábavu.

Aktivita 10 – O čem je přátelství

Pomůcky: mluvicí předmět

Dílčí cíle: rozvoj samostatného slovního projevu na dané téma

Pedagog nechává každé dítě, aby samo za sebe řeklo, co pro něj znamená přátelství a proč se s někým přátelí. Na závěr aktivity dětem poděkuje za dnešní setkání a popřeje, aby si odpoledne užily čas se svými kamarády.

Reflexe: Tato aktivita by s větším počtem dětí mohla být velmi časově náročná. Čtyři chlapci, kteří se účastnili tohoto programu v rámci výzkumu, však nebyli příliš výřeční a dané téma shrnuli do pár základních bodů.

5.3 Blok C

Tabulka 3: Blok C

| Aktivita: | Dílčí cíle: | Pomůcky: |
|--|---|---|
| Aktivita 11 – Skládáme příběh | popsat situaci na obrázku, vyprávět příběh, sledovat očima zprava doleva, spolupracovat, diskutovat | ilustrace příběhu (viz Příloha G) |
| Aktivita 12 – Je pravda, že má Žofka čepici s bambulí? | rozvíjet tvořivé myšlení, formulovat otázku, rozvíjet zrakové vnímání | ilustrace příběhu (viz Příloha G) |
| Aktivita 13 – Modelujeme | rozvíjet fantazii, jemnou motoriku | modelína/keramická hlína, podložky, pomůcky na modelování |

V rámci tohoto bloku již pedagog nebude pracovat přímo s textem pohádky. Ten je možné přečíst na závěr, ale pouze v případě, že o to děti samy projeví zájem. Základem této lekce jsou obrazové ilustrace příběhu (viz Příloha G), s nimiž se pracuje ve většině aktivit.

Aktivita 11 – Skládáme příběh

Pomůcky: ilustrace příběhu (viz Příloha G)

Dílčí cíle: popsát situaci na obrázku, vyprávět příběh, sledovat očima zprava doleva, spolupracovat, diskutovat

Po prostoru se rozmístí obrázky s dějem pohádky, které pedagog nechává děti posbírat a shromáždit. Pedagog je s dětmi postupně prochází a společně popisují, co se na daném obrázku odehrává. Následně se děti snaží ve skupině přijít na to, jak by měly jít obrázky za sebou. V případě většího počtu dětí je vhodné jejich rozdělení do menších skupin s vlastním materiálem.

Reflexe: Dnes se děti na společné setkání vyloženě těšily, aktivita a obrázky je zaujaly. Společně diskutovaly o tom, jak ilustrace poskládat. Avšak na závěr odmítly příběh

vyprávět. Díky tomu nebyly naplněny všechny dílčí cíle. Aktivita byla poměrně časově náročná – v menším počtu minimálně 7 minut.

Aktivita 12 – Je pravda, že má Žofka čepici s bambulí?

Pomůcky: ilustrace příběhu (viz Příloha G)

Dílčí cíle: rozvíjet tvořivé myšlení, formulovat otázku, rozvíjet zrakové vnímání

Motivace: *Když se Vás zeptám „Je pravda, že má Žofinka čepici s bambulí?“, co mi odpovíte?*

V rámci této aktivity mají děti možnost vyzkoušet si formulování otázek tak, aby byly pochopitelné pro ostatní děti. V rámci této aktivity by děti měly formulovat otázky, na které je odpověď ano nebo ne. Nicméně pokud některé z dětí otázku položí jinak, není to špatně, ale je to příležitost o tom diskutovat.

Reflexe: Do této aktivity se nejdříve aktivně zapojil pouze jeden chlapec. Ostatní pouze zodpovídali otázky. Když se ale ke konci aktivity zapojili všichni zúčastnění, některé otázky byly velmi zajímavé a originální. Dílčí cíle byly zcela splněny a zároveň byla navíc podpořena dovednost diskutovat ve chvílích, kdy měl každý na otázku jiný názor. Aktivita je časově velmi variabilní.

Aktivita 13 – Modelujeme

Pomůcky: modelína/keramická hlína, podložky, pomůcky na modelování

Dílčí cíle: rozvíjet fantazii, jemnou motoriku

Motivace: *A protože se naše poslední setkání již blíží ke konci, mám pro Vás poslední úkol. Přinesla jsem Vám keramickou hlínu, z níž si můžete vymodelovat něco, co souvisí s příběhem, který jsme si spolu četli.*

V případě, že o to děti projeví zájem, může pedagog dětem během tvoření předčítat. Na úplný závěr setkání dětem předává dárek, kterým je kniha s pohádkou, aby se k ní mohly kdykoliv vrátet. Kniha je následně uložena do třídní knihovničky a je možné si ji kdykoliv vypůjčit.

Reflexe: Tato aktivita byla pro děti velmi atraktivní, ale spíš ji využily jako příležitost vytvořit si něco vlastního – ne z příběhu. V tom jim nebylo bráněno. Na aktivitu zbylo posledních 10 minut a to je určitě málo. Tvoření trvalo přibližně 20 minut a stejně bylo nutné děti popohánět, což rozhodně není žádoucí. Dílčí cíle aktivity byly naplněny.

6 DISKUZE A ZÁVĚRY VÝZKUMU

Cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, jestli a jak lze využít dětskou literaturu (konkrétně autorskou pohádku) pro rozvoj komunikační schopnosti dětí v povinném předškolním vzdělávání. Konkrétně se snažil odpovídat na tyto výzkumné otázky:

VO1: Jakým způsobem lze využít text autorské pohádky pro rozvoj komunikačních schopností dítěte v běžné mateřské škole?

V tomto konkrétním výzkumu byla autorská pohádka využita k předčítání, které samo o sobě děti učí naslouchání, podporuje rozvoj sluchové diferenciaci, schopnosti se soustředit, sledovat děj, obohacuje slovní zásobu aj. Text byl však využit jako námět k dalším činnostem. Jednalo se o krátké aktivity, v jejichž rámci bylo cílem představit širší škálu využití textu. Pohádka se tak stala podkladem pro činnosti zaměřující se na rozpořádání mluvidel, spontánní řečový projev, práci s dechem, kladení otázek, sluchovou diferenciaci a mnoho dalšího. Bylo zjištěno, že v tomto konkrétním případě propojení pohádky s dalšími aktivitami velmi usnadňuje motivaci dětí k činnostem.

VO2: Jaké pomůcky a motivační prostředky lze pro tuto činnost využít?

Pohádku samotnou lze vnímat jako motivační prostředek pro činnosti rozvíjející komunikační schopnosti. Vedle samotného textu byly hlavním motivačním prostředkem zejména ilustrace k příběhu. Významné bylo také propojení tohoto obrazového materiálu s dalšími grafickými pomůckami ve stejném stylu. Celý projekt byl díky tomu kompaktní a dalo by se říct estetický. Dalším motivačním prostředkem byl reálný materiál (viz. Aktivita 3), který děti velmi zaujal a motivoval, zároveň ale místy poutal pozornost nežádoucím směrem. Vedle těchto zmíněných prostředků a pomůcek nelze zapomenout na osobnost učitele a jeho schopnost slovně motivovat děti k činnostem.

VO3: Jak žáci mateřské školy přijímají nabízené aktivity pro rozvoj komunikačních schopností?

V tomto případě byly nabízené aktivity přijaty velmi kladně. Děti se během jednotlivých aktivit přiměřeně soustředily, plnily úkoly a diskutovaly. Náročnější úkoly byly ty, které vyžadovaly spontánní projev. Zde sehrála určitou roli nervozita

z neznámého pedagoga, který aktivity představoval. A zároveň nutnost chovat se tiše v prostoru, kde spaly mladší děti. Z této zkušenosti by se dalo předpokládat, že žádoucí, aby aktivity podobného typu s dětmi prováděl pedagog, kterého děti dobře znají a cítí k němu důvěru, a zároveň, aby byl program realizován v prostorách, kde není nijak limitován hlasový projev dětí.

Celkově lze hodnotit, že časová náročnost jednotlivých bloků byla adekvátní pro daný počet dětí (tři až čtyři). V případě, že by byly bloky realizovány s větší skupinou dětí v mateřské škole jiného typu, je nutné počítat s většími časovými prodlevami a program tomu uzpůsobit.

ZÁVĚR

Literatura může být prostředkem k naplnění různých cílů, nabytí množství dovedností. Tato práce se zaměřuje pouze na úzký segment jejího využití, avšak z dnešního pohledu, kdy jsou více než dříve vyzdvihovány měkké dovednosti, velmi významného. Dětská literatura, konkrétněji autorská pohádka, byla využita jako nástroj pro rozvoj komunikačních schopností, na kterých stojí vzájemné porozumění nás všech.

V rámci této bakalářské práce byl realizován akční výzkum, jehož cílem je aktivně a okamžitě měnit pedagogickou realitu. Cíle praktické části byly naplněny. Byla napsána autorská pohádka, ke které bylo vytvořeno 13 navazujících aktivit, které podporují různé oblasti komunikačních schopností. Součástí práce jsou i ilustrace daného textu a aktivit, které mohou využít další pedagogové bez složitých příprav. Navržené aktivity byly realizovány v Lesní mateřské škole i přes složitou pandemickou situaci.

Pokud by aktivity měly být využitelné univerzálně dalšími pedagogy, bylo by nutné výzkum realizovat na vícero pracovištích a na základě dalších poznatků navržené aktivity a jejich sled upravit.

Bylo zjištěno, že navržení takových programů je poměrně časově náročné. Zejména vytváření ucelených grafických podkladů pro všechny aktivity. Dá se předpokládat, že učitelé v mateřských školách nemají dostatek časových možností a dovedností, aby obdobné projekty připravovali samostatně. Zároveň se to jeví jako poměrně neefektivní. Bylo by žádoucí, aby učitelé měli přístup k většímu množství námětů pro činnosti podporující rozvoj komunikační schopnosti, kde je hlavní pomůckou dětská literatura – nejlépe taková, která je běžně dostupná ve většině mateřských škol. Snad alespoň obsah této práce bude využitelný pro jiné pedagogy v této či pozměněné formě.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, J. a V. ŠMARDOVÁ, 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007.

ISBN 978-80-251-1829-0.

BENDOVÁ, P. Jak na logopedickou prevenci v MŠ. *Poradce ředitelky mateřské školy: aktuální informace a praktické rady pro řízení mateřské školy*. 2020, roč. 10, č.3, s. 26-31. ISSN 1804-9745.

BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2012. Komunikace dětí předškolního věku: aspekty vývoje řeči : narušená komunikační schopnost : jazyk a řeč : konkrétní náměty pro rozvoj řeči.

Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.

BYTEŠNÍKOVÁ, I., 2007. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*.

Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4454-8.

ERIKSON, E. H., 1999. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: Doplněné vydání o devátém stupni vývoje od Joan M. Eriksonové*. Praha: Lidové noviny.

GEBHARTOVÁ, V., 2011. *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-854-8.

HAVLÍNOVÁ, H., 2019. *Chci číst jako táta s mámou: jak se stát čtenářem*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0743-8.

HAVLÍČKOVÁ, J. a I. EICHLEROVÁ, 2014. *Logopedické hádanky: veršované doplňovačky k procvičování výslovnosti*, Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0715-3.

JANDOUREK, J., 2007. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál.

ISBN 978-80-7367-269-0.

KOMENSKÝ, J. A., KOŘÍNEK, J., ed., 1873. *Jana Amosa Komenského Informatorium školy mateřské*. V Praze: Fr. A. Urbánek.

- KOŤÁTKOVÁ, S., 2008. *Dítě a mateřská škola: dítě v rodinném prostředí, rodiče a mateřská škola, předškolní vzdělávání, školní programy*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1568-1.
- KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1110-9.
- KREJČÍKOVÁ, J. a Z. KAPROVÁ, 2000. *Náměty pro logopedickou prevenci: hry se slovíčky pro kluky a pro holčičky*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-691-3.
- KUTÁLKOVÁ, D., 2005. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 4. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-056-9.
- LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LECHTA, Viktor, 2005. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-961-5.
- LECHTA, Viktor, 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.
- LEPILOVÁ, K., 2014. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0112-8.
- LIPNICKÁ, M., 2013. *Logopedická prevence v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0381-0.
- NEZVALOVÁ, D., Akční výzkum ve škole. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. Praha: Státní nakladatelství učebnic, 2003, roč. 53, č. 3, s. 300-308. ISSN 0031-3815.
- NOVÁČKOVÁ, J. a D. NEVOLOVÁ, 2020. *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti. 2. přepracované vydání*. Praha: PeopleComm. ISBN 978-80-87917-71-8.
- SLAMĚNÍK, I., 2011. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3311-1.

- SMOLÍK, F. a G. MÁLKOVÁ, 2014. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4240-3.
- SMOLKOVÁ, Táňa, 2007. *Dítě v úctě přijmout: vzdělávací program waldorfské mateřské školy*. Praha: Maitrea. ISBN 978-80-903761-2-0.
- SOVÁK, M., 1989. *Logopedie předškolního věku*. 3. uprav. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství.
- ŠKODOVÁ, E. a I. JEDLIČKA, 2003. *Klinická logopedie*. Praha: Portál (vydavatelství). ISBN 80-7178-546-6.
- ŠPAŇHELOVÁ, I., 2009. *Komunikace mezi rodičem a dítětem: styly a techniky komunikace, komunikace rodiče ve vztahu k dítěti, vývojová období dítěte, komunikace v náročných situacích*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2698-4.
- PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1966.
- ROSENBERG, M. B., 2016. *Nenásilná komunikace*. Vydání čtvrté. Přeložil Norma GARCÍOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1079-5.
- ŘÍČAN, P., 2014. *Cesta životem*. 2., přepracované vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0772-6.
- TEGZE, O., 2003. *Neverbální komunikace*. Brno: Computer Press. ISBN 80-7226-429-x.
- TĚTHALOVÁ, M. Logopedická prevence podporuje zdravý rozvoj řeči. *Informatorium 3-8: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. 2012, roč. 19 č. 9, s. 22-23. ISSN 1210-7506.
- THOROVÁ, K. 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6
- URBANOVÁ, S. a M. ROSOVÁ, 2003. *Žánry, osobnosti, díla: (historický vývoj žánrů české literatury pro mládež - antologie)*. Vyd. 4. (upr. a dopl.). Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta. ISBN 80-7042-625-x.
- VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VITÁSKOVÁ, K. a A., 2005. PEUTELSCHMIEDOVÁ. *Logopedie*. V Olomouci: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1088-5.

VYBÍRAL, Z., 2009. *Psychologie komunikace*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-387-1

Seznam použitých zahraničních zdrojů

LECHTA, V., 1989. *Logopedické repetitórium: Teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakl. ISBN 80-08-00447-9.

Seznam použitých internetových zdrojů

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY. *Nejčastější dotazy k předškolnímu vzdělávání*. [online]. [cit. 2021-6-22]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/nejcastejsi-dotazy-k-predskolnimu-vzdelavani-aktualizace-k>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Seznam použitých ostatních zdrojů

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, ve znění pozdějších předpisů.

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam tabulek

| | |
|-------------------------|----|
| Tabulka 1: Blok A | 38 |
| Tabulka 2: Blok B..... | 44 |
| Tabulka 3: Blok C..... | 49 |

SEZNAM PŘÍLOH

| | |
|-------------------------------------|------|
| Příloha A - Obrázek tašky..... | I |
| Příloha B - Děti ze školky..... | II |
| Příloha C - Chlupáč | III |
| Příloha D – Emoce..... | V |
| Příloha E - Omalovánka..... | VII |
| Příloha F - Zelenina a zvířata..... | VIII |
| Příloha G - Ilustrace příběhu..... | XIII |

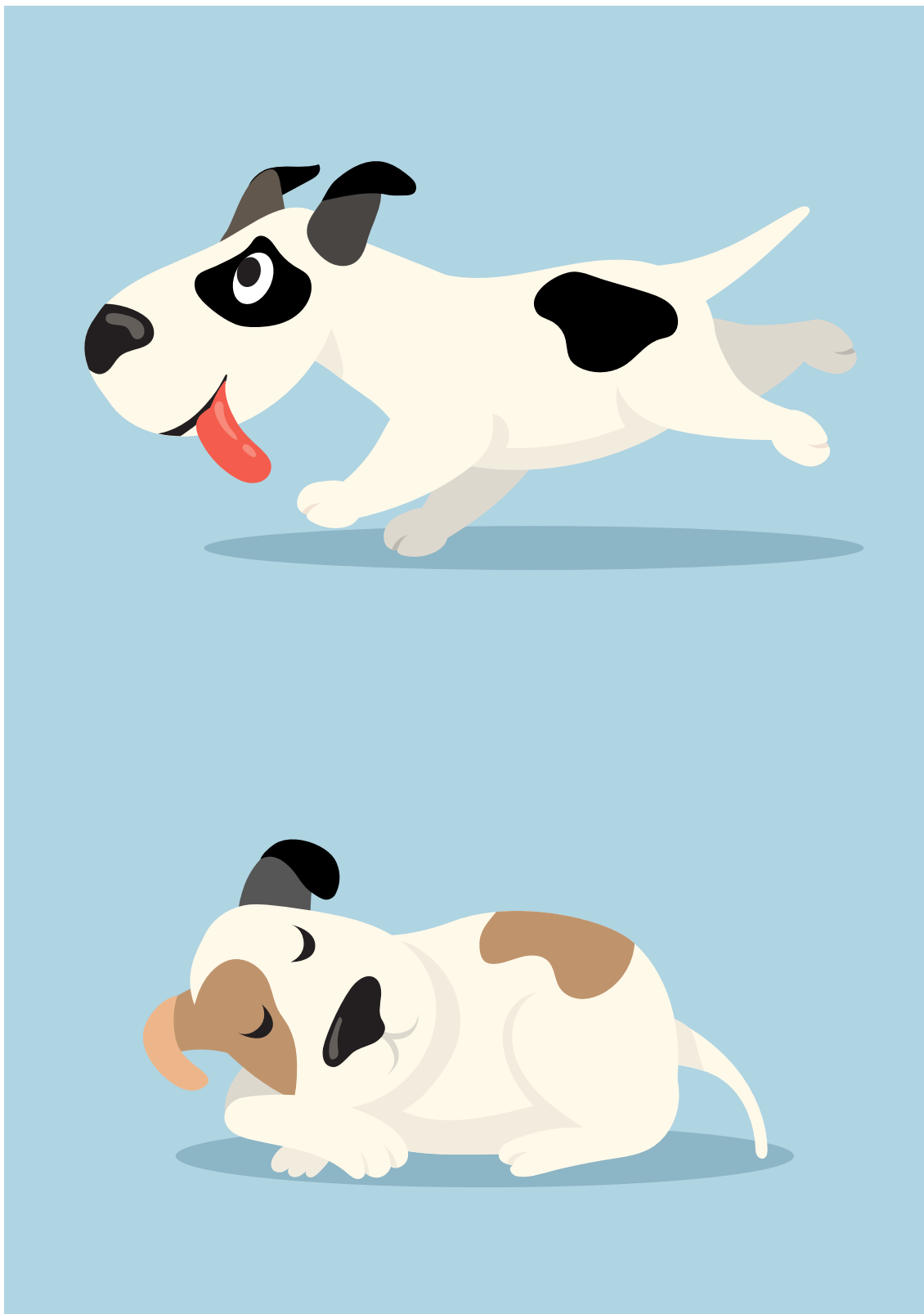
Příloha A - Obrázek tašky

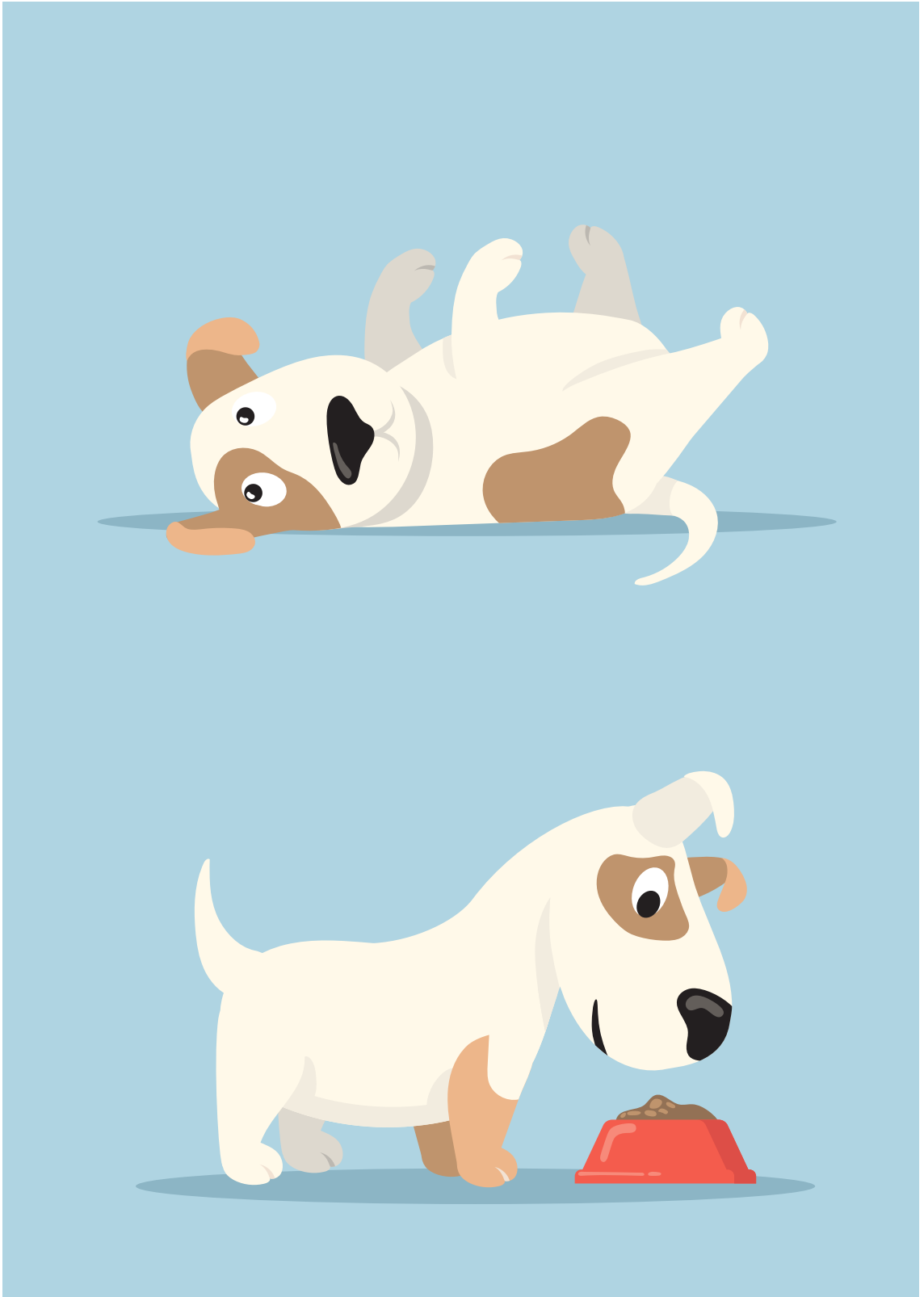


Příloha B - Děti ze školky



Příloha C - Chlupáč



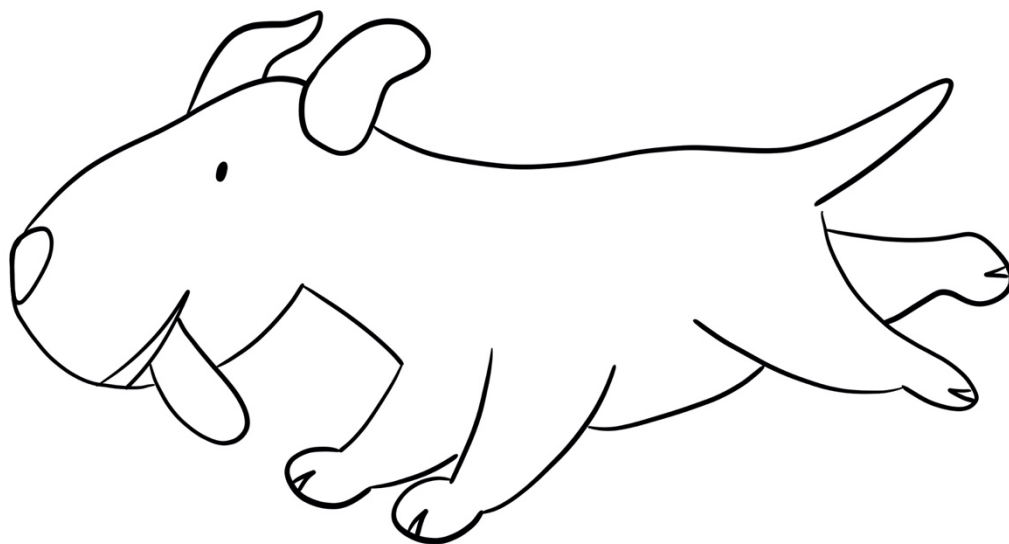


Příloha D – Emoce

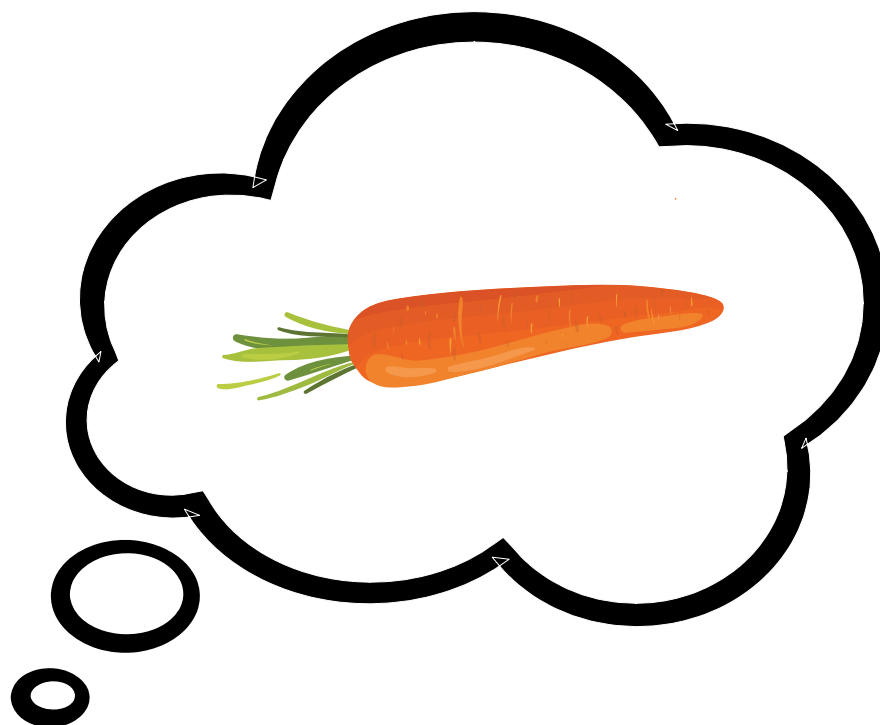




Příloha E - Omalovánka

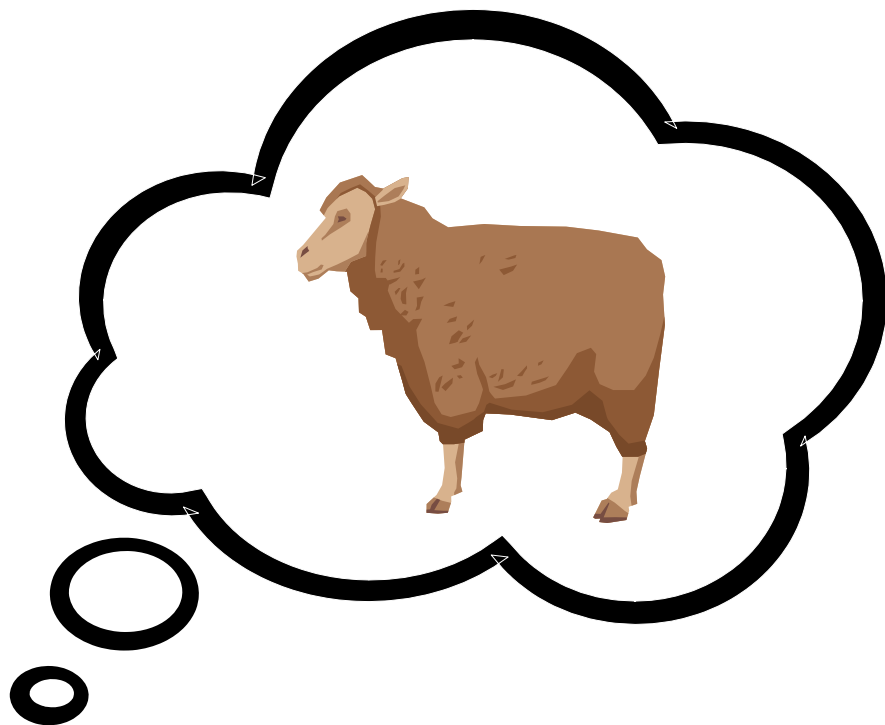
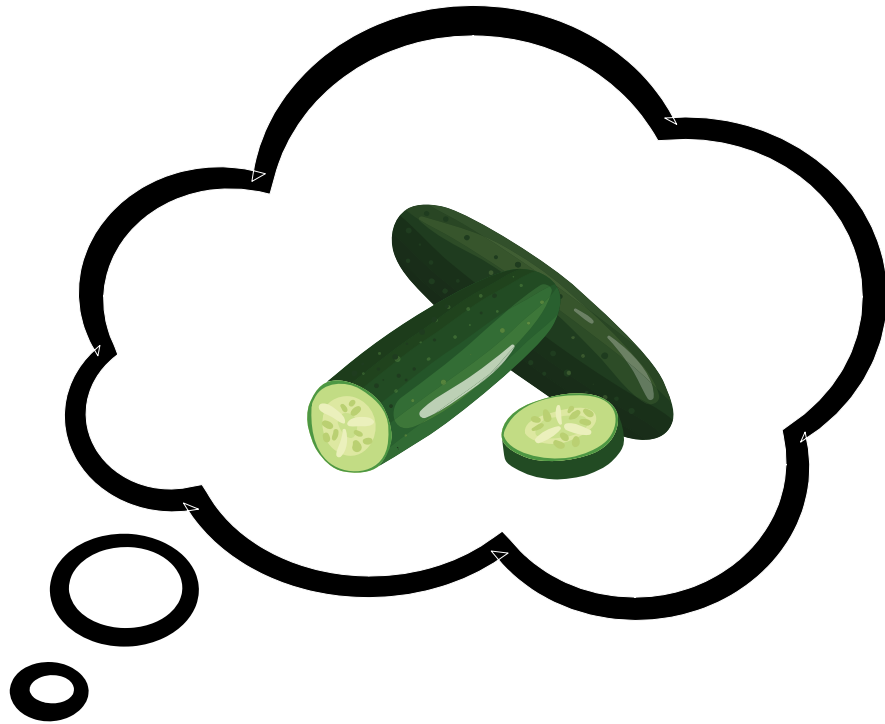


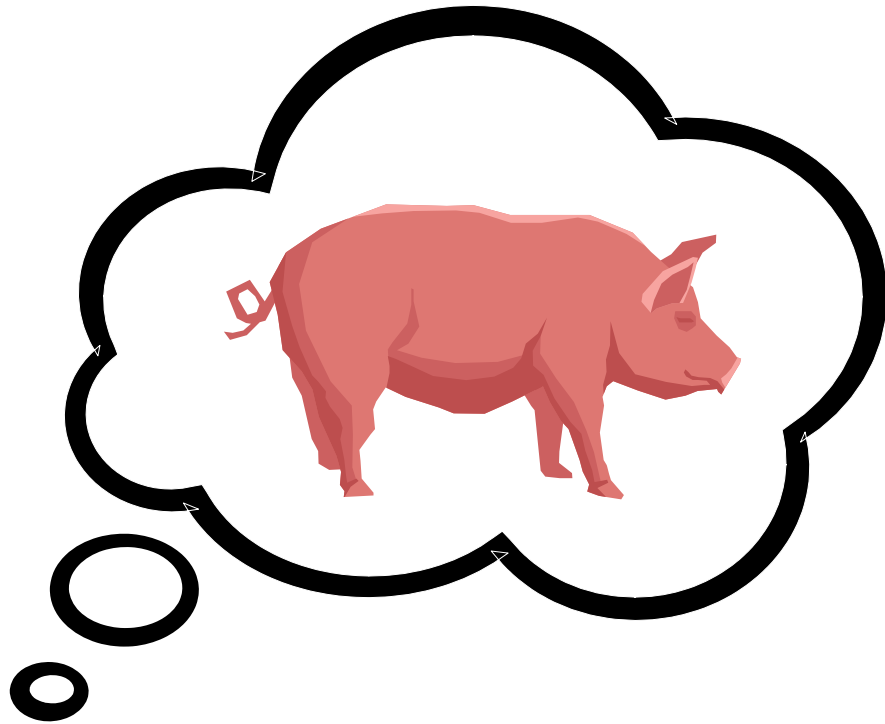
Příloha F - Zelenina a zvířata











Příloha G - Ilustrace příběhu











BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Tereza Blumová

Obor: Speciální pedagogika (B)

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Dětská literatura jako prostředek rozvoje komunikační schopnosti předškolního dítěte

Rok: 2022

Počet stran textu: úvod-závěr

Celkový počet stran příloh: 45

Počet titulů českých použitých zdrojů: 37

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1

Počet internetových zdrojů: 2

Vedoucí práce: Mgr. Hana Fleischmannová