

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

Diplomová práce

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární a preprimární edukace

**Rozvoj komunikačních dovedností dětí předškolního
věku prostřednictvím řízených činností v mateřské
škole**

Diplomová práce

Autor:	Anna Rozsivalová
Studijní program:	N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku
Vedoucí práce:	PhDr. Jana Bílková, Ph.D.

Zadání diplomové práce

Autor: Anna Rozsivalová

Studium: P18P0870

Studijní program: N7531 Předškolní a mimoškolní pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Název diplomové práce: **Rozvoj komunikačních dovedností dětí předškolního věku prostřednictvím řízených činností v mateřské škole**

Název diplomové práce AJ: Development of the communication skills of preschool children through controlled activities at kindergarten

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce je zaměřena na rozvoj komunikačních dovedností dětí předškolního věku s využitím metodického materiálu. Práce zahrnuje popis využití metodického materiálu během výuky v mateřské škole.

Opravilová, E.: Předškolní pedagogika. Praha: Grada Publishing, a.s., 2016. Maňák, J., Švec, V.: Výukové metody. Brno: Paido, 2003. Šmelová, E., Prášilová, M. a kol.: Didaktika předškolního vzdělávání. Praha: Portál, 2018. Matějček, Z.: Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte. Praha: Grada, 2005. Smolík, F., Seidlová Málková, G.: Vývoj jazykových schopností v předškolním věku. Praha: Grada, 2014.

Garantující pracoviště: Katedra českého jazyka a literatury,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Jana Bílková, Ph.D.

Oponent: Mgr. Žaneta Göbelová

Datum zadání závěrečné práce: 28.11.2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne

.....

Podpis autora

Poděkování

Děkuji PhDr. Janě Bílkové, Ph.D., za odborné rady, trpělivost a čas, který mi při zpracování této diplomové práce věnovala. Dále děkuji své rodině a svému příteli za pevné nervy a podporu po celou dobu studia.

Anotace:

ROZSÍVALOVÁ, Anna. *Rozvoj komunikačních dovedností dětí předškolního věku prostřednictvím řízených činností v mateřské škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 67 s. Diplomová práce. Vedoucí práce PhDr. Jana Bílková, Ph. D.

Diplomová práce je zaměřena na rozvoj komunikačních dovedností dětí předškolního věku. Teoretická část se zabývá výkladem pojmů souvisejících s předškolním vzděláváním a charakteristikou období předškolního věku. Představuje téma verbální a neverbální komunikace, slovní zásoby dětí a možnosti rozvoje těchto oblastí v mateřské škole. Praktická část je věnována analýze aktivit rozvíjejících komunikační dovednosti předškolních dětí a prezentuje výsledky vyplývající z realizace těchto aktivit během dvoutýdenní souvislé praxe v mateřské škole. Práce v závěru hodnotí vhodnost zvolených aktivit vzhledem k věku vzdělávací skupiny a shrnuje důležité poznatky, které se během těchto činností projeví.

Klíčová slova:

Pedagogika, předškolní pedagogika, komunikace, slovní zásoba, komunikační dovednosti

Annotation:

ROZSÍVALOVÁ, Anna. *Development of the communication skills of preschool children through controlled activities at kindergarten*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 67 pp. Diploma thesis. Supervisor PhDr. Jana Bílková, Ph. D.

The master's thesis is focused on the development of communication skills of preschool children. The theoretical part concerns with the interpretation of concepts connected with preschool education and also with characteristics of the pre-school age. It discusses the topic of verbal and non-verbal communication, children's vocabulary and also possibilities of development of these skills in kindergarten. The practical part is mainly focused on the analysis of activities developing communication skills of preschool children and it also presents results, which arises from the implementation of these activities during a two-week continuous practice in kindergarten. In conclusion, the thesis evaluates the suitability of the selected activities with regard to the age of the educational group and summarizes the important findings that have emerged during these activities.

Keywords:

Pedagogy, preschool pedagogy, communication, vocabulary, communication skills

Obsah

1	Úvod.....	1
2	Specifika vzdělávání dětí v mateřské škole	3
2.1	Předškolní věk.....	3
2.2	Předškolní pedagogika	4
2.3	Řízené činnosti v mateřské škole	6
3	Rozvoj verbální a neverbální komunikace v mateřské škole.....	7
3.1	Čtenářská pregramotnost.....	9
3.2	Vývoj jazyka v rámci ontogeneze předškolního věku	10
3.3	Komunikace a <i>Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání</i>	13
4	Slovní zásoba	14
4.1	Rozvoj slovní zásoby	15
5	Metody práce rozvíjející komunikační dovednosti dětí předškolního věku	18
5.1	Informace o mateřské škole.....	18
5.2	Informace o vzdělávací skupině.....	19
5.3	Metody a formy práce s dětmi při realizaci aktivit pro rozvoj komunikačních dovedností dětí předškolního věku	19
5.4	Výběr metodických publikací pro náměty činností realizované v MŠ	20
5.5	Popis vlastní práce s dětmi a ukázka aktivit podporujících rozvoj komunikačních dovedností.....	21
5.5.1	Aktivity pro rozvoj komunikačních dovedností v tematickém bloku Zvířata a ptáci v zimě	21
5.5.2	Reflexe aktivit pro rozvoj komunikačních dovedností v týdenním tematickém bloku Zvířata a ptáci v zimě.....	35
5.5.3	Aktivity pro rozvoj komunikačních dovedností v tematickém bloku Polámal se mraveneček.....	36
5.5.4	Reflexe aktivit pro rozvoj komunikačních dovedností v týdenním tematickém bloku Polámal se mraveneček.....	53

6	Závěr	55
7	Seznam literatury	57
7.1	Použitá literatura	57
7.1.1	Tištěná literatura	57
7.1.2	Elektronické zdroje	58
7.2	Další literatura k tématu	59
8	Přílohy	61
9	Seznam příloh	67

1 Úvod

Tématem diplomové práce jsou možnosti rozvoje komunikačních dovedností dětí předškolního věku prostřednictvím řízených činností v mateřské škole. Může sloužit jako námět pro tvorbu aktivit zaměřených zejména na verbální projev a rozšiřování slovní zásoby dětí v mateřské škole.

První část práce tvoří teoretický základ, který postihuje specifika vzdělávání dětí předškolního věku, definuje předškolní věk z hlediska vývojové psychologie, vysvětluje pojem předškolní pedagogika a představuje její cíle. Vzhledem ke způsobu realizace mé praxe považuji za vhodné popsat také postup, jakým jsem zvolené aktivity prováděla. Za nejvhodnější považuji realizovat aktivity formou řízených činností, kde má pedagog díky přímému působení kontrolu nad vzdělávacím procesem a plněním jeho cíle. Rámcový vzdělávací program stanovuje mimo jiné kompetence, které by si dítě mělo osvojit během předškolního vzdělávání. Mezi ně patří komunikační kompetence, jejichž součástí je i rozvoj čtenářské pregramotnosti. Jedná se o předpoklad budoucího rozvoje čtenářské gramotnosti, která spočívá především v porozumění obsahu textu a v orientaci v něm. Zároveň tvoří jednu ze složek verbální komunikace. V tomto směru dochází u dítěte předškolního věku k prudkému vývoji, a to zejména v oblasti slovní zásoby, který je třeba ze strany pedagoga vhodně stimulovat.

Proto jsem v rámci praktické části práce připravila několik cvičení, která rozvoj komunikačních dovedností podporují. Ty jsem realizovala během své dvoutýdenní průběžné praxe v mateřské škole a podříдила jsem je tematickým blokům s názvy Zvířata a ptáci v zimě a Polámal se mraveneček. Náměty aktivit jsem čerpala z publikací zaměřených na rozvoj jazykových schopností dětí, zejména předškolních. Stěžejní publikací pro mě v tomto směru byla kniha s názvem *Správná řeč: předpoklad úspěšného školáka* (Kazdová, 2011). Vzhledem k nízkému věkovému rozmezí vzdělávací skupiny, se kterou jsem pracovala (tři až čtyři a půl roku), bylo nutné i v tomto ohledu provést úpravy a přizpůsobit tak aktivity vývojovým specifickým této dětské skupiny. Činnosti jsem vybírala také na základě různorodosti jejich cílů v rámci rozvoje komunikačních dovedností a motivačního účinku. Mezi takové jsem zařadila aktivity s využitím obrazového a dalšího názorného materiálu, didaktického textu a následného rozhovoru a činnosti spojené s pohybem.

Moje diplomová práce by tedy měla odpovědět na otázku, jakým způsobem lze s metodikou pro rozvoj komunikačních dovedností pracovat v praxi učitele v mateřské škole a jak podpořit jejich zařazování do předškolního vzdělávání.

2 Specifika vzdělávání dětí v mateřské škole

Téma diplomové práce je zacíleno na děti předškolního věku. Toto vývojové období je značně specifické, což vyžaduje speciální přístupy a pohled na předškolní vzdělávání z mnoha různých perspektiv. Pokládám tedy za vhodné zde tato specifika popsat a nastínit jejich charakteristiky.

2.1 Předškolní věk

Termín „předškolní věk“ označuje vývojové období od nástupu do mateřské školy (dva až tři roky) po ukončení povinné předškolní docházky (šest, v případě odkladu až sedm let). Během tohoto období dochází k prudkému vývoji v psychické, fyzické i sociální oblasti.

V oblasti psychické dochází nejvýrazněji k rozvoji myšlení, paměti a vnímání. Kromě těchto základních psychických vlastností je předškolní období charakteristické také velkou představivostí, která dítěti pomáhá poznávat okolní svět. Dochází proto někdy ke zkreslení skutečnosti fantazijními představami, protože dítě v tomto věku své uvažování ještě zcela nepodrobuje logice. Svět vnímá egocentricky a považuje vnímání a uvažování ostatních lidí za totožné s tím svým.¹ Předškolní věk dítěte je také spjat s iniciativou, která dítě motivuje něco zvládnout a dokázat tak své schopnosti (Vágnerová, 2012). Tato iniciativa pomáhá dítěti rozvíjet se nejen v oblasti psychické, ale také sociální a motorické.

Motorickou oblastí je myšlen rozvoj pohybových schopností a nácvik a zdokonalování pohybových dovedností. Mezi ně v předškolním věku patří z oblasti hrubé motoriky hlavně zdokonalení jisté chůze, běhu, skoku a dalších lokomočních a jiných druhů pohybu rozvíjejících pohybové schopnosti - sílu, rychlost, vytrvalost, obratnost a rovnováhu (Jeřábek, 2008). V oblasti jemné motoriky je to pak grafomotorika, logomotorika, mimika, oromotorika a vizuomotorika (Opatřilová, 2014). Hermová (1994) uvádí, že *„především v dětském věku existuje úzké sepětí motoriky a vnímání, představ, myšlení, poznání, tedy takzvané kognitivní (poznávací) oblasti (...). Také mezi motorickým chováním a sociálním existuje úzké spojení, neboť děti navazují sociální kontakty převážně přes nejrůznější motorické aktivity“*

¹ „Poznávací egocentrismus se projevuje ulpíváním na vlastním názoru a opomíjením jiných, které mohou být odlišné. Egocentrický způsob uvažování zahrnuje přesvědčení, že tento názor je jediný možný, jde o předpoklad apriorní správnosti a platnosti... S egocentrismem je spojena tendence zkreslovat úsudky na základě vlastního postoje a preferencí“ (Vágnerová, 2012, s. 178).

(Hermová, 1994, s. 7, 8). Tento poznatek dokládá vzájemnou provázanost oblastí psychické, motorické a sociální a nutnost poskytnout dítěti takové podmínky, aby byly tyto oblasti rozvíjeny dostatečně a vyváženě.

Oblast sociální je rozvíjena hlavně formou socializace, zařazení do vrstevnické skupiny a vytváření vzájemných vztahů v ní. Zde Vágnerová poukazuje na potřebu dítěte začít vystupovat z prostředí rodiny a navazovat první vrstevnické vztahy, čímž se dítě zároveň připravuje na svůj budoucí společenský život. Dítě se proto učí společenským pravidlům a společenskému chování, které se mění v závislosti na situaci a na interakci s různými lidmi (Vágnerová, 2012, s. 177). V mateřské škole se dítě učí odlišnému chování k učitelce a jiným zaměstnancům a k ostatním dětem. Nejdůležitější je však jeho sociální rozvoj právě ve vztahu ke svým vrstevníkům. Pomocí hry se učí s ostatními dětmi spolupracovat, prosazovat se, nebo naopak v případě nutnosti ustoupit.

2.2 Předškolní pedagogika

Definici pojmu „předškolní pedagogika“ vykládá *Pedagogický slovník* jako „*vědní obor, který se zabývá teorií a praxí výchovy a vývoje dětí v předškolním věku v rodině a zvl. v zařízeních předškolní výchovy*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2004, s. 186). Předškolní pedagogika je realizována v rámci předškolní výchovy a vzdělávání v mateřské škole, tedy vzdělávací instituci určené výlučně pro děti předškolního věku. Tu mohou děti od tří, případně od dvou do pěti let navštěvovat dobrovolně, mají ovšem za povinnost platit úplatu za předškolní vzdělávání mateřské školy ve výši, kterou škola stanoví. „*Od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku věku, do zahájení povinné školní docházky dítěte, je předškolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak*“ (§ 34 zákona 561/2004 Sb.). Jedná se zpravidla o poslední rok předškolního vzdělávání před nástupem do základní školy. Protože je toto vzdělávání ze zákona povinné, je prováděno bezplatně.

Předškolní vzdělávání si klade za cíl systematicky připravit předškolní dítě na vstup do první třídy základní školy. Tato příprava se týká nejen určitých vědomostí a dovedností, které by dítě mělo díky předškolnímu vzdělávání získat, ale zahrnuje také rozvoj emoční inteligence, vůle, soustředění. K tomu může docházet spontánně během volné hry s ostatními vrstevníky ve třídě, což by si měl pedagog uvědomovat a poskytovat pro tuto činnost dostatek času, prostoru a materiálního vybavení – dostatek hraček a didaktických pomůcek, vybavení třídy, které umožní její členění na

různé hrací nebo odpočinkové koutky. Kromě volné hry slouží k systematické přípravě činnosti řízené učitelem. Tyto aktivity probíhají hravou formou, pomocí nichž pedagog představuje dětem nové poznatky prostřednictvím vzdělávacích témat a podněcuje v nich schopnost „*řešit samostatně různé praktické úkoly, jednat samostatně a tvořivě, ale také respektovat pravidla, naslouchat druhým, srozumitelně se vyjadřovat*“ (Kolláriková, Pupala, 2001, s. 134). Je si vědom zároveň individuality každého dítěte, různých úrovní vývoje jednotlivých dětí i jejich odlišných dispozic. Proto výuku konstruuje tak, aby obtížnost jednotlivých činností byla pro děti na dosažitelné úrovni, ale zároveň aby byla dostatečně rozvíjející. Aktivity by proto měly být při vynaložení přiměřeného úsilí splnitelné, aby dítě mělo možnost zažít úspěch a získalo tím motivaci do další práce.

V předškolní pedagogice hraje výchova významnou roli, podle mého názoru stejně důležitou jako předškolní vzdělávání, zároveň se tyto faktory vzájemně ovlivňují. Na rozdíl od předškolního vzdělávání výchova jakožto kultivace člověka probíhá celý život. V rámci výchovy v mateřské škole se dítě učí pravidlům pro fungování ve společnosti dvěma způsoby – přímým působením vychovatele, který ho učí vhodnému chování v konkrétních situacích, a prostřednictvím působení okolního společenského prostředí (tedy zpětné vazby), které ho formuje pro jeho budoucí společenský život. K osvojení společenských pravidel prvním zmíněným způsobem využívá učitel mravní výchovu. V rámci ní pedagog dítě učí základnímu společenskému chování, jako je pozdravení, poděkování, prosba, požádání o pomoc, poskytnutí pomoci nebo omluva.

Pozitivnímu soužití dětí ve třídě slouží třídní pravidla, která se vytvářejí na začátku školního roku, a děti mají za povinnost se jimi řídit. V ideálním případě tato pravidla tvoří pedagog společně s dětmi, čímž je děti ochotněji přijmou a snadněji si je osvojí. Pravidla se tedy v každé třídě liší, většina z nich se však týká bezpečnosti dětí (například želvičkové pravidlo o pomalém pohybu po třídě). Ve většině případů jsou dohodnutá pravidla ve třídě umístěna na viditelném místě, aby si je děti mohly neustále připomínat, a jsou graficky znázorněna.

Druhým způsobem, jakým se děti učí pravidlům chování, je vliv společenského okolí – v mateřské škole se jedná zejména o dětský kolektiv. Při vzájemné interakci dětí dochází k rozvoji spolupráce, komunikační obratnosti, ohleduplnosti, empatie, prosociálního chování (například ochota rozdělit se nebo půjčit vlastní hračku) atd.

Kromě mateřské školy, kde na dítě působí pedagog a kolektiv dětí, se na jeho výchově podílí hlavně jeho rodina. Přestože je role výchovy v předškolním věku klíčová, není výjimkou, že si výchovné schopnosti automaticky přisuzují i nekompetentní lidé. *„Každý ji zažil sám na sobě, má s ní přímou zkušenost a většinou se na ní alespoň dílčím způsobem podílí. To může budít dojem, že výchova malých dětí je všeobecně známá činnost, které každý rozumí, a kterou si lze snadno osvojit“* (Opravilová, 2016, s. 10). Zmíněná úvaha může vyvolat zdání, že kvalifikovanost předškolních pedagogů není nutná. Podle mého názoru je však vhodné se v této problematice vzdělávat nejen z pozice učitelů, ale i rodičů.

2.3 Řízené činnosti v mateřské škole

Vzdělávání v mateřské škole je realizováno různými způsoby. Mezi činnosti této vzdělávací instituce, kromě organizace režimu dne sloužící k naplňování základních potřeb dětí (například zajištění pravidelné hygieny, stravování, spánku atd.), patří volná hra. Ta je pro děti nejpřirozenější, spontánně se pomocí ní učí o okolním světě a společnosti, měla by tedy tvořit většinou část náplně dne dítěte předškolního věku. K volné hře však dochází i na jiných místech než v mateřské škole, proto jsou v předškolním vzdělávání podle mého názoru velmi důležité i řízené činnosti a nepřímo řízené samostatné činnosti. Řízené činnosti jsou obvykle předem připravené, dobře promyšlené aktivity, které spadají pod právě probírané téma a mají konkrétní cíl. Pedagog si tedy předem stanoví, co chce touto činností děti naučit. Svobodová (2010) uvádí, že *„za řízené činnosti považujeme ty činnosti, které si pedagog záměrně a cílevědomě připravil, nebo je improvizovaně zorganizoval s vědomím jasných vzdělávacích cílů“* (Svobodová, 2010, s. 88). Řízená činnost nemusí být tedy nutně připravována předem, avšak vždy musí obsahovat vzdělávací záměr a probíhá *„pod přímým vedením učitele“* (Krejčová, 2015).

Tyto spontánně organizované aktivity se vážou většinou na momentálně nastalou situaci, která odvede pozornost dětí, a dochází k nezáměrnému učení. Vzniklou situaci pedagog využije a obrátí ji v edukační činnost. Nejčastěji se zde uvádí příklad s motýlem, který přiletí k oknu třídy a odvrátí pozornost dětí od právě probíhajícího vyučování. Toho učitel využije a začne děti učit o motýlech s využitím názorného příkladu živého motýla. Podle mých zkušeností děti takto spontánně organizované činnosti často baví více než připravené a uměle motivované aktivity, avšak problémem zde bývá právě nepředvídatelnost těchto situací, jejich druh, tematické

zaměření a přínosnost. Proto je obvykle zapotřebí, aby pedagog plánoval témata, která je vhodné s dětmi probrat, a připravil podle nich konkrétní činnosti s jasným záměrem. Tento způsob umožní uskutečnit komplexní edukaci dětí v mateřské škole.

Nepřímo řízené samostatné činnosti se od řízených činností liší ve způsobu vedení pedagoga. Učitel děti řídí nepřímo a děti vykonávají činnosti samostatně. „*Nepřímé řízení spočívá zejména v jejich přípravě pedagogem*“ (Krejčová, 2015). Učitel tedy činnosti předem promyslí a přizpůsobí je aktuálnímu tématu, připraví podmínky pro jejich uskutečnění, využije různých pomůcek a materiálů, zvolí vhodné učební metody a uzpůsobí je podle potřeb konkrétní třídy. Poté děti pobídne k práci a samotný průběh činnosti a způsoby jejího řešení nechá na nich. Pedagog na děti pouze zpovzdálí dohlíží.

Řízené činnosti a nepřímo řízené samostatné činnosti mohou být realizovány různými formami – individuálně, ve dvojicích či skupinově, v případě řízených činností i frontálně, tzn. práce s celou třídou najednou – a mohou být zařazeny kdykoliv během dne (Svobodová, 2010). Formy, jakými bude pedagog realizovat tyto činnosti, volí podle mnoha faktorů. Hraje zde významnou roli momentální počet dětí ve třídě, psychické rozpoložení dětí i pedagoga, počet pedagogických pracovníků ve třídě, aktuální počasí atd. Ačkoli čas pro realizaci řízených a nepřímo řízených spontánních činností není jasně vymezen, dle Svobodové (2010) nejčastěji probíhají mezi dopolední svačinou a pobytem venku. Nebývá výjimkou, že tyto aktivity učitelky mateřských škol zařazují do ranních činností (jen ji za řízenou činnost nepovažují), během pobytu venku nebo v době odpoledního odpočinku v případě předškolních dětí, které již nevyžadují odpolední spánek (Svobodová, 2010).

3 Rozvoj verbální a neverbální komunikace v mateřské škole

Komunikace² je v procesu předškolního vzdělávání jednou z nejdůležitějších složek; zároveň také umožňuje toto vzdělávání realizovat. Dítě v mateřské škole přichází do styku s verbální komunikací³ během celého dne a v průběhu skoro každé činnosti. Vzhledem k tomu, že se jedná o předškolní vzdělávání, kde si dítě čtení a psaní ještě neosvojuje, probíhá komunikace s dítětem prostřednictvím mluvené řeči. Tento aspekt předškolního věku je pro organizaci a průběh vzdělávání velmi specifický. Pedagog

² Pro definici komunikace viz např. Erneker (2004, s. 7).

³ Pro charakteristiku a definici verbální komunikace viz např. Bytešnicková (2012, s. 11).

musí obsah výuky naplnit takovými aktivitami, jejichž zadání bude buď sdělovat řečovým pokynem, nebo použije prostředky, díky kterým budou činnosti dětmi samostatně proveditelné. S častějším využíváním informačních technologií mateřskými školami se k tomuto účelu začínají používat tzv. mluvící skřípce. Zjednodušeně se jedná o diktafony s krátkou dobou nahrávání. Učitel tedy namluví zadání úkolu a zanechá skřípce u připravené činnosti. Dítě si poté nahrávku poslechne a je schopno úkol vykonat bez pomoci pedagoga.

Obvykle se však jedná o aktivity, které mluvené zadání obsahují či dokonce vyžadují. Jsou to hlavně činnosti zaměřené na rozvoj řeči, vyjadřování vlastní myšlenky, sdělení zážitku, obohacování slovní zásoby, logopedickou prevenci a mnoho dalších. Tyto aktivity se realizují obzvláště během tzv. komunitního kruhu – dle názvu sedí děti v kruhu a s učitelem diskutují na téma vytyčené pro konkrétní týden (případně měsíc). Zde si učitel všímá hlavně řečového projevu dětí (například šíře slovní zásoby, slovosledu ve větě, rozvitosti vět, ale i správného pochopení významu jednotlivých slov), v případě logopedické prevence sleduje správnou výslovnost dětí a vývoj jejich řečového projevu, který stimuluje zařazováním různých logopedických cvičení. S tím souvisí také správný řečový vzor, který by dětem pedagog měl poskytnout a který budou děti také přebírat.

V současné době se v mateřské škole dbá vedle verbální komunikace i na rozvoj komunikace neverbální.⁴ Existují různá cvičení na rozvoj smyslového vnímání, které je nutné k realizaci obou typů komunikace. Kromě hojně využívaných pracovních listů na zrakovou percepci, diferenciaci, analýzu, syntézu atp. se využívají podobně jednoduché aktivity také na rozvoj ostatních smyslů. Často se tak praktikují různé obměny pexesa (sluchové, čichové, hmatové), přičemž se dítě musí soustředit na rozeznávání drobných nuancí vždy pouze tím jedním smyslovým orgánem, pro který je činnost určena.

Pro nácvik gestikulace, mimiky a dalších prostředků neverbální komunikace se v mateřské škole zařazují techniky dramatické výchovy. Dítě má za úkol například pomocí pantomimy vyjádřit to, co je v zadání úkolu, přičemž ostatní podle jeho pohybů a mimiky hádají, o jaké zadání se jedná. Tato aktivita vyžaduje zamyšlení dítěte, jakým způsobem má pohyby a mimiku provést, aby bylo schopno myšlenku

⁴ Pro charakteristiku a definici neverbální komunikace viz např. Paulík (2007, s. 12).

znázornit a ostatní ji mohli uhodnout. Podobně k tomuto účelu slouží technika hry v roli a hry v situaci, kdy se dítě vcítí do zadané role nebo situace a podle ní jedná. Učí se tím mimo jiné, že jeho vnější projevy těla na okolí působí a může jimi komunikovat cíleně.

Kromě aktivit zaměřených na rozvoj této složky komunikace může neverbální komunikace sloužit zároveň jako užitečný nástroj pro pedagoga při sdělování informace dítěti v rámci skupiny bez narušení normálního chodu činnosti (například určité gesto učitele mířené na konkrétní dítě s cílem ho pochválit, napomenout nebo opravit).

3.1 Čtenářská pregramotnost

Výuka v mateřské škole si neklade za cíl rozvoj gramotnosti jako takové, této kompetenci se věnuje především základní vzdělávání. Vzdělávání v mateřské škole se tedy orientuje spíše na předpoklady, které je nutné si osvojit před nástupem do základní školy, a s tím spojené nároky. „*Gramotnost se neváže jen na schopnost číst a psát, resp. zručnost čtení a psaní. Pod tímto pojmem se myslí komplex neoddelitelných, souběžně a ve vzájemné synergii se rozvíjejících jazykových kompetencí (čtení, psaní, mluvení a poslouchání), které jsou bezprostředně spjaté s myšlením, poznáváním, chápáním a porozuměním*“ (Košek Bartošová, 2014, s. 6). Podstatu čtenářské gramotnosti je hlavně čtení s porozuměním, proto se v předškolním vzdělávání zařazují aktivity, které pracují se čteným textem.

Tyto činnosti se záměrně provádějí v rámci celého kolektivu, protože se dětem dostává možnost porovnávat svoje názory, sdílet zážitky a vnímat detaily čteného příběhu (Šikulová, Rytířová, 2006). K rozvoji předpokladů těchto jazykových kompetencí se v předškolním vzdělávání využívá různých činností, které jsou zaměřeny na poslech a interpretaci slyšeného a verbální schopnosti. K tomu jsou určeny krátké pohádky nebo příběhy, které nabízejí různé publikace věnující se předškolnímu vzdělávání, konkrétně rozvoji jazykových schopností a dovedností.

Takové pohádky a příběhy jsou konstruovány tak, aby předškolní děti při jejich poslechu udržely pozornost a zapamatovaly si je i s detaily. K příběhu jsou často poskytnuty náměty rozhovoru, který s dětmi po přečtení učitel vede, ve formě otázek, které z příběhu vycházejí nebo ho dále rozvíjejí. Často ale pedagog tyto otázky tvoří spontánně na základě reakcí dětí a na vzdělávacím záměru. Podobně jako otázky

mohou děti namotivovat ilustrace, které se v některých publikacích nachází. Obrázky může učitel dětem ukázat ještě před čtením příběhu a podnítit v nich představu, o čem by pohádka mohla být, kdo v ní bude vystupovat a v jakém prostředí se bude odehrávat. Mohou být také názornou pomůckou při pokládání otázek, na které se učitel po přečtení příběhu ptá. Tyto otázky by měly být hlavně otevřené, aby dětem dávaly větší prostor pro vyjádření názoru, myšlenky nebo sdílení dříve získané zkušenosti. Také by měly motivovat ke kreativnímu myšlení a rozvíjet v dětech jistotu ve verbálním projevu (například, pokud je to možné, volit otázky, které mají více správných řešení). Takto realizovaná aktivita rozebírá čtený text do hloubky a vede tak děti k pozornému vnímání děje, orientaci v příběhu, pochopení souvislostí a k utváření vlastního názoru na téma textu, což tvoří jeden ze základních předpokladů čtenářské gramotnosti, která bude dále rozvíjena po osvojení schopnosti čtení.

Čtenářskou pregramotnost lze v mateřské škole podporovat i jinými způsoby. Pro budování kladného vztahu ke knihám je důležité děti vhodně motivovat. Snaha pedagoga není v tomto ohledu omezená pouze na školní budovu, ale lze za tímto účelem využít exkurzí pro děti předškolního věku, které nabízejí knihovny (Cibáková, 2019). Dětem jsou zde představeny možnosti, které jim čtení knih otevírá (například různorodost nabízených knih, ze kterých si dítě může vybrat dle svého vlastního zájmu) a důvody, proč je dobré knihy číst (obsahují příběhy, povzbuzující fantazii dětí, doplňují je atraktivní ilustrace, které si mohou prohlížet). V tomto směru je však důležitá i spolupráce mateřské školy s rodinou.

V mateřské škole je kromě řízených činností často uplatňována četba i v době před odpoledním spánkem. Obvykle učitel dětem nabídne knihy, které jsou pro čtení před spaním vhodné, a z nich si děti jednu vyberou. Tu potom dětem pravidelně v této době předčítá. Stejným způsobem by se doma měli dětem věnovat rodiče. Čtení knihy utužuje vzájemný vztah rodičů a dítěte, ale má vliv také na rozvoj slovní zásoby, rozvoj komunikačních dovedností, citový, rozumový a estetický vývoj a pomáhá objevovat svět (Houšková, Laufková, 2018).

3.2 Vývoj jazyka v rámci ontogeneze předškolního věku

Vzhledem k zaměření diplomové práce se bude tato kapitola věnovat jen ontogenezi předškolního věku, tj. dětí od tří do šesti let. Záměrně zde tedy není uvedena raná, ale velmi důležitá, fáze vývoje řeči, která probíhá již od narození. Vývoj dítěte

předškolního věku probíhá ve všech směrech velmi rychle, výjimkou není ani vývoj řeči. U dětí mladších dvou let probíhá vývoj řeči a myšlení nezávisle na sobě. Později se však obě oblasti vývoje začnou navzájem ovlivňovat. Může tedy dojít k narušenému vývoji řeči v důsledku nedostatečných rozumových schopností (Bytešníková, 2012). Na základě této skutečnosti může být vývoj řeči pouze opožděný, nebo v porovnání s intaktními vrstevníky dosáhne nižší nebo žádné úrovně. K podobně snížené úrovni vývoje řeči může dojít v případě, že dítě nemá uspokojené všechny potřeby nebo vyrůstá v nepodnětném prostředí. Je tedy nutné dbát na celkový harmonický vývoj dítěte.

Pokud je dítě zdravé a podmínky pro vývoj řeči jsou splněny, obvykle vývoj postupuje podle vývojových škál. Bytešníková (2012) popisuje, že dítě, které dosáhne tří let, je schopno pojmenovávat předměty spojené s denní potřebou a dokáže rozlišovat základní časová rozmezí (například den a noc). Zhruba o půl roku později začíná dítě hojně pokládat otázky typu *Proč?* nebo *Kdy?*. U čtyřletého dítěte se začíná řeč intelektualizovat, což zůstává až do dospělého věku. Zde hraje roli stránka logiky, kdy dítě začíná rozumět obsahu pojmů a pozná rozdíl mezi pojmy konkrétními a abstraktními. Dále se dítě zdokonaluje také v oblasti gramatiky a celkového řečového projevu, slovní zásoba prudce narůstá.

Verbální etapa se tedy zaměřuje na 1. rovinu foneticko-fonologickou (tj. rozlišování, napodobování, artikulace hlásek řeči), 2. rovinu lexikálně-sémantickou (tj. úroveň pasivní i aktivní slovní zásoby), 3. rovinu gramatickou/ morfologicko-syntaktickou (tj. tvorba slovních spojení, vět, předložkových vazeb, souvětí), 4. rovinu pragmatickou (tj. použití řeči při komunikaci, jako prostředku socializace, při vyjadřování vlastních potřeb), (Kmentová, 2015, s. 25).

Pedagog v mateřské škole se při přípravě vzdělávací nabídky zamýšlí nad vhodným rozvojem dovedností na těchto rovinách, zároveň respektuje zákonitosti vývoje předškolních dětí. Zařazuje tedy aktivity, které podpoří uvažování a samostatné vyjadřování dětí, logopedická cvičení (hlavně jazyka a rtů) nebo osvojování nových pojmů (rozšiřování slovní zásoby). Nejčastěji k tomuto účelu slouží rozhovor, který učitel přidruží buď k jiné činnosti (například individuálně vede s dítětem rozhovor o jeho výtvoru, což mu může posloužit i jako vhodný nástroj pedagogické diagnostiky), nebo ho začlení mezi aktivity prováděné v komunitním kruhu. Zde pracuje obvykle s celým dětským kolektivem, přesto dává dětem jednotlivě prostor

pro vyjádření svých zážitků, zkušeností, nápadů, myšlenek. Zároveň řečový projev dětí pozorně poslouchá a sleduje jejich slovní zásobu a její šíři, slovosled, tvorbu vět a slovních spojení a jejich následné využívání, smysluplnost výpovědi, v neposlední řadě pak také případné artikulační problémy.

Pro prevenci, zmírnění již vzniklého řečového problému i správné používání mluvidel zařazuje pedagog na začátek činností komunitního kruhu logopedické cviky, určené pro rozcvičení mluvidel, a dechová cvičení. Přesto se mohou vyskytnout četná rizika, která mohou vývoj řeči dítěte nepříznivě ovlivnit. Mezi tyto rizikové faktory patří 1. zdravotní problémy, 2. odchylky ve vývoji, 3. přístup rodičů a blízkého okolí, 4. postavení dítěte v rodině, 5. odloučení rodičů a jejich rozvod (Bytešníková, 2012, s. 25).

V případě, že nastane situace, která bude pro vývoj řeči dítěte riziková, je nutné, aby o ní mateřská škola věděla. Poskytne dítěti vhodnou nabídku aktivit potřebných pro podporu potenciálně problémových oblastí řeči a bude respektovat potřeby dítěte vyvolané touto komplikací (vyšší potřeba klidového režimu, citového projevu ze strany pedagoga k dítěti atd.). S milníky v životě dítěte přicházejí kritická období ve vývoji řeči, která souvisejí s věkem (zejména období kolem tří let) a s nástupem do vzdělávacích institucí – mateřské a základní školy.

Ve třech letech je na dítě kladeno mnoho nároků (ve verbální i neverbální oblasti), a proto může docházet k poruchám v oblasti plynulosti řeči (vývojová dysfluence). Nejčastěji se vývojová dysfluence projevuje opakováním prvních slov ve větách nebo prvních slabik, zarážkami a přestávkami v mluvení apod. Přestože se tyto symptomy projevují až u 80 % dětí ve zmiňovaném věku, je nutno říci, že se nejčastěji jedná o fázi přechodnou a u většiny z nich tento problém časem odezní (Bytešníková, 2012). Pedagog v mateřské škole by měl být s kritickými obdobími dětí obeznámen a měl by s nimi umět pracovat. Měl by dítě sledovat při každodenních činnostech a umět vypozerovat konkrétní nedostatky. Na základě tohoto pozorování připraví takové činnosti, které podpoří správný vývoj jazykových schopností, a zařadí individuální práci s dítětem. Přitom se zaměří hlavně na rozhovory, logopedická cvičení a práci s obrazovým materiálem, který využívá jako názornou pomůcku.

V souvislosti s nástupem do vzdělávacích zařízení přichází další krizové období. V této době mohou mít citlivější děti problém s odloučením od matky, potažmo obou

rodičů, nebo se zařazením do dětského kolektivu, což se může projevit i v oblasti řeči. Proto je důležité proces nástupu do školního zařízení sledovat; může být totiž spouštěcím faktorem pro vznik narušené komunikační schopnosti, především koktavosti (balbuties). V krajní situaci se může stát, že verbální projev dítěte v komunikaci s pedagogem nebo jeho vrstevníky zcela chybí. Pokud problém přetrvává déle než čtyři týdny, kdy probíhá proces adaptace, může jít o (s)elektivní mutismus (nemluvnost). V tomto případě je včasné rozpoznání vady velmi důležité, protože může výrazně ovlivnit další vývoj dítěte (Bytešníková, 2012). Učitel by měl v takovém případě zjistit, zda se tyto problémy vyskytují i mimo mateřskou školu, zda pozorují tyto symptomy i rodiče, a případně navrhnout vyšetření na odborném pracovišti (obvykle se jedná o pedagogicko-psychologickou poradnu nebo speciálně-pedagogické centrum).

Velmi důležitá je úzká spolupráce s rodinou. Pokud je dítě již diagnostikováno, učitel respektuje a dodržuje odborná doporučení a s rodinou se dohodne na jednotném přístupu k dítěti, aby byla tato speciální péče co nejefektivnější. V opačném případě, při podezření na možnou poruchu, pedagog doporučí rodině obrátit se na vhodné poradenské zařízení, případně může s výběrem takového zařízení pomoci.

3.3 Komunikace a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen *RVP PV*) je obecně platný dokument, podle kterého jsou mateřské školy povinny se řídit od roku 2007. Komunikaci věnuje *RVP PV* především dvě kapitoly – *Kompetence komunikativní a Dítě a jeho psychika* (podkapitola *Jazyk a řeč*).

Mezi komunikativní kompetence, které by podle *RVP PV* mělo dítě po ukončení předškolního vzdělávání ovládat, patří například: „*ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, ... dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky, ... domlouvá se gesty i slovy, rozlišuje některé symboly ...*“ (*RVP PV*, 2018, s. 12). *RVP PV* se však vyjadřuje i k přípravě dítěte na vstup do základní školy. Vzhledem k tomuto cíli pak formuluje další kompetence, mezi které patří například: „*ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní ... dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika ...), ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku*“ (*RVP PV*, 2018, s. 12).

Je nutné, aby učitelé v mateřských školách brali tyto kompetence v úvahu, protože ty pomáhají dosáhnout podobné úrovně komunikačních dovedností dětí při vstupu do základní školy. Mezi dětmi jsou tedy při vstupu do dalšího stupně vzdělávání teoreticky menší rozdíly v oblasti komunikace; stejně tak tomu však je u všech ostatních kompetencí, které stanovuje *RVP PV*.

Podkapitola *Jazyk a řeč*, která spadá pod vzdělávací oblast *Dítě a jeho psychika*, nastiňuje obecnou vzdělávací nabídku předškolního vzdělávání, podle které by se měl předškolní pedagog řídit, aby výše zmíněné kompetence pomohl systematicky rozvíjet. Příkladem takové vzdělávací nabídky jsou tyto činnosti: „*artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti, samostatný slovní projev na určité téma, poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů, vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo co zhlédlo ...*“ (*RVP PV*, 2018, s. 17 – 18). Na základě této vzdělávací nabídky *RVP PV* podle konkrétních činností stanovuje i očekávané výstupy, tj. určité cíle, kterých chce pedagog uplatněním zmíněných aktivit dosáhnout (například správné artikulace a techniky řeči, samostatného a smysluplného vyjadřování myšlenek a pocitů, rozvíjení vlastní slovní zásoby aj.).

4 Slovní zásoba

Slovní zásobu jedince lze rozdělit na aktivní a pasivní. Aktivní slovní zásobou označujeme souhrn slov, která člověk běžně používá v těch situacích, do kterých se dostává (3000 – 10000 slov)⁵. Pasivní složkou slovní zásoby se rozumí soubor slov, která jedinec zná, jimž dokáže přiřadit adekvátní význam, ale která sám aktivně při komunikaci neužívá (přibližně 3x – 6x větší než aktivní zásoba), (Svobodová a kol., 2003). Na rozšiřování slovní zásoby má u dítěte předškolního věku velký vliv vstup do mateřské školy. Při interakci s dětským kolektivem ve své třídě přichází do kontaktu se slovy, která se běžně využívají v jiných rodinách. Pro děti může být motivující se neznámým slovům naučit, protože představují možnost, jak se do nového kolektivu zařadit. Slovní zásoba se samozřejmě rozvíjí i díky cílenému působení pedagoga, který do své výuky zařazuje v tomto směru podnětné činnosti.

⁵ „*Průměrný rozsah aktivní slovní zásoby dětí činí 3 775 slov. Avšak mezi jednotlivými dětmi jsou velké odlišnosti v tomto rozsahu, který sahá od 3 110 slov do 5 300 slov. Takže mezi stejně starými dětmi ... dosahuje diference v aktivní slovní zásobě až 2 190 slov*“ (Průcha, 2011). Týká se výzkumu aktivní slovní zásoby šestiletých dětí.

4.1 Rozvoj slovní zásoby

V předškolním období dochází k prudkému rozvoji slovní zásoby a k tomuto účelu dítě využívá všech situací ve svém běžném životě. Podstatnou roli zde hraje rodina dítěte, v jejímž prostředí si dítě osvojuje první slova a vzniká tím jeho raná slovní zásoba, zpočátku jen pasivní. V mateřské škole si dítě nové výrazy osvojuje při interakci s vrstevníky, ale také při komunikaci s pedagogem (ve věku tří let dítěte je pasivní slovní zásoba výrazně vyšší než aktivní, v poměru zhruba 900 slov ku 500 slovům, postupně se tento poměr mění a okolo čtvrtého roku vzroste na 1200 slov pasivní slovní zásoby ku 800 slovům aktivní slovní zásoby (Kycltová Bezděková, 2014)). Tohoto faktu si je učitel plně vědom a využívá ho k záměrnému rozvoji slovní zásoby dětí.

Jedním z hlavních cílů v předškolním vzdělávání z hlediska rozvoje jazykových schopností dětí je tedy bohatá slovní zásoba a obratné vyjadřování (Kutálková, 2005). Připravené činnosti s tímto cílem jsou v mateřské škole zaměřeny vždy na určité téma, které je stanoveno třídním vzdělávacím programem. Dětem se tak dostávají nové poznatky a výrazy uceleně v rámci konkrétního tematického okruhu. Pojmy, které jsou pro děti nové, předkládá učitel dětem obvykle formou výkladu, kdy vysvětlí, co slovo znamená, a propojí ho s vědomostmi, které si děti osvojily již dříve. Tím učitel záměrně rozšiřuje pasivní slovní zásobu dětí. Později pedagog připraví aktivity koncipované tak, aby si děti nová slova vybavily a použily. Učiteli se dostává zpětná vazba o pochopení významu slova dětmi a jeho zapamatování, dítě si ustálí význam slova a postupně ho začíná aktivně využívat i ve svém verbálním projevu.

Postupně se tak slova z pasivní slovní zásoby přenášejí do slovní zásoby aktivní. Důraz na rozvoj slovní zásoby dětí již v mateřské škole má vliv i v dalších etapách vzdělávání, hlavně na základní škole při osvojování schopnosti čtení. V případě, že dítě nebude mít dostatečně rozvinutou slovní zásobu, text sice bude umět přečíst, ale nemusí rozumět jeho významu. To představuje riziko ve vývoji čtení, a zároveň hraje významnou roli ve vzdělávání obecně (Smolík, Seidlová Málková, 2014). V mateřské škole se k cílenému rozvoji slovní zásoby využívá mnoha aktivit. Nejčastěji jsou to činnosti spojené s verbálním projevem dětí, například četba pohádky, na jejímž konci pedagog děti vyzve, aby obsah pohádky stručně shrnuly, vyjmenovaly postavy atd. Velmi využívanou metodou je v tomto směru rozhovor o určitém tématu, kde děti dostávají prostor se vyjádřit a sdělit tak své myšlenky a pocity. Vhodnými otázkami

pedagog děti směřuje k zamyšlení a kreativitě ve verbálním projevu. Také se soustředí na správnou artikulaci dětí a základy gramatiky.

Často se také zařazují (zejména u dětí před nástupem do první třídy) různé slovní hry, pomocí kterých se mohou děti navzájem nová slova učit. Další možnost, jak pracovat na rozvoji slovní zásoby, představují písničky a říkadla, zejména pokud jsou doprovázena pohybem, který vystihuje jejich význam. Než se děti písničku nebo říkadlo naučí, často začínají spontánně doplňovat rýmy. Naučit se celou píseň nebo říkadlo je pro ně mnohdy náročné, proto je vhodné doplnit je pohybem, který bude děj napovídat. To pomůže v rychlejším učení a zapamatování, zároveň je pro předškolní děti pohyb účinnou motivací. Pokud je zvolený pohyb dostatečně popisný, napovídá dětem i význam jednotlivých slov, čímž napomáhá jejich zařazení do slovní zásoby.

Zajímavým cvičením se v tomto směru může stát rozhovor o obrázku. Učitel záměrně vybírá ilustraci, která má mnoho detailů nebo se na ní odehrává určitá situace. Volí ji však adekvátně k věku dítěte nebo dětské skupiny. Pedagog napřed nechá dítě popisovat, co se na obrázku nachází nebo co se na něm děje. Dítě si tedy samo vybírá, co o obrázku řekne. Poté se ho učitel záměrně doptává na objekty na obrázku, které dítě s určitostí zná, ale jejichž názvy ve verbálním projevu nepoužívá. Tím ho vede k aktivaci slov z pasivní slovní zásoby. V případě, že dítě objekt na obrázku nezná, učitel ho pojmenuje a vysvětlí mu jeho význam. Dítěti se tak dostává možnost naučit se zcela nové slovo.

Při aktivitách určených k rozvoji slovní zásoby jsou velmi užitečné různé názorné pomůcky. Mezi nejběžnější vybavení mateřských škol určené k tomuto účelu patří obrazový materiál (obrázkové knihy, didaktické karty ad.), který učitelé využívají při výuce nové látky. Slovní výklad, který pro děti bývá často ještě abstraktní, tedy doplní o ilustrativní příklad. Pomohou tak dětem lépe si zapamatovat nová slova a spojit si je s konkrétní představou. Kvůli četnosti využívání obrázků při výuce v mateřské škole však postupně ztrácejí svůj motivační účinek. Proto se místo nich začínají upřednostňovat reálné rekvizity (například místo obrázku čepice lze využít skutečnou čepici). Děti si tyto předměty osahají, samy vyzkoušejí a mají tak možnost poznávat všemi smysly, což vede k efektivnějšímu učení (jde o tzv. prožitkové učení⁶).

⁶ Pro charakteristiku prožitkového učení viz např. Havlínová, Vencálková (2008, s. 198 – 200).

V dnešní době do vzdělávacího procesu vstupují také informační technologie, které se začínají využívat i v mateřských školách. Jedná se hlavně o interaktivní tabule a tablety. S tímto posunem v moderním vzdělávání vzniklo mnoho programů a didaktických her zaměřených vždy na určitou oblast vzhledem k vývojovým specifikům předškolních dětí (například hry na rozvoj předmatematických představ, vztahu k přírodě, schopnosti rozlišovat barvy aj.). Mnoho z nich má za cíl rozvíjet slovní zásobu. Obvykle se jedná o soubor obrázků, se kterými mají děti na základě hlasového návodu pracovat (příkladem může být řazení předmětů do různých kategorií, přidělování citoslovcí jednotlivým druhům zvířat, správné používání předložek, učení se zcela novým pojmům na základě zobrazeného obrázku).

Výhodou tohoto způsobu vzdělávání je samostatná práce dítěte, často poskytuje i autokorekci a dítě má tak možnost poučit se z vlastních chyb. Takové aplikace jsou vizuálně atraktivní a doplněné o zvukové motivy, které dítěti poskytují komplexnější náhled na vybraný tematický úsek. Zároveň jsou samy o sobě motivující, protože děti práce s elektronickými zařízeními baví. Tento fakt může učitel využít jako jednu z možných cest ke smysluplnému vzdělávání.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Metody práce rozvíjející komunikační dovednosti dětí předškolního věku

5.1 Informace o mateřské škole

Pro realizaci aktivit rozvíjejících komunikační dovednosti předškolních dětí jsem si vybrala mateřskou školu Štefcova (celým názvem Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefcova 1092). Základní škola a Mateřská škola Štefcova funguje pod vedením ředitele Mgr. Eduarda Hlávky. Samotná mateřská škola Štefcova sídlí ve dvou budovách – MŠ Mrštíkova a MŠ Štefcova – a řídí ji vedoucí učitelka Mgr. Taťána Metelková, Ph.D. Pedagogický sbor mateřské školy má celkem dvanáct učitelek a jednu asistentku pedagoga. Provozní personál tvoří kuchařky, uklízečky a školnice.

Mateřská škola má šest heterogenních tříd. V MŠ Mrštíkova jsou umístěny dvě z nich (Sluníčko a Obláček) s kapacitou 25 dětí, kam docházejí nejmladší děti ve věkovém rozmezí od tří do čtyř a půl roku. V MŠ Štefcova jsou ostatní čtyři třídy (Červánek, Studánka, Hvězdička a Větrník) s kapacitou 27 dětí ve věku od čtyř do šesti let. Třídy jsou naplněny do maximálního počtu, celkem je tedy v roce 2019/ 2020 v mateřské škole zapsáno 158 dětí.

Mateřská škola Štefcova je tradičního typu, neposkytuje se zde alternativní vzdělávání. Její režim dne tvoří ranní činnosti, které probíhají od příchodu dětí. Ten je umožněn od 6:15 do cca 8:45. V této době probíhá volná hra na koberci, hromadná či skupinová výtvarná činnost pod přímým vedením učitelky, individuální aktivity u stolečků, námětové hry. Zhruba v 8:45 začíná pohybová chvílka určená pro rozcvičku dětí a pohybové hry. V 9 hodin se podává dopolední svačina. Následují řízené činnosti na koberci, které jsou obvykle realizovány formou komunitního kruhu. Ten slouží hlavně k rozvoji komunikačních schopností a dovedností a osvojování nových vědomostí. Obvykle se zařazuje také hudební a občas i dramatická chvílka. Od 10 hodin probíhá pobyt venku, buď na zahradě, nebo na procházce po městě. V 11:45 následuje oběd, po němž se jdou děti připravit k odpolednímu odpočinku. Ten trvá asi do 14 hodin, poté se podává odpolední svačina. Od 14:30 do 16:30

(konec provozu mateřské školy) se děti zabývají zájmovými činnostmi ve třídě, v případě příznivého počasí tráví tento čas na zahradě.

Mateřská škola také nabízí množství nadstandardních zájmových aktivit prostřednictvím kroužků. Mezi ně patří například Šikuláček (keramika), Ekologie a pěstitelství na zahradě MŠ, Plavání, Veselé pískání, Pěvecký sbor, Logopedická prevence nebo Kurz lyžování.

5.2 Informace o vzdělávací skupině

Moje praxe probíhala v heterogenní třídě s názvem Obláček, která se nachází v budově MŠ Mrštíkova. Je zde zapsáno 25 dětí ve věku od tří do čtyř a půl roku. V tomto období jsou děti ještě velmi hravé, proto je jim poskytován dostatek času na volnou hru. Ve třídě působí dvě učitelky, jejichž pracovní doba se kryje v době pobytu venku až po odpolední odpočinek. Ze zapsaných dětí není žádné integrované, proto zde pozice asistenta pedagoga chybí.

Výuka ve třídě je organizována na základě třídního vzdělávacího programu. Tento dokument, který je platný pouze pro tuto konkrétní třídu a vychází ze školního vzdělávacího programu, si po dohodě s ředitelem vytvářejí učitelky samy. Nacházejí se v něm tzv. integrované tematické bloky, tedy témata, podle kterých bude předškolní vzdělávání probíhat.

5.3 Metody a formy práce s dětmi při realizaci aktivit pro rozvoj komunikačních dovedností dětí předškolního věku

Vzhledem ke specifikům práce s předškolními dětmi je důležité zvolit vhodné metody výuky. Ty zaručí efektivnost učení, pochopení probírané látky, její zapamatování a pozdější vybavení a využití v běžném životě. Protože charakter realizovaných aktivit vyžadoval interakci dětí prostřednictvím verbálního projevu, zařadila jsem je mezi činnosti prováděné v komunitním kruhu. Cílem komunitního kruhu je rozvoj komunikačních schopností a slovní zásoby, schopnost porozumět a zapamatovat si slyšené, schopnost vyjadřovat své myšlenky a názory, interpretovat. K realizaci připravených aktivit jsem využila metody slovní, konkrétně rozhovor a práci s textem. Obě metody vycházejí z předpokladu, že jsou děti schopny soustředit se a naslouchat. Metoda práce s textem je založena na četbě připraveného textu dětem a následné realizaci aktivit, které z něj vycházejí, nejčastěji pokládání otázek. Zde se ukáže, zda děti dobře poslouchaly, zapamatovaly si, o čem příběh byl, a přemýšlely nad odehrávanou situací v příběhu. Také se zde dětem dostala možnost vyjádřit v rámci probíraného tématu své

názory a sdělit vlastní zkušenosti. Metoda rozhovoru spočívá v pokládání otázek učitelem a jejich zodpovídání dětmi. Její největší přínos tkví v povzbuzení dětí k pozornosti, stimuluje jejich zájem a vytváří spolupráci při řešení problému. Také učitel poskytuje zpětnou vazbu o míře pochopení nových informací dětmi a stavu jejich již nabytých vědomostí. Výuka během komunitních kruhů probíhala především frontální formou, tedy hromadnou formou, kdy učitel pracuje se všemi dětmi najednou a využívá k tomu stejného obsahu.

5.4 Výběr metodických publikací pro náměty činností realizované v MŠ

Pro výběr publikací nabízejících vhodnou metodiku pro rozvoj komunikačních dovedností jsem si zvolila několik kritérií. Prvním bylo zaměření publikací na předškolní věk, případně zaměření na první stupeň základní školy, kde bylo možné aktivity vhodně upravit. Druhým kritériem byla možnost přizpůsobit činnosti tematickým blokům, a tím zajistit ucelenost tématu v průběhu celého týdne. Třetí kritérium jsem zvolila na základě možnosti obměny aktivit tak, aby se staly adekvátní schopnostem dětské skupiny, se kterou jsem připravené aktivity realizovala – tj. od tří do čtyř a půl roku. Dále jsem usilovala o to, aby činnosti byly různorodé a zaměřovaly se na rozličné cíle.

Z toho důvodu jsem jako stěžejní metodiku zvolila knihu *Správná řeč: předpoklad úspěšného školáka* (Kazdová, 2011), která je určena pro děti předškolního věku a nabízí různé úrovně obtížnosti vzdělávacího obsahu. Činnosti zde obsažené poskytovaly dostatek možností pro různé obměny a přizpůsobení probíranému tématu. Výběr aktivit mi usnadňovalo také přehledné členění dle vzdělávacího zaměření (například rytmizace slov, antonyma, souvislé vyjadřování, významové kategorie atp.). Zadání těchto aktivit jsem dále upravila s ohledem na věk vzdělávací skupiny a konkrétní vzdělávací blok.

K dalším publikacím, jejichž aktivity jsem využila jako náměty realizovaných činností v mateřské škole, patří dále *Veselý rok s pohádkami: Hry a aktivity pro rozvoj školních kompetencí* (Štanclová, 2016) a *Jaro, léto, podzim, zima, ve školce je pořád prima* (Konvalinková, 2014). Zde jsem uplatnila příběhy týkající se probíraného tématu a z nich vycházející doplňující otázky, které podněcovaly rozhovor s dětmi a vedly je k samostatnému vyjadřování a myšlení. Vedle nich jsem se dále inspirovala náměty z knih *Čeština nás baví* (Víška, Nováková, 2005), *Jak připravit dítě do 1. třídy* (Kutálková, 2014) a *Hudební a řečové projevy předškolních*

děti a jejich vzájemné ovlivňování (Kmentová, 2015), protože nabízely aktivity odlišné od Kazdové (2011) nebo se v nich vyskytovaly činnosti sice podobné, ale jejichž zadání se mírně lišilo. Tato odlišná zadání jsem poté zkombinovala dle vlastních potřeb pro realizaci činností s konkrétní dětskou skupinou.

5.5 Popis vlastní práce s dětmi a ukázka aktivit podporujících rozvoj komunikačních dovedností

Aktivity zmíněné v praktické části této diplomové práce jsem realizovala během své dvoutýdenní souvislé praxe v mateřské škole. Náplní této praxe bylo připravit činnosti pro všechny části denního režimu, samostatně je vést a zabezpečit organizační stránku denního programu. Pro každý týden bylo stanoveno téma, ke kterému se mají aktivity vztahovat (tzv. tematický blok). První týden mé praxe probíhal tematický blok Zvířata a ptáci v zimě, jehož cílem bylo získat povědomí o životě zvířat ve volné přírodě (konkrétně lesních zvířat) v zimním období a poznatky o lesním ekosystému. Druhý týden byl věnován tematickému bloku Polámal se mraveneček s cílem osvojit si poznatky o lidském těle (se zaměřením na části těla a základní vnitřní orgány) a jeho zdraví (z hlediska jeho ochrany pomocí zdravé stravy a vhodného oblékání, ale i poukázáním, jaké to je být nemocný a co nemoc vlastně je).

V rámci své diplomové práce jsem tyto tematické bloky propojila s činnostmi rozvíjejícími komunikační dovednosti dětí, které jsem zařadila do řízených činností prováděných v komunitním kruhu. Ukázku těchto činností v práci uvádím. Fotodokumentace z průběhu mé praxe v mateřské škole a formulář informovaného souhlasu s použitím fotografií dětí jsou k dispozici v části *Přílohy*.

5.5.1 Aktivity pro rozvoj komunikačních dovedností v tematickém bloku Zvířata a ptáci v zimě

Aktivita č. 1

- Název aktivity: Na datla
- Cíl: nácvik správné rytmizace slov a rozlišování slabik
- Námět aktivity: *Správná řeč: předpoklad úspěšného školáka* (Kazdová, 2011)
- Pomůcky: 8 názorných obrázků zvířat (fotografie pomůcek viz Obrázek 1)
- Provedení:
Učitelka s dětmi vytleskává slova (názvy lesních zvířat) s různým počtem slabik.



Obrázek 1 (Autor: ROZSÍVALOVÁ, Anna)

Popis práce s dětmi

Připravila jsem si obrázky osmi lesních zvířat (vlk, srna, srnec, jelen, veverka, liška, prase divoké, medvěd), která děti bezpečně znají. Děti si sedly na koberci do kruhu a já jsem jim obrázky postupně ukazovala. Vždy jsem obrázek napřed ukázala a zeptala se: *Kdopak ví, jak se jmenuje tohle zvířátko?* Děti, které název zvířete znaly, okamžitě reagovaly a volaly na mne svou odpověď. Reagovaly skoro všechny děti. Názvy prezentovaných zvířat děti znaly s výjimkou srnce, místo něhož chybně hádaly jelena nebo srnu. Správnou odpověď jsem slyšela jen od jednoho dítěte. Když děti uhodly název zvířete, po slabikách jsme si ho vytleskali nejdřív rukama a poté ještě jednou pleskáním do stehů.

Reflexe práce s dětmi

Zprvu jsem měla obavy, jak zvládnou takto malé děti rozpoznat slabiky, aby je dokázaly vytleskat. Proto jsem vybírala takové druhy zvířat, které děti znají a byla to pro ně známá slova. Můj výběr tuto podmínku splnil, pouze obrázek srnce nedokázaly děti rozpoznat. Tento fakt mě nepřekvapil, ale zvíře jsem zařadila záměrně, aby si děti osvojily také nový pojem a rozšířily si tím slovní zásobu. Po celou dobu děti udržely pozornost a činnost je očividně bavila. Obrázky pro ně byly motivační, zároveň byly

zvědavé, jaké zvíře bude následovat. Vytleskávání slabik jim šlo velmi dobře. Vybraná slova měla různý počet slabik (od jednoslabičného po trojslabičné) a dětem se dodržení tohoto počtu dařilo. Pouze dvě nejmladší děti (čerstvě tříleté) si tleskání nespojovaly s vyslovovanými slabikami a tleskaly si pro zábavu. Starší děti však byly schopné rytmickou stránku řeči vnímat, což tvoří předpoklad pro rozpoznání jednotlivých částí slov (tj. slabik a později hlásek).

Aktivita č. 2

- Název aktivity: Kdo je to?
- Cíl: rozvoj vyjadřování a slovní zásoby, osvojení přídavných jmen
- Námět aktivity: *Správná řeč: předpoklad úspěšného školáka* (Kazdová, 2011)
- Pomůcky: 4 názorné obrázky zvířat (fotografie pomůcek viz Obrázek 1)
- Provedení:
Učitelka rozloží obrázky zvířat na zem a popisuje obrázek, na který se dívá, děti hádají. Poté mohou učitelku v její roli vystřídat.

Popis práce s dětmi

Z obrázků použitých v předchozí činnosti jsem vybrala čtyři (veverku, jelena, lišku, vlka). Tyto obrázky jsem umístila na koberec doprostřed kruhu, v němž děti seděly, tak, aby na ně všechny děti dobře viděly. Dětem jsem pověděla, že se budu dívat na jeden z obrázků, popíšu jim ho a ony budou hádat, o jaké zvíře jde. Poté jsem začala popisovat jeden z obrázků (veverku): *Dívám se na zvířátko, které má dlouhý ocas, zrzavý kožíšek a rádo louská ořechy*. Děti okamžitě věděly, že se dívám na veverku a začaly svou odpověď vykřikovat. Pokračovala jsem s popisem dalšího obrázku (jelena): *Ted' se dívám na zvířátko, které má dlouhé nohy a velké paroží*. Děti opět věděly odpověď hned a vykřikovaly, že je to jelen. Pak jsem se děti zeptala, zda mě chce někdo vystřídat. Děti začaly souhlasně vykřikovat a hlásit se.

Vybrala jsem dívku a pobídla ji, aby šla doprostřed kruhu k obrázkům a pečlivě si je prohlédla. Dala jsem jí pokyn, že se má na jeden z obrázků dívat a říct nám, jak to zvíře vypadá, abychom ho mohli uhodnout. Dívka chodila kolem obrázků a pak ukázala na jelena. Poté řekla: *Jé, já jsem to splekla!* Opravila jsem ji, že se na obrázek má jen dívat, a zadání jsem mírně upravila tak, že se budeme ptát, jak zvíře vypadá, podle čehož bychom ho mohli uhodnout. Vybidla jsem ji tedy, aby si vybrala jiné zvíře a jen se na něj dívala. Dívka znovu obešla obrázky, ukázala na jelena a řekla

jelen. Dívce jsem tedy odpověděla: *Ano, je to jelen* a s dětmi jsme jí zatleskaly. Zkusila jsem tedy vyvolat ještě chlapce. Průběh byl však skoro shodný jako u dívky, chlapec jen ukázal na vlka. Opět jsem konstatovala, že je to vlk a chlapci jsme také zatleskaly. Potom jsem se vrátila k původnímu zadání a zvířata jsem opět popisovala jen já. V aktivitě provedené tímto způsobem byly děti úspěšné.

Reflexe práce s dětmi

Byla jsem překvapená, jak děti dokázaly odvodit správnou odpověď ze slovního popisu konkrétního obrázku. Dokud jsem zvířata popisovala já, byly děti vždy úspěšné. Problém nastal, když mě měly děti v této úloze vystřídat. Podle mého názoru tento jev poukazuje na nevyzrálou v souvislosti s pochopením zadání, nezkušenost s řečovým projevem týkajícím se zadaného úkolu a zároveň příliš složité zadání vzhledem k věkové skupině dětí. Pozitivním zjištěním však bylo, že děti mému slovnímu výkladu při původním provedení aktivity rozuměly – důkazem toho byly jejich správné odpovědi. To podle mě souvisí s určitou úrovní pasivní slovní zásoby, jejíž jednotky se ještě netransformovaly ve slovní zásobu aktivní.

Aktivita č. 3

- Název aktivity: Volám tě, zvířátko
- Cíl: rozvoj schopnosti rozlišovat významové kategorie, rozvoj slovní zásoby
- Námět aktivity: *Čeština nás baví* (Víška, Nováková, 2005)
- Pomůcky: 23 názorných obrázků zvířat (dle aktuálního počtu dětí ve třídě) (fotografie některých pomůcek viz Obrázek 1)
- Provedení:
Učitelka rozdává dětem obrázky různých druhů zvířat, ty si obrázek drží před sebou. Poté děti volá: *Volám všechny ptáky/ Volám všechna zvířátka, která mají čtyři nohy/ Volám všechna zvířátka, která mají kožíšek/ srst/ Volám všechny, co mají peří/ Volám zvířátka, co na sobě mají černou/ bílou/ hnědou/ ... barvu*. Učitelka děti kontroluje, hovoří s nimi, chválí je.

Popis práce s dětmi

Při této aktivitě se děti volně pohybovaly po herně. Připravila jsem si 23 obrázků zvířat (tento počet souvisel s aktuálním počtem dětí ve třídě) a dětem jsem je postupně rozdala. Zadal jsem jim, aby si obrázek pečlivě prohlédly a dokázaly rozpoznat zvíře

na svém obrázku. Děti jsem ubezpečila, že pokud nebudou znát zvíře na svém obrázku, mohou se mě zeptat. Na základě toho přišlo několik dětí, které moji pomoc využily. Poté jsem děti vyzvala, aby se rovnoměrně rozmístily po třídě, a začala jsem vysvětlovat zadání úkolu: *Ted' si představíme, že jsme těmi zvířátky na obrázku. A já si vás, zvířátka, ted' budu volat, ale budou ke mně chodit jenom ta zvířátka, která mají tu vlastnost nebo část těla, kterou pojmenuji.* Jako první jsem zadala: *Volám všechna zvířátka, která mají křídla.* Skoro všechny děti, které za mnou přišly, měly na svém obrázku nějaký druh ptáka, ale několik dětí, jejichž obrázek tuto podmínku splňoval také, nepřišlo. Děti, které za mnou přišly a zadanou podmínku splňovaly, jsem pochválila. Ty, jejichž obrázek se od zadání lišil, jsem opravila.

Poté jsem zadala novou podmínku: *Volám si všechna zvířátka, která mají čtyři nohy.* Zde se průběh v podstatě nelišil od předchozího zadání, kdy jsem volala zvířátka, která mají křídla. Proto jsem zvolila podle mého názoru jednodušší podmínku: *Volám si všechna zvířátka, která na sobě mají černou barvu.* Tento pokyn se však pro děti ukázal jako náročný, protože většina dětí ještě neuměla barvy pojmenovat (viz pozn, č. 8). Nakonec jsem všechny děti pochválila za dobrou práci.

Reflexe práce s dětmi

Při přípravě této aktivity jsem se domnívala, že pro děti bude její plnění snazší. Její složitost jsem si uvědomila ve chvíli, kdy bylo nutné využít 23 různých druhů zvířat. Tak širokou znalost dětí této věkové skupiny zatím nemají. Proto jsem se snažila po ne zcela úspěšných výsledcích prvních zadaných kritérií nároky snížit. Zmírnění zadání se však ukázalo jako neméně náročné. Zároveň se ukázaly nedostatky ve znalostech týkajících se rozlišování typických zvířecích znaků, hlavně v případě rozlišení počtu nohou zvířat.⁷ Jako vhodnější varianta této činnosti se mi jeví například použití pouze tří druhů zvířat, která bych následně rozdělila mezi děti.

⁷ Vágnerová (2005) uvádí, že děti jsou v tomto věku schopné rozlišit pouze jednoduché údaje o množství (například hodně, nebo málo) nebo relativní vztahy (například více, nebo méně), které jsou schopny porovnat na základě percepce. Pojem konkrétního čísla je pro ně příliš abstraktní a logické operace jsou schopny provádět až ve věku šesti až sedmi let. Tomuto stádiu předchází stádium fenomenismu, kdy dítě sice dokáže uvést jednoduchý číselný údaj správně, ale staví ho na roveň jiným kvalitativním charakteristikám předmětu, například barvě. Proto je pro dítě složité si představit, že počet není stálou vlastností určitých předmětů, ale jednou z možností, jak s nimi manipulovat. Pro děti předškolního věku je proto důležitější naučit se numerické rovnosti (například množství dvou vlaků je stejné jako množství dvou židlí, i když se v jiných aspektech výrazně liší) a faktu, že počítat lze cokoliv (Vágnerová, 2005).

Následující kritéria by se potom týkala přímo konkrétních druhů zvířat místo obecných charakteristik živočichů.

Aktivita č. 4

- Název aktivity: Co je v lese?
- Cíl: rozvoj slovní zásoby a samostatného vyjadřování, spontánní vybavování pojmů
- Námět aktivity: *Správná řeč: předpoklad úspěšného školáka* (Kazdová, 2011)
- Pomůcky: zpočátku bez pomůcek, poté lesní přírodniny (fotografie pomůcek viz Obrázek 2)
- Provedení:
Učitelka s dětmi vede rozhovor o tom, co vše se v lese nachází, a děti říkají, co je napadá. Podle možností učitelka s dětmi rozhovor dále rozvede, případně jim pomůže nebo použije názorný materiál (předměty, obrázky).



Obrázek 2 (Autor: ROZSÍVALOVÁ, Anna)

Popis práce s dětmi

Děti se posadily na koberci do kruhu. Hovor s dětmi jsem započala připomenutím, jaké téma tento týden probíráme a co jsme dělali minulé dny. Děti si poměrně snadno vzpomněly na probírané téma a na různé druhy lesních zvířat. Když se děti trochu rozmluvily a naladily na téma, zeptala jsem se jich, co všechno se vlastně v lese nachází. Dostávalo se mi odpovědi typu *medvěd, liška, srnka*. Děti jmenovaly další druhy lesních zvířat, o kterých jsme si minulé dny povídali. Konstatovala jsem, že všechna tato zvířata v lese skutečně žijí, ale nejsou to jen zvířata, co tvoří les. Na tuto mou poznámku se ozvaly ještě opožděné odpovědi, které zahrnovaly další druhy zvířat, a kromě nich jsem zaslechla odpověď *klacky*. Reagovala jsem: *Ano, jsou tam třeba klacky* a za odpověď jsem chlapce pochválila.

Další podobné odpovědi už ale nepřicházely, proto paní učitelka, která s námi v kruhu také seděla, dětem napověděla: *A co v lese roste? Byli jsme se tam na ně podívat*. Děti vykřikly *stromy*, proto jsem se zeptala, co roste na stromech. Děti odpověděly *větve*. Na otázku *A co ještě?* už další nápady nepřicházely, a tak jsem přinesla košík s přírodninami (několik druhů šišek, větvičku s jehličím borovice, smrku a jedle, klacíky ze smrku, kamínky, kůru). Obsah košíku jsem vyložila doprostřed kruhu a děti začaly spontánně vykřikovat, co viděly – *šišky, jehličí, kůra* atd. V tomto momentě jsem navázala aktivitou č. 5.

Reflexe práce s dětmi

Touto činností jsem chtěla vyzkoušet, jak se dětem vybavují různé pojmy ve spojení s lesem bez názorné nebo slovní podpory. Předpokládala jsem, že se dětem vybaví zejména různé druhy zvířat – jednak protože jsme se jim věnovaly předchozí dny, ale také proto, že zvířata obecně jsou pro děti velmi motivující. Přesto jsem očekávala více spontánních odpovědí zahrnujících také rostliny a jiné přírodniny. S přihlédnutím k věku dětské skupiny a určitému ovlivnění probíraným tématem jsou však odpovědi dětí adekvátní. Po předložení přírodnin jako názorné pomůcky děti bez problému pojmenovávaly jednotlivé předměty. Tyto pojmy jim tedy byly známé, nebyly pouze schopny si je vybavit jen za pomoci představivosti. Opět tento jev přisuzuji hlavně nízkému věku zúčastněných dětí. Využití názorného materiálu dětem evidentně pomohlo ve vybavení těchto pojmů z pasivní slovní zásoby. To ukazuje na stále ještě

nedostatečně vyvinutou aktivní slovní zásobu, kdy se podobně frekventované pojmy ještě nepřetvořily, a nízkou zkušenost v této oblasti.

Aktivita č. 5

- Název aktivity: Jaké to je?
- Cíl: rozvoj samostatného vyjadřování, vybavování pojmů na základě asociace
- Námět aktivity: *Správná řeč: předpoklad úspěšného školáka* (Kazdová, 2011)
- Pomůcky: lesní přírodniny (fotografie pomůcek viz Obrázek 2)

- Provedení:

Učitelka dětem přinese různé přírodniny, které by se mohly v lese nacházet. Děti mají možnost si tyto přírodniny osahat a prohlédnout. Poté o jednotlivých přírodninách vedou s učitelkou rozhovor, jaká konkrétní přírodnina je – v případě nutnosti nabídne z možností.

Popis práce s dětmi

Vyložila jsem dětem doprostřed kruhu z košíku různé přírodniny, které se dají najít v lese (několik druhů šišek, větvičku s jehličím borovice, smrku a jedle, klacíky ze smrku, kamínky, kůru). Poté, co děti v předešlé aktivitě spontánně pojmenovávaly jednotlivé přírodniny, jsem vzala jeden z klacíků a řekla jsem dětem: *Ted' si budeme po kruhu posílat tento klacík, a kdo ho bude mít v ruce, řekne nám, jaký ten klacík je. Když nebude vědět, tak mu napovíme.* Potom jsem ho předala dívce sedící po mé pravé ruce. Vyzvala jsem ji k odpovědi otázkou *Jaký je?*, ona odpověděla *pichlavý* a klacík předala dalšímu dítěti po její pravé ruce. Tímto způsobem se vystřídaly všechny děti.

Pichlavý byla nejčastější odpověď, dále děti odpovídaly *krátký, škrábe, píchá a voní*. Jeden z chlapců řekl: *Smrdí až do stropu*. Po napomenutí paní učitelkou ale svou odpověď změnil na: *Voní jako les*. Když se vyjádřilo poslední z dětí, řekla jsem: *Tady máme další přírodniny, které můžeme najít v lese. Správně jste říkaly, že jsou tu klacíky, větvičky, jehličí, šišky, kamínky a kůra. Koho ted' vyvolám, půjde doprostřed kruhu, vybere si jednu z přírodnin a řekne nám, co to je a jaké to je. Z hlásicích se děti jsem poté jednotlivě vybírala. Vždy bylo nutné dávat dětem pokyny, co mají udělat, a doptávat se. Děti si vybíraly hlavně šišky, kůru a větvičku s jehličím borovice. Na otázku *Co to je?* odpověděly všechny děti správně. Na otázku *Jaké to**

je? byly odpovědi skoro shodné jako v případě klacíku, mezi další patřily *velká, malá, lechtá, šimrá*. Po ukončení aktivity jsem děti za jejich práci pochválila.

Reflexe práce s dětmi

Při výběru této činnosti jsem si byla vědoma toho, že některé děti nebudou umět nebo chtít odpovídat, ale přesto jsem ji zařadila, protože si myslím, že je důležité, aby si děti zvykly a naučily se samostatně vyjadřovat své názory, pocity a myšlenky, které se týkají zadaného tématu. Kromě dvou nejmladších dětí (čerstvě tříletých) všechny na zadanou otázku odpověděly. Za zajímavý považuji fakt, že děti na otázku *Jaké to je?* zhruba v polovině případů odpovídaly slovesem, ne přídavným jménem – zde se ukazuje ještě nerozvinutá slovní zásoba a nezkušenost v zacházení se slovy. Podle mého názoru je pro děti složitější vytvářet přídavné jméno určité vlastnosti, protože se týká vnější charakteristiky předmětu (*pichlavý* značí obecný jev předmětu nezávisle na subjektivním prožitku). Daleko jednodušší je pro děti tohoto věku vyjádřit skutečnost slovesem, protože se týká přímo jejich vlastního prožitku (*píchá* jako vyjádření jejich vlastního pocitu).

Také se v odpovědích dětí potvrdilo, že poznávají okolí pomocí všech smyslů. Často se ale jejich odpovědi opakovaly, ať již z důvodu, že se nechaly ovlivnit předchozími odpověďmi, nebo pouze nebyly schopny v daný okamžik vymyslet něco vlastního. S tímto faktem je ovšem nutné při práci s celým dětským kolektivem počítat.

Aktivita č. 6

- Název aktivity: Najdi, co je
- Cíl: rozvoj schopnosti kategorizace na základě slovního popisu
- Námět aktivity: *Správná řeč: předpoklad úspěšného školáka* (Kazdová, 2011)
- Pomůcky: vybavení herny
- Provedení:

Děti se pohybují po třídě. Učitelka říká: *Chodím, hledám, co mám znát, pojdte všichni pomáhat. Do všech koutů zajděte, co je dřevěné/ zelené/ chlupaté, ... najděte*. Děti hledají, co popisu odpovídá, poté o tom mohou mluvit.

Popis práce s dětmi

Děti po předchozích aktivitách stále ještě seděly v kruhu. Sdělila jsem jim, že při další činnosti se budou volně pohybovat po třídě a hledat předměty podle zadání. Potom jsem dětem pověřila: *Chodím, hledám, co mám znát, pojd'te všichni pomáhat. Do všech koutů zajděte, co je zelené najděte.* Děti vstaly a hned začaly hledat po třídě a volat na mě, co objevily. Každé dítě, které aktivně hledalo, něco zeleného našlo (vybavení kuchyňky, kousky stavebnice, barevné části nábytku aj.), za což jsem je jednotlivě chválila. Děti se vrátily do kruhu a já jsem se zadáním pokračovala.

Postupně jsem zadala ke hledání něco dřevěného, chlupatého, oranžového nebo zrzavého jako liška a něco černého. U hledání něčeho dřevěného měly dvě děti problém a ukazovaly mi plastové předměty, ostatní děti něco dřevěného našly. Jako chlupaté vyhodnotily děti hlavně plyšové hračky, které mi nosily ukázat z parapetu. Jeden chlapec ukázal také na přehoz křesla. U poznávání oranžových nebo zrzavých věcí si děti nebyly jisté a často se mě ptaly, jestli je barva jejich vybraného předmětu správná. Barvu správně rozpoznala zhruba polovina dětí. U barvy černé jeden z chlapců vybral dokonce bílý předmět.

Reflexe práce s dětmi

Zadaná kritéria jsem se snažila vybírat tak, aby nějakým způsobem souvisela s lesní tematikou a se zvířaty. Před realizací aktivity jsem měla určité hypotézy, co dětem bude dělat problém a co pro ně bude jednoduché, ale ukázalo se, že jsem se ve většině předpokladů mýlila. Z vlastní zkušenosti jsem předpokládala, že v mateřských školách se často procvičují barvy, a tak jsem předpokládala, že pojem *oranžová*, *černá* a *zelená* dobře znají a snadno takovou věc najdou. Naopak druhy materiálů by podle mé předchozí hypotézy mohly dětem činit problémy. Pojem *dřevěný* si správně spojily s reálnými předměty v herně kromě dvou všechny děti. Při hledání chlupatých předmětů byly úspěšné dokonce všechny děti. Hledání předmětu konkrétní barvy bylo pro děti problematické. Tohoto jevu jsem si poté všimla i u jiných činností, kdy děti neuměly některé barvy pojmenovat nebo je pojmenovaly špatně.⁸ Zajímavostí však

⁸ K tomuto faktu se vyjadřuje například Bornstein (1985), který uvádí, že ačkoli děti typicky dokážou barvy rozeznat na úrovni zrakového vnímání, nejsou do určitého věku schopny správně přiřadit adekvátní pojmenování vnímaných barev. Počátky pojmenovávání barev jsou nesystematické a nestabilní, s čímž jsou spojeny situace, kdy dítě používá pojem barvy víceméně náhodně, nebo daný pojem slouží jako obecné pojmenování pro jakoukoliv barvu. Jako obecné pojmenování přítom může sloužit název některé z barev. Preciznosti v oblasti pojmenovávání čtyř základních barev dosahují děti

bylo, že se děti snažily, aby každé z nich našlo svůj vlastní předmět se zadaným kritériem a při této aktivitě své nápady nenapodobovaly.

Aktivita č. 7

- Název aktivity: Rozdíly mezi zvířátky
- Cíl: rozvoj slovní zásoby a schopnosti tvořit antonyma
- Námět aktivity: *Správná řeč: předpoklad úspěšného školáka* (Kazdová, 2011)
- Pomůcky: bez pomůcek
- Provedení:

Učitelka uvádí příklady zvířat a jejich charakteristický přívlastek, děti pak k němu hledají opak (např. medvěd je velký, myška je.... malá). Když to dětem půjde, mohou vymyslet zvíře s opačnou charakteristikou samy.

medvěd (velký) – myška (malá)

žížala (krátká) – had (dlouhý)

pes (ochočený) – vlk (divoký/ neochočený)

zajíc (rychlý) – šnek (pomalý)

prase (tlusté) – srnka (štíhlá/ hubená)

Popis práce s dětmi

Děti seděly na koberci v kroužku a poslouchaly zadání činnosti. Vysvětlila jsem jim, že vždy řeknu nějaké zvíře a jednu jeho vlastnost a poté druhé zvíře, které bude mít vlastnost opačnou k prvnímu zvířeti, a tuto vlastnost budou muset uhodnout. Zadala jsem *Medvěd je velký a myška je...* a děti samy začaly správně odpovídat *malá*. Stejně jsem pokračovala u dalších příkladů. U dvojice zvířat *žížala – had* děti odpověděly dle očekávání *dlouhý*. U ostatních příkladů se objevovaly často i jiné odpovědi, než které jsou uvedeny v závorce pod zadáním. V případě, že děti správnou odpověď neuhodly, jsem jim ji prozradila. U slov *pes – vlk* se vyskytly odpovědi, že vlk je zlý. Podobně tomu bylo u dvojice *zajíc – šnek*, kde kromě očekávané odpovědi zaznělo také několikrát *malý*. Posledním příkladem byla dvojice slov *prase – srnka*, přičemž očekávané antonymum neodpovědělo ani jedno z dětí, naopak častá odpověď byla *má dlouhé nohy* nebo *je hnědá/ má hnědou barvu*.

okolo pátého roku (Bornstein, 1985). V případě, že by provedení aktivity bylo změněno a k hledání konkrétní barvy dětmi by byla použita názorná pomůcka této barvy, děti by pravděpodobně splnily zadání úspěšněji. Slovní zadání tedy bylo pro děti příliš abstraktní, protože úroveň sémantických schopností dětí tohoto věku ještě není pro tento úkol odpovídající.

Reflexe práce s dětmi

Při zařazení této činnosti jsem předpokládala, že správnou odpověď budou znát skoro všechny děti. Bylo tomu tak však pouze u dvou prvních příkladů, u ostatních byly odpovědi často různorodé (zazněly správné i nesprávné odpovědi) nebo děti na správnou odpověď nepřišly vůbec. Ve svých odpovědích se děti často zaměřovaly na vlastní vizuální představu zvířete většinou bez ohledu na to, která vlastnost zvířete je v příkladu protikladem. U příkladu *pes – vlk* se dle mého názoru vyskytlo ovlivnění pohádkami. Myslím si, že za špatnými odpověďmi nestojí neznalost dětí (protože při prozrazení správné odpovědi děti tyto pojmy očividně znaly), ale jejich zbrklost při odpovídání. Jejich touha co nejrychleji odpovědět u většiny dětí předcházela rozvaze.

Aktivita č. 8

- Název aktivity: Přirovnání
- Cíl: rozvoj schopnosti kategorizace pojmů a pojmenování na základě asociace
- Námět aktivity: *Jak připravit dítě do 1. třídy* (Kutálková, 2014)
- Pomůcky: bez pomůcek
- Provedení:

Učitelka zadává různá přídavná jména a děti k nim hledají vhodná přirovnání, např. *velký jako... medvěd*, *malý jako... myš*, *rychlý jako... zajíc*, *černý jako... vrána*, ... Může na koberec vyložit obrázky zvířat, ze kterých budou děti vybírat odpověď.

Popis práce s dětmi

V kruhu jsem dětem vysvětlila zadání aktivity: *Budu vám teď říkat různé vlastnosti zvířátek a vy budete hádat, na jaké lesní zvířátko to sedí.* Jako první jsem dětem vybrala *velký jako...* a všechny děti odpověděly *medvěd*. Stejný průběh byl i v případě *malý jako...*, kdy všechny děti odpověděly *myš* nebo *myška*. U příkladu *rychlý jako...* zazněly různé odpovědi – *srnka*, *prase*, *veverka*, *zajíc*. U přirovnání *černý jako...* děti říkaly i názvy zvířat, jejichž barva černá není, například *prase*, *vlk* nebo *jelen*. Odpovídaly ale také správně *vrána* nebo *kos*, dokonce *pejsek* – zde jsem ale poznamenala, že pejsek není lesní zvíře.

Reflexe práce s dětmi

U této činnosti jsem za správnou odpověď považovala každou, která splňovala zadané kritérium, tj. všechna zvířata zmiňovaná v odpovědích dětí, která měla zadanou vlastnost. Opravit děti jsem musela pouze v případě, že jejich odpověď byla vyloženě nesprávná, k čemuž došlo u příkladu *černý jako...*, kde se děti pletly ve skutečně barvě zvířete (myslím, že tento jev souvisí opět s abstraktností pojmu *černý*, viz pozn. č. 8), nebo v povaze druhu zvířete (místo lesního dítě zmínilo domácí zvíře). Celkově si ale myslím, že děti aktivitě porozuměly a jejich odpovědi až na pár výjimek plnily smysl zadání. Možné přizpůsobení dětem takto nízkého věku vidím ve výběru takových slov, aby zamýšlená odpověď byla slovem pro děti představitelným, tedy ne příliš abstraktním.

Aktivita č. 9

- Název aktivity: O zvědavé myšce (pohádka a doplňující otázky)
- Cíl: rozvoj slovní zásoby a samostatného verbálního vyjadřování
- Námět aktivity: *Veselý rok s pohádkami: Hry a aktivity pro rozvoj školních kompetencí* (Štanclová, 2016)
- Pomůcky: Kniha
- Provedení:

Učitelka přečte dětem pohádku na vybrané téma. Poté jim pokládá otázky k příběhu. Děti na ně odpovídají, vyjadřují své názory, nápady, myšlenky, zkušenosti. Text pohádky *O zvědavé myšce* je k dispozici v příloze č. 8.

Otázky k pohádce *O zvědavé myšce*:

„Jak pohádka o myšce asi dopadla? Jakou barvu má myši kožíšek? Znáš pohádku, kde se vyprávělo o myším kožíšku? Mohou se myši dostat lidem do domu? Na čem by si myška pochutnala v přírodě? Co by našla k snědku v domě? Dokážeš vymyslet, jak by pohádka pokračovala?“ (Štanclová, 2016, s. 47).

Popis práce s dětmi

Před četbou pohádky jsem děti upozornila, aby dávaly pozor, co se v pohádce bude dít, protože si o tom poté budeme povídat. Děti seděly v kruhu a poslouchaly čtenou

pohádku *O zvědavé myšce*. V průběhu čtení všechny děti vydržely dávat pozor a nevyrušovaly. Po dočtení pohádky jsem navázala doplňujícími otázkami. Po položení otázky *Jak pohádka o myšce asi dopadla?* byly děti s odpovědí zdrženlivé. Poté se ozvala odpověď dívky: *Pak bylo léto a mohly si hrát venku*. Za odpověď jsem dívku pochválila. Začaly odpovídat i jiné děti, které se dívčinou odpovědí nejspíše inspirovaly: *Půjdou ven, Půjdou do svého pelišku v lese*. Některé děti však vymyslely odpověď odlišnou – *Nebo zůstanou na půdě, Snědí to cukroví*. Na otázku ohledně barvy myší srsti děti váhaly, proto jsem jim prozradila, že myš má srst šedou.

Na otázku, zda děti znají pohádku, kde by se vyskytoval myší kožíšek, odpovídaly záporně. Pověděla jsem jim tedy o filmové pohádce *Princezna se zlatou hvězdou na čele*, kde princezna Lada ke svému utajení oblékla plášť ušitý z myších kožíšků. Na další otázku, zda se mohou myši dostat lidem do domu, odpověděly děti souhlasně, více se však k tomuto tématu nevyjadřovaly. Sdílnější byly při otázce, na čem by si myška pochutnala v přírodě, na niž odpověděly: *Na semínkách* a *Na jablíčku* – na základě této odpovědi děti vymýšlely další ovoce, které by venku myška mohla najít. Jeden z chlapců odpověděl *na sýru*, ale jeho názoru jsem musela oponovat slovy, že sýr najde myška venku málokdy.

Při otázce, co by našla myška k snědku v domě, děti vykřikovaly *cukroví, oříšky* a opět *jablko*. Když jsem se dětí zeptala, co ještě by myška mohla v domě objevit k jídlu, děti buď již neodpovídaly, nebo se opakovaly. Napověděla jsem jim, že by tam mohla najít třeba pečivo, protože na tvrdém pečivu si myšky brousí zuby, na to děti ale jen přikyvovaly. Poslední otázka zněla, zda děti dokážou vymyslet pokračování pohádky. Když děti neodpovídaly, připomněla jsem jim, že ta myška chtěla vědět, co jsou to ty Vánoce. Na základě toho chlapec odpověděl: *Taky budou mít Vánoce, pro myšky*.

Poté jsem se zeptala, co se na Vánoce dělá – děti odpovídaly, že se strojí stromeček, dostávají se dárky, peče se cukroví. Poté jsem otázku obrátila na myšky, co by tedy mohly ony dělat o jejich myších Vánocích. Dívka odpověděla, že *zdobit stromeček*, a chlapec, že *dostávat dárečky*. Zeptala jsem se tedy, co by mohly myšky dostat, a děti odpověděly *sýr, auto na dálkové ovládání, stavebnici a myšku-hračku*.

Reflexe práce s dětmi

Ačkoli byla pohádka krátká, za pozitivní poznatek považuji, že děti dokázaly po celou dobu četby udržet pozornost. To se potom projevilo i v jejich odpovědích, které se ve většině případů vztahovaly k přečtenému příběhu. Děti jsou zvyklé poslouchat čtenou pohádku a následně si o jejím ději a postavách povídat, a to je podle mého názoru také jeden z důvodů, proč děti na většinu otázek odpovídaly pohotově. Některé z odpovědí dětí byly očekávatelné, vyskytly se ale i zajímavé nápady poukazující na kreativitu dětského myšlení (konkrétně například odpověď *myška-hračka* myšlená jako paralela k panence pro děti).

Další zajímavostí jsou odpovědi, které se vztahují na dítě, ne na myšku v příběhu – příkladem může být odpověď *auto na dálkové ovládání*, z čehož se dá usuzovat na dárek, který dítě skutečně dostalo, nebo na jeho přání. Otázky, které se týkaly pokračování příběhu, však bylo potřeba rozvést, aby si děti snáz uvědomily různé možnosti. Celkově si však myslím, že děti aktivitu správně pochopily, byly schopné se vyjadřovat k věci a spontánně a pohotově vymýšlet originální odpovědi.

5.5.2 Reflexe aktivit pro rozvoj komunikačních dovedností v týdenním tematickém bloku *Zvířata a ptáci v zimě*

Na první týden mé souvislé praxe byl naplánován tematický blok *Zvířata a ptáci v zimě*. Obsah popsaných aktivit bylo tedy nutné přizpůsobit tomuto tématu, ale také věkovému rozmezí dětské skupiny, tj. od tří do čtyř a půl roku. Nejtěžší pro mne bylo vystihnout vhodnou úroveň činností pro děti této věkové skupiny, protože publikace, ze kterých jsem náměty na aktivity čerpala, byly obvykle určeny pro děti v posledním ročníku předškolního vzdělávání, tedy pro děti od pěti let. Také bylo složité navázat na již získané vědomosti a dovednosti dětí, kterých se jim v této konkrétní třídě již dostalo. Z toho důvodu nastaly situace, kdy jsem předpokládala, že již mají konkrétní vědomosti o tématu, na nichž jsem aktivitu stavěla, ukázalo se však, že tomu tak není. Proto jsem byla nucena v průběhu činnosti zjednodušit zadání nebo podmínky, aby se aktivita stala pro děti přínosná.

U většiny připravených aktivit se mi, podle mého názoru, však podařilo zvolit vhodnou úroveň a typ učiva, který věku skupiny odpovídal. Myslím, že se do mé práce také promítla skutečnost, že jsem tuto dětskou skupinu ještě neznala. V průběhu týdne jsem se však s dětmi seznamovala a navazovala jsem s nimi vztah, což se potom

projevilo i ve snazší vzájemné spolupráci. Zdálo se, že činnosti děti baví, důkazem mi mimo jiné byl i fakt, že děti u činností udržely pozornost neobvykle dlouhou dobu (většinou trvala jedna aktivita zhruba 10 minut). Podle mě v tomto směru hrála roli i motivace lesními zvířaty. U každé aktivity jsem stanovila určitý cíl, k jehož naplnění měla směřovat (například rozvoj slovní zásoby, samostatného vyjadřování, schopnosti kategorizace pojmů, schopnosti rozlišovat slabiky, schopnosti asociativního pojmenování atd.).

Splnění některých cílů nebylo možné v rámci mé dvoutýdenní praxe ověřit, protože se jedná o dlouhodobý proces, jehož výsledky nejsou postižitelné během dvou týdnů. Neznamena to však, že by zvolené aktivity neměly žádný smysl. Za důležité zjištění považují, že připravené činnosti děti bavily, snažily se je vykonat poctivě, aktivně se zapojovaly a setkaly se s novými výrazy, které mohly obohatit jejich slovní zásobu (spíše její pasivní složku).

Další stanovené cíle se dětem plnily snadněji, protože s nimi již měly zkušenost a měly tedy osvojené určité základy, na kterých jsem mohla stavět (konkrétně u přiřazování přídavných jmen věcem na základě asociace a poté hledání adekvátních antonym) a jejich schopnosti a vědomosti v tomto směru skutečně rozvíjet, zpřesňovat a rozšiřovat.

5.5.3 Aktivity pro rozvoj komunikačních dovedností v tematickém bloku Polámal se mraveneček

Aktivita č. 1

- Název aktivity: Tetka chřipka (příběh a doplňující otázky)
- Cíl: rozvoj slovní zásoby a samostatného vyjadřování
- Námět aktivity: *Jaro, léto, podzim, zima, ve školce je pořád prima* (Konvalinková, 2014)
- Pomůcky: kniha
- Provedení:

Učitelka přečte dětem příběh na vybrané téma. Poté dětem pokládá otázky k tomuto příběhu. Ty na otázky odpovídají, vyjadřují své názory, nápady, myšlenky, zkušenosti. Text příběhu *Tetka chřipka* je k dispozici v příloze č. 9.

Otázky k příběhu *Tetka chřipka*:

„Copak se stane, když někdo nejí zeleninu, ovoce a nemá žádné vitamíny? Co mu „tetka chřipka“ provede? Kdo pacientovi pomůže, aby se uzdravil? Můžete brát prášky, které vám nedá pan doktor? Kdo z vás byl nemocný? Jak se to projevovalo? Co vám pan doktor předepsal? Jak to vypadá u pana doktora?“ (Konvalinková, 2014, s. 95).

Popis práce s dětmi

Děti seděly v klidu v kruhu na koberci. Komunikaci s nimi jsem navázala poznámkou, že minulý týden byla většina dětí nemocná a ve školce nebyla, a vyzvala jsem je, ať se přihlásí ty, které byly nemocné stejně jako já. Říkala jsem jim, že pravděpodobně dostaly chřipku, o které si přečteme krátký příběh. Před čtením jsem ještě dodala, že je důležité, aby dávaly pozor a poslouchaly, protože stejně jako minule jim po přečtení příběhu budu pokládat různé otázky. Při četbě byly děti skutečně pozorné a soustředily se na obsah příběhu. Za to jsem je pochválila a položila jsem první z otázek: *Copak se stane, když někdo nejí zeleninu, ovoce a nemá žádné vitamíny?* Děti na mne pohotově volaly: *Bude nemocný*, jinou odpověď jsem nezaslechla. Když jsem se ale zeptala: *Co mu „tetka chřipka“ provede?*, děti s odpovědí váhaly a poté některé z nich zopakovaly: *Bude nemocný*. U otázky *Kdo pacientovi pomůže, aby se uzdravil?* odpovídaly různě, například *vitamíny, jablíčko, citrón*. Doktor odpovíděly pouze dvě děti. Když jsem se zeptala, zda mohou brát léky, které jim nedá pan doktor, zhruba polovina dětí odpověděla, že ano, druhá polovina ne. Přiklonila jsem se tedy k záporné odpovědi a děti jsem upozornila, že i když si v lékárně můžeme koupit léky bez lékařského předpisu, měly bychom je užívat pouze podle rad lékaře. Správně nám ale pan doktor napíše na lék recept, díky němuž si ho v lékárně můžeme vyzvednout.

Další otázku jsem formulovala větou: *Přihlaste se, kdo z vás byl někdy nemocný*. Přihlásily se skoro všechny děti, zbylé paní učitelka vyzvala k přihlášení, protože byly nemocné zrovna minulý týden. S otázkou *Jak se to projevovalo?* přicházely odpovědi: *Tekla mi rýma* nebo *Měl/a jsem rýmu*, dále *Bolel mě krk*, *Bolelo mě v krku*, *Bolela mě hlava*, *Měl/a jsem teplotu*. Na otázku, co jim pan doktor předepsal, na mě děti naráz zakřičely *prášky* nebo *léky*. Poté jedna dívka dodala, že musela být pořád v posteli, a jiná odpověděla *vitamíny*. Zato na otázku, jak to vypadá u pana doktora, děti nemohly najít odpověď. Proto jsem se jich místo toho zeptala, jak takový doktor

vypadá. Nyní děti začaly odpovídat *Má bílý kabát*, opravila jsem jejich odpověď na *plášť*. Nakonec jsem děti pochválila, že vydržely dávat pozor a odpovídaly na otázky.

Reflexe práce s dětmi

Tato činnost podle mého názoru probíhala dle očekávání. Děti příběhu i zmiňovanému tématu rozuměly, měly i vlastní zkušenosti, o které se rády podělily. Motivovala jsem je k pozornosti tím, že potom budu pokládat otázky k příběhu, což se mi vyplatilo – děti se těšily, že budou moct odpovídat – a v následujících otázkách se orientovaly. Většina dětí oceňuje, když dostane prostor k vyjádření svého názoru nebo zkušenosti v rámci celé skupiny a odpovídá velmi pohotově a aktivně, pokud zná odpověď (nebývá tomu tak ale při vyzvání konkrétního dítěte k odpovědi; v takovém případě se děti většinou začnou stydět a ve svém projevu potom tak aktivní nebývají).

Na většinu otázek děti odpověď znaly a uměly se k nim vyjádřit, dokonce i k těm, které vyžadovaly jejich stanovisko k dotázanému tématu. Jejich odpovědi byly smysluplné, v některých se projevila jejich neznalost (konkrétně u otázky, zda mohou svévolně užívat léky). Jen s jednou otázkou si nedoradily, a to, jak to vypadá u pana doktora. Zde jsem dětem chtěla napovědět, ale nebyla jsem si jistá, zda mé vzpomínky na ordinaci mého dětského lékaře budou obdobné těm jejich, proto jsem otázku radši převedla na vzhled doktora. S tím už si děti poradit dokázaly, pouze neuměly pojmenovat plášť a použily výraz *kabát*. Odpovědi dětí byly sice výstižné, ale poměrně strohé a stereotypní. Za pozitivní výsledek považuji, že se děti během činnosti seznámily s novými slovy z oblasti zdravotnictví (například se jedná o slova chřipka, recept, lékařský předpis, lékárna), jejichž význam podle mého názoru pochopily a v komunikaci je budou moci využít. Pro lepší zapamatování nových výrazů a záměrného využití v řeči by bylo vhodné se k tomuto tématu během následujících dní vracet a rozebírat ho do hloubky. Postupně bych tak obohacovala slovní zásobu dětí o další slova a zároveň bych s nimi opakovala již probrané výrazy.

Aktivita č. 2

- Název aktivity: Rozdíly mezi dvěma pojmy – zdravý a nemocný
- Cíl: rozvoj slovního vyjadřování, popisu významu těchto antonym
- Námět aktivity: *Kam zařadíš, hlavičko, slovo, slůvko, slovíčko?* (Mrázková, 2014)

- Pomůcky: obrázek zdravého a obrázek nemocného chlapce (fotografie pomůcek viz Obrázek 5)
- Provedení:
Děti budou popisovat rozdíly mezi pojmy *zdravý* a *nemocný*. Učitelka jim v tomto popisu pomáhá a povzbuzuje je.



Obrázek 5 (Autor: ROZSÍVALOVÁ, Anna)

Popis práce s dětmi

Děti seděly v klidu v kruhu na koberci, a tak jsem s nimi započala rozhovor o tom, jaký je rozdíl mezi tím být nemocný a být zdravý. Nejprve jsem se dětí zeptala, jestli vědí, co je to nemoc. Jedno z dětí odpovědělo: *To je bacil* (v návaznosti na výtvarnou činnost, kdy děti rozfoukávaly barvy a tím tvořily bacily – příloha číslo 3). Za odpověď jsem dítě pochválila a ostatním jsem tuto výtvarnou činnost připomněla. Potom jsem dětem ukázala obrázky dvou chlapců – zdravého a nemocného –

a položila jsem je před sebe na koberec tak, aby na ně děti viděly. *Na těchto obrázcích jsou dva kluci. Je mezi nimi nějaký rozdíl?*, zeptala jsem se dětí. Ty začaly hned odpovídat: *Tamtén je nemocný* nebo *Tomu jednomu je špatně*. Zvedla jsem obrázek nemocného chlapce a konstatovala jsem, že mají pravdu a tento chlapec je skutečně nemocný, a zeptala jsem se, jak na to přišly. Děti začaly povídat, že je chlapec v posteli, má teploměr, že mu není dobře. Zeptala jsem se tedy, co mu je nebo co ho bolí, když mu není dobře. Dostalo se mi odpovědi: *Je mu špatně*. Proto jsem se doptala: *Co bolelo vás, když jste byli nemocní?* Děti odpovídaly, že je bolela hlava, krk, všechno. Jeden z chlapců dodal, že když byl nemocný, prospal celý den. *A měly jste...?*, zeptala jsem se a děti vykřikovaly, že měly kašel, rýmu a teplotu.

Dále jsem se ptala, co dělaly nebo nemohly dělat, když byly nemocné. Na to mi děti sdělily, že musely být celý den v posteli, pily čaj s medem a citrónem, nemohly chodit ven. Potom jsem se zaměřila na obrázek zdravého chlapce a zeptala jsem se: *A jak se cítí tento chlapec?* Zde děti odpověděly, že dobře. Ptala jsem se, jak to poznaly, a děti říkaly: *Může si hrát venku, Usmívá se*. Nakonec jsem se děti zeptala, co dělat, když jsme nemocní, abychom byli zase zdraví. Na to děti pověděly, že bychom měli pít čaj s medem a citrónem, jíst vitamíny, jíst ovoce a zeleninu, být v posteli, být v teple a hodně spát. Za aktivní účast jsem děti pochválila.

Reflexe práce s dětmi

Z rozhovoru s dětmi bylo znát, že se v této oblasti orientují, mají už jisté zkušenosti a jsou dostatečně poučené. Rozuměly, na co se ptám, a adekvátně odpovídaly. Ačkoliv se zde nevyskytovaly příliš originální odpovědi, vždy však spadaly do probírané tematiky a daly se označit za správné. Odpovědi dětí ale postrádaly určité vyjadřování detailů, které by dokázaly jejich výpověď přesněji charakterizovat – zde se podle mne jedná ještě o neobratnost ve vyjadřování a nedostatečně vyvinutou slovní zásobu. Děti tedy používají zejména jednoduché věty, které nesou jasný význam, popisné sdělování detailů je pro ně dle mého názoru druhořadé.

Děti dovedly spojit viditelné znaky související s nemocí (výraz v obličeji chlapce, prostředí postele, teploměr) s vnitřním prožíváním příznaků nemoci (bolestí hlavy a v krku, únavou, zvýšenou teplotou nebo horečkou, kašlem, rýmou). Některé z jejich odpovědí se mi přitom jevily spíše jako odposlechnuté fráze například z rodiny. Považuji však za zajímavé, jak děti dokázaly popsat své vlastní prožitky z nemoci,

protože občas bývá obtížné popsat své pocity i pro starší děti. Odpovědi dětí mi také posloužily jako zpětná vazba mé práce, která ukázala, že děti správně pochopily smysl tématu, probíranou látku si zapamatovaly a znovu vybavily, dokázaly ji správně vysvětlit a vhodně reagovat na položené otázky.

Aktivita č. 3

- Název aktivity: Říkadlo s pohybem (*Polámal se mraveneček*)
- Cíl: rozvoj slovní paměti, rozvoj slovní zásoby pomocí gest, nácvik rytmizace řeči
- Námět aktivity: *Polámal se mraveneček* (Kožíšek, 1993), pohybový doprovod vlastní
- Pomůcky: bez pomůcek
- Provedení:

Děti budou s učitelkou recitovat říkadlo *Polámal se mraveneček* a doprovázet ho pohyby (ty jsou uvedeny v závorkách).

Polámal se mraveneček, (chůze v mírném předklonu, držíme se za záda)
ví to celá obora – (půlkruh rukama)

o půlnoci zavolali (gesto volání)

mravenčího doktora. (stále gesto volání)

Doktor klepe na srdíčko, (klepeme rukou na srdce)

potom píše recept: (píšeme si na dlaň)

„Třikrát denně prášek cukru, (prsty ukážeme tři)

bude chlapík jako rys.“ (ukazujeme svaly na rukách)

Dali prášku podle rady, (uděláme z prstů špetku a ťukáme do dlaně)

mraveneček stůně dál, (chůze v mírném předklonu, držíme se za záda)

celý den byl jako v ohni, (držíme se za hlavu, že nás bolí)

celou noc jim proplakal. (utíráme si slzy)

Čtyři stáli u postýlky, (ukážeme na prstech čtyři)

pátý těšil: „Neplakej! (ukážeme palec)

Zafoukám ti na bolítku, (pofoukáme si palec)

do rána ti bude hej!“ (povyskočíme)

Zafoukal mu na bolítku, (pofoukáme si palec)

pohladil ho po čele, (pohladíme si čelo)

hop! A zdravý mraveneček (vyskočíme)
ráno skáče z postele! (ze dřepu si stoupneme a protahujeme se)

Popis práce s dětmi

Děti stály v kruhu na koberci a já jsem jim začala vysvětlovat, o čem další aktivita bude. Sdělila jsem jim, že si zopakujeme básničku *Polámal se mraveneček* (dle slov paní učitelky děti již tuto básničku znaly a většina z nich ji uměla nazpaměť, proto jsem nezačínala s nácvikem) a budeme k ní různými pohyby předvádět její děj. Text jsem recitovala pomalu, aby děti měly dost času provést pohyb, který jsem předváděla. Při samotné činnosti se ale děti zaměřovaly buď jen na recitaci říkadla, nebo na napodobování pohybu. Také se ukázalo, že děti říkadlo nemají ještě zcela zafixované a mají problém si verše vybavit. Říkadlo s pohyby jsem s dětmi poté zopakovala ještě dvakrát, ale pokrok v tak krátké době nebyl příliš znatelný.

Reflexe práce s dětmi

Tato aktivita děti bavila, všechny se v jejím průběhu aktivně zapojovaly. Nepodařilo se však skloubit recitaci básně s pohybovým doprovodem, děti se zaměřily vždy pouze na jednu činnost. Pro děti před nástupem do první třídy bývá doprovodný pohyb k říkadlu účinnou motivací a také určitou pomůckou pro snadnější zapamatování textu. U této věkové skupiny se však ukázalo, že je pro ni ještě náročné zaměřit pozornost na recitaci a pohyb zároveň. Dle mého názoru by bylo vhodnější, kdyby se učení říkadla věnovalo více času a děti ho tak měly lépe naučené. Recitace textu by se tak zautomatizovala a děti by se mohly více zaměřit na učení doprovodných pohybů. Doprovodné pohyby pro rozvoj slovní zásoby bych proto volila spíše pro děti od pěti let.

Aktivita č. 4

- Název aktivity: Části těla ve slabikách
- Cíl: rozvoj slovní zásoby, rozvoj schopnosti rozlišovat slabiky a určit jejich počet ve slově
- Námět aktivity: *Čeština nás baví* (Viška, Nováková, 2005), *Správná řeč: předpoklad úspěšného školáka* (Kazdová, 2011)
- Pomůcky: bez pomůcek

- Provedení:

Slova učitelka s dětmi vytleská a společně určí počet slabik.

Seznam vytleskávaných slov:

- Slova jednoslabičná – nos, prst, krk, ret, zub, vlas
- Slova dvojslabičná – ruka, noha, břicho, záda, ucho, pusa, čelo, jazyk, hlava, palec, loket, kotník, stehno, zadek, brada
- Slova trojslabičná – koleno, rameno, obočí, malíček, chodidlo, zápěstí
- Slova čtyřslabičná – prsteníček, prostředníček
- Slova pětislabičná – ukazováček

Popis práce s dětmi

Děti seděly v kruhu na koberci a práci s nimi jsem začala opakováním částí těla, o nichž jsme se bavili předchozí den. Ptala jsem se jich, na které si vzpomínají, a děti na mě volaly, co je k tomu napadlo. Poté jsem jim vysvětlila, že jim budu ukazovat různé části těla, ony budou říkat, jak se jmenují, a potom si je zkusíme po slabikách vytleskat a určit počet těchto slabik. Dle slov paní učitelky už s nimi aktivity na vytleskávání slabik několikrát prováděla, nepovažovala jsem tedy za nutné zadání vysvětlovat podrobněji. Použila jsem části těla uvedené v zadání a při aktivitě jsem je dětem zadávala náhodně. Vždy jsem dětem vybranou část napřed ukázala na svém těle a děti hádaly, jak se jmenuje. Když jsem správný název odsouhlasila, po slabikách jsme si ho vytleskali a zkusili jsme určit jejich počet.

Začali jsme jednoduššími slovy, jednoslabičnými a dvojslabičnými. Po vytleskání jsem se tedy dětí zkusila zeptat, jestli někdo ví, kolik mělo slovo slabik (tj. kolikrát jsme tleskli). Toto dětem dělalo problém, zhruba polovina dětí odpověděla správně, druhá polovina špatně (například u jednoslabičného slova říkaly, že tleskly jednou, některé děti však odpovídaly, že tleskly dvakrát). Proto jsem při tleskání na jedné ruce počítala na prstech, aby děti názorně viděly, kolikrát jsme tleskli. To dětem pomohlo a většina z nich odpovídala již správně i u víceslabičných slov (některé z nejmladších, tříletých dětí ale ještě neuměly počítat ani na prstech, proto se u nich často ještě objevovala špatná odpověď).

Reflexe práce s dětmi

Slova jsem volila s vědomím, aby alespoň jedno z dětí znalo odpověď a docházelo tak k přirozenému vzájemnému učení. Z tohoto důvodu se v seznamu slov nenachází například předloktí, holeň, lýtko atp. Jména těchto částí nejsou natolik frekventovaná, aby je děti v tak raném věku musely znát. Zároveň jsem se však snažila nevybírat jen základní části těla (například ruku, nohu, hlavu apod.), ale zařadit i méně frekventovaná jména (například pro některé klouby – loket, koleno, kotník, rameno a zápěstí, nebo třeba části obličeje).

Pojmenování jednotlivých částí těla dětem šlo dobře, u vybraných slov vždy zazněla správná odpověď. Děti, které odpověď pravděpodobně neznaly, mlčely a počkaly na odpověď jiných dětí. Vytleskávání slabik ve slově dětem také nedělalo problémy, bylo znát, že cítily, v jakých částech se slovo na slabiky dělí. Určení počtu slabik bylo však pro mnohé děti těžké. Přisuzuji to faktu, že se příliš soustředily na tleskání a vyslovování slabik, že už v průběhu nezvládly počítat. Proto jsem slabiky začala počítat na prstech, aby děti viděly, jak slabiky přibývají a kolik jich nakonec je. To většině dětí výrazně pomohlo. Z průběhu aktivity usuzuji, že dětem tohoto věku rytmická stránka jazyka již nečiní větší problémy, což tvoří dobrý předpoklad pro jejich další rozvoj jazykových schopností.

Aktivita č. 5

- Název aktivity: Bumbříček
- Cíl: rozvoj diferenciací pojmů a rychlosti v jejich vybavování
- Námět aktivity: *Čeština nás baví* (Víška, Nováková, 2005)
- Pomůcky: míček
- Provedení:

Děti stojí nebo sedí v kruhu, učitelka je uprostřed a drží míček. Učitelka řekne nějaké slovo (ovoce/ zelenina, nebo nemoc/ příznak nemoci) a hodí nějakému dítěti míč. Dítě podle vyřčeného slova míč buď chytí (v případě ovoce), nebo ne (v případě nemoci/ příznaku nemoci).

Popis práce s dětmi

Děti seděly na koberci v kruhu a já jsem jim začala vysvětlovat zadání aktivity. Sdělila jsem jim, že budu s míčkem uprostřed kruhu a každému z dětí řeknu buď

nějaký druh ovoce, nemoc, nebo případně příznak nemoci. Poté mu hodím míček a dítě ho chytí (v případě druhu ovoce, které je zdravé a ochrání nás před nemocí) nebo nechytí (v případě nemoci, příznaku nemoci, aby nás nenakazila a byli jsme zdraví). Potom mi ho podá nebo hodí zpět. Sedla jsem si doprostřed kruhu a slovo *jablko* jsem řekla dívce, která v kruhu seděla po mé levé ruce, a hodila jsem jí míček. Dívka ho chytla a hodila mi ho nazpět. Pochválila jsem ji a pokračovala jsem stejným způsobem k dalšímu dítěti. Tomu jsem řekla slovo *hruška* a dítě následně hozený míček také chytlo. Opět jsem ho za správné řešení pochválila. Třetímu dítěti jsem řekla slovo *chřipka* a to balónek chytlo, i když ho podle zadání chytat nemělo. Dítě jsem upozornila, že chřipka je nemoc a tu chytat nemáme, aby nás nenakazila. Protože ze špatného vyhodnocení bylo dítě smutné, poskytla jsem mu druhý pokus a řekla jsem mu slovo *banán*. Dítě míček chytlo a já jsem ho pochválila. Tímto způsobem se postupně vystřídal všechny děti.

Reflexe práce s dětmi

Děti tato činnost bavila, motivoval je míček, který jsem zde využila. Děti, kterým jsem řekla druh ovoce nebo zeleniny, byly vždy úspěšné a míček chytily nebo se o to alespoň pokusily – tedy vyhodnotily situaci správně. V případě dětí, kterým jsem sdělila nemoc nebo příznak nemoci, byla úspěšná zhruba polovina a míček se nepokoušela chytat, druhá polovina dětí míček chytila, čímž bylo jejich řešení nesprávné. Na dětech bylo znát, že se do hry vžily. Buď se těšily, že si budou moct balónek chytit, nebo si pod ním představily vyřčené slovo, tedy ovoce a zeleninu chytily, jako by byly skutečné, a nemoci nebo jejímu příznaku se doslova vyhýbaly a míčku se nechtěly ani dotknout. Podle mého názoru právě v tom tkívá podstata chybného řešení dětí. Když jsem jim dala možnost se opravit, všechny děti, které nejdříve udělaly chybu, věděly, v čem chybovaly, a druhý pokus se jim již vydařil.

Tyto děti byly podle mě pouze silně motivované chutí chytit míček bez přemýšlení, zda ho dle zadaného slova chytat mají nebo nemají. Také zde opět hraje roli nízký věk dětské skupiny, kdy děti ještě preferují vlastní zájem před stanovenými pravidly. U starších dětí, zejména před nástupem do první třídy, lze tuto hru ztížit vyřknutím slova v momentě hození míčku.

Aktivita č. 6

- Název aktivity: Rozhovor o obrázku (individuální práce)
- Cíl: rozvoj slovního popisu, samostatného vyjadřování
- Námět aktivity: *Kam zařadíš, hlavičko, slovo, slůvko, slovíčko?* (Mrázková, 2014, s. 57), *Správná řeč: předpoklad úspěšného školáka* (Kazdová, 2011)
- Pomůcky: obrázek z knihy (fotografie pomůcky viz Obrázek 3)
- Provedení:

Učitelka si s dítětem povídá o obrázku a tento rozhovor dále rozvíjí.



Obrázek 3 (Mrázková, 2014, s. 57)

Popis práce s dětmi

Poznámka: K práci jsem si vybrala chlapce (v mé diplomové práci se jmenuje Adámek), který se mnou chtěl aktivitu provést. Aktivita probíhala formou diskuze o

obrázku, proto zde tento rozhovor v přepisu uvádím. Moje repliky jsou zde označeny písmenem *A*, chlapcovy repliky písmenem *B*.

A: Podívej se na tenhle obrázek. Co myslíš, že tady na tom obrázku je? Co se tam děje?

B: Oslava.

A: Výborně, Adámku! A co všechno na tom obrázku vidíš?

B: Dort.

A: Ano. A co ještě?

B: Opičku.

A: A co je ještě tady vedle? (ukazují na plyšového medvěda)

B: Medvídek.

A: Ano! A co ještě? Ještě je tam spousta věcí.

B: Hroznové víno. A není zralé. (zde jsem rozuměla zdravé místo zralé)

A: Není zdravé? Jak to, že není zdravé?

B: Protože není dozrálé.

A: Aha, teprve dozrává. A tohle druhé víno?

B: Je dozrálé, tady to.

A: Aha, tak to už je dozrálé. A co tam je ještě?

B: Fialové.

A: Fialové hroznové víno. A je tam ještě nějaké ovoce?

B: (Adámek ukázal na pravý banán, který sloužil jako předloha k modelování)

A: Ano, to jsi modeloval, co to je? Co to tam je namalovaného?

B: (Adámek ukázal na banán namalovaný na obrázku)

A: Ano a co to je?

B: Banán.

A: Banán! A tady to nad ním? (ukazují na pomeranč)

B: Já nevím.

A: To je ten po-

B: Pomeranč.

A: Ano, pomeranč. A co ta holčička, co má na sobě?

B: Oblečení.

A: A co to je za oblečení?

B: Šaty.

A: Správně. A co drží v ruce?

B: Panenku.

A: Ano. A myslíš, že se holčičce ta oslava líbí? Nebo nelíbí?

B: Líbí.

A: A proč si myslíš, že se jí líbí?

B: Protože jí chtěly. (myšleno všechny děti na obrázku)

A: A jak se tváří na tom obrázku?

B: Usmavě.

A: Ano, usměvavě, usmívají se, tak mají asi radost, že mají oslavu. A co je to barevné tady nahoře? (ukazují na balónky)

B: Balónky.
A: A dokážeš mi říct nějaké barvičky? Jakou mají barvičku ty balónky?
B: (prohlíží si obrázek)
A: Třeba tenhle. (ukazují na modrý balónek)
B: Obloha.
A: Má barvu jako oblaha. A to je mo-
B: Modrá.
A: A tahle? (ukazují na jeden ze zelených balónků)
B: Zelená.
A: Ano. A kde tady máme ještě zelený balónek?
B: Tady. (ukazuje na druhý zelený balónek)
A: A tady? (ukazují na červený balónek)
B: (Adámek mlčí)
A: Tady je čer-
B: Červená!
A: Je tam ještě nějaký červený balónek?
B: Tady. (ukazuje na druhý červený balónek)
A: A je tam, Adámku, žlutý balónek jako citrón?
B: (ukazuje na oba žluté balónky) A jako jeho vlasy. (ukazuje na vlasy chlapce na obrázku)
A: Také jako jeho vlasy, správně. A je tam spousta různého jídla. Co je z toho zdravé a co nezdravé? Ukaž, co je zdravé.
B: Sladké (ukazuje na dort)
A: To je sladké. A je to zdravé nebo ne?
B: „Ne.“
A: Dort není zdravý, protože je sladký a kazí se po něm zuby. A co je tady zdravé?
B: To je zdravé a zdravé a zdravé. A tohle je taky zdravé. (ukazuje na jednotlivé kousky ovoce)
A: A jak se tomu říká celkově? Jak je to dohromady?
B: Já teď nevím.
A: To je o-vo-
B: Ovoce!
A: Správně, dohromady je to ovoce. A co tady sedí? (ukazují na plyšové hračky)
B: Medvídek a opička.
A: A jak se říká těm věcem? Jak se tomu říká dohromady?
B: Plyšáky!
A: Ano, plyšáci! Anebo taky ještě...? S čím si hrajeme?
B: S plyšákama.
A: Ano, s plyšáky. A jak se jim ještě jinak říká? Hra-
B: Hračka!
A: Hračky, dobře. A je na tom obrázku nějaké rajče?
B: (ukazuje na jablko)
A: To je jablko, to není rajče.
B: Není.

A: Není, tady je jenom ovoce.
 B: A tady je košík! (ukazuje na košík, který drží dívka na obrázku)
 A: A co by v tom košíku mohlo být? Něco tam je schovaného, přikrytého, co by tam mohlo třeba být?
 B: Nevím.
 A: Vypadá to, že asi nese nějaký dárek v tom košíku. Co by jí mohla dát?
 B: Já nevím.
 A: Tak co si děti takhle dávají, když mají třeba narozeniny?
 B: Dárčky!
 A: A co by v těch dárečkách mohlo být? Co jsi třeba ty dostal jako dárek?
 B: Auto na ovládání.
 A: Ano, třeba auto na ovládání by tam mohlo být schované.
 B: Nebo pavouk na ovládání.
 A: Třeba. Adámku, moc tě chválím za práci a děkuji ti.

Reflexe práce s dětmi

Adámka jsem si vybrala záměrně, protože jsem věděla, že se nebude ostýchat a komunikace mu nebude dělat větší problémy. Práce s ním probíhala dobře, Adámek odpovídal, na co jsem se ptala, a obvykle byla jeho odpověď správná a v obrázku se dobře orientoval. Nejčastěji odpovídal jednoslovně, což je u dětí tohoto věku (necelé čtyři roky) běžné. Snažil se také odpovídat nad rámec mých otázek a některé jeho odpovědi byly poměrně nápadité. Z celého rozhovoru bylo znát, že má Adámek poměrně širokou pasivní slovní zásobu, přičemž některá slova začínají přecházet do aktivní slovní zásoby (například v případě modré barvy, kdy Adámek řekl napřed *Obloha* a správně ji pojmenoval až s dopomocí). Aktivita ukázala, že v aktivní slovní zásobě dětí tohoto věku tak frekventované pojmy jako názvy barev ještě chybí a jejich přenos z pasivní slovní zásoby právě probíhá. Nadřazená a podřazená slova se teprve učí rozeznávat a pojmenovávat. Občas jsem ale měla problém Adámkovi rozumět, i když se snažil artikulovat a mluvit pomalu. Vždy však měl snahu svoji odpověď zopakovat (většinou i lépe vyslovit), abych porozuměla.

Aktivita č. 7

- Název aktivity: Hezká slovíčka
- Cíl: rozvoj tvorby deminutiv, rozvoj slovní paměti
- Námět aktivity: *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování* (Kmentová, 2015), *Správná řeč: předpoklad úspěšného školáka* (Kazdová, 2011)

- Pomůcky: čerstvé ovoce a zelenina
- Provedení:
Učitelka řekne slovo a děti z něj udělají „hezké slovíčko“ (zdrobnělinu), používat bude názvy různých druhů ovoce a zeleniny – např. jablko – jablíčko.



Obrázek 4 (Autor: ROZSÍVALOVÁ, Anna)

Popis práce s dětmi

Kvůli následující aktivitě děti seděly v kruhu na koberci na židličkách. Uprostřed kruhu byl připravený stoleček s různými druhy ovoce (banánem, mandarinkou, pomerančem, jablkem, kiwi a mangem) a zeleniny (červenou paprikou, rajčetem, cherry rajčaty a salátovou okurkou). Na dvou talířích byly ovoce a zelenina v celku nebo rozkrojené, na dalších dvou byly nakrájené na drobné kousky. Napřed jsem dětem ukázala všechny kusy ovoce a zeleniny, které na stolečku ležely. Děti všechny druhy ovoce a zeleniny správně pojmenovaly.

Když jsme si zopakovali názvy všech druhů, řekla jsem dětem: *Správně jste uhodly všechny druhy ovoce a zeleniny, co tady na stolečku máme. Teď je zkusíme pojmenovat, jako by byly úplně malinké. Jako třeba tady*, vzala jsem do ruky rajče a cherry rajče *to je velké rajče a malé rajčá-*. V tu chvíli mi do řeči skočil jeden chlapec a vykřikl *rajčátko*. Za odpověď jsem ho pochválila a dětem jsem sdělila, že takhle zkusíme pojmenovat i ostatní druhy ovoce a zeleniny, které jim budu ukazovat. Vynechala jsem mandarinku, pomeranč a mango, protože by podle mě pro takto malé děti byla tvorba zdobnělin u těchto slov příliš náročná. V případě papriky, banánu a jablka děti správně vytvořily zdobnělinu paprička, banánek a jablíčko.

U okurky se často vyskytovala správná odpověď *okurčička*, několikrát jsem ale zaslechla i odpověď *okuryčka*. Zde jsem poznamenala, že správně je okurčička. U kiwi děti váhaly a nikdo neodpovídal. Poté se jeden z chlapců zeptal *Kiwíčko?* a za tuto odpověď jsem ho pochválila. Nakonec jsem pochválila všechny děti a dodala jsem, že nyní už se můžeme pustit do další činnosti, na kterou se těší.

Reflexe práce s dětmi

Podle mého názoru tato činnost děti zaujala, protože udržely pozornost a byly aktivní po celou dobu aktivity. Motivovalo je také skutečné čerstvé ovoce a čerstvá zelenina, které byly na stolečku nachystány. Schválně jsem vybrala jen ty druhy, u kterých jsem byla přesvědčena, že z jejich pojmenování dokážou vytvořit zdobnělinu – pro děti je motivací také úspěch, který se v plnění aktivity dostavuje, v opačném případě se aktivita a zájem dětí snižuje.

Bylo pro mě překvapivé, jak snadno se dětem dařilo slova zdobňovat (protože dle mého názoru je vhodné, aby se v mateřských školách v přístupu k dětem používala slova pokud možno neutrální, například: *Teď si běžte umýt ruce a bude svačina* nebo *Venku je zima, tak si vezměte mikinu, bundu, čepici, šálu a teplé kalhoty a boty*. Myslím, že dnešní výuka v mateřské škole by měla být založena na rovnosti rolí pedagoga a dítěte. Používání zdobnělin v komunikaci s dítětem podle mého názoru tuto rovnost podrývá). Je tedy možné, že se tyto zdobněliny naučily v rodině. U některých slov byla však znát snaha zdobnělinu vytvořit na základě předchozí zkušenosti, konkrétně u okurky. Nepřesnosti ve tvarování slov jsou ale u dětí tohoto věku běžné.

Aktivita č. 8

- Název aktivity: Hádej, co to je
- Cíl: rozvoj schopnosti vybavit si pojem na základě smyslového vjemu
- Námět aktivity: *Čeština nás baví* (Viška, Nováková, 2005), *Správná řeč: předpoklad úspěšného školáka* (Kazdová, 2011)
- Pomůcky: nakrájené různé druhy ovoce a zeleniny, párátko, šátek (fotografie některých pomůcek viz Obrázek 4)
- Provedení:
Děti sedí v kruhu a učitelka jim postupně dává ochutnat kousky různých druhů ovoce a zeleniny. Dítě, které právě ochutnává, nám říká, jak to chutná a co to vlastně je.

Popis práce s dětmi

V návaznosti na předchozí aktivitu děti stále seděly v kruhu na koberci na židličkách. Vysvětlila jsem jim, že koho vyberu, tomu zavážu přes oči šátek, dovedu je ke stolečku s ovocem a zeleninou a potom jim dám ochutnat kousek zeleniny nebo ovoce. Vybrané dítě bude hádat, co ochutnává a jaké to je, ostatní děti nebudou napovídat. Na dvou talířcích bylo připraveno několik druhů ovoce a zeleniny nakrájených na drobné kousky. Na jednom talířku byly kousky zeleniny – cherry rajčat, salátové okurky a červené papriky, na druhém kousky ovoce – banánu, manga, jablka, pomeranče a kiwi.

Vybrala jsem tedy chlapce, zavázala jsem mu šátek přes oči a zavedla jsem ho před stoleček. Chlapec otevřel ústa a dostal ochutnat jablko. Děti však viděly, co chlapec ochutnává, a i přes předchozí domluvu začaly vykřikovat *jablko* a *jablíčko*. Připomněla jsem jim, že nesmějí prozrazovat, co chlapec ochutnává, protože on to nevidí a musí to poznat pouze po chuti. Poté jsem chlapci sundala šátek a zeptala jsem se ho, jestli měly děti pravdu s tím, co jsem mu dala ochutnat. Odpověděl, že ano, zatímco si šel sednout zpátky na židli.

Chtěla jsem se ho ještě zeptat, jak mu jablko chutnalo a jaké bylo. Pochopila jsem ale, že jsou děti příliš nedočkavé, až se dostanou na řadu, že zde nebyly podmínky pro soustředění a zamyšlení ani pro vyvolané děti. Upravila jsem tedy zadání pouze na rozpoznání druhu ochutnávané potraviny, u komunikativnějších dětí jsem se ještě

zeptala, zda je to zelenina nebo ovoce. Postupně se vystřídaly všechny děti, každé z nich ochutnávalo jen jednou. Na talířcích po vystřídání všech dětí zbyly ještě kousky zeleniny i ovoce, vyzvala jsem je tedy, aby šly ke stolečku a ochutnaly jiné druhy. Všechno nakrájené ovoce i všechnu zeleninu děti snědly.

Reflexe práce s dětmi

Během přípravy této aktivity jsem předpokládala, že děti nadchne a nebudou se moct dočkat, až se dostanou na řadu. Často se také stávalo, že děti projevovaly zklamání, když jsem vyvolala jiné dítě. Děti s rozpoznáváním podle chuti obvykle neměly problém, podle mě jim při hledání odpovědi pomohlo, že jsme si v předchozí aktivitě všechny druhy ovoce a zeleniny zopakovali, a děti tak mohly lépe uhodnout ochutnávané sousto. Také bylo znát, že tyto pojmy mají již osvojené a nedělalo jim problém si je na základě chuťového vjemu vybavit. Pouze chlapec, který dostal ochutnat mango, své sousto nepoznal, proto jsem vyzvala děti, aby mu poradily. Ostatní děti mango poznaly podle vzhledu. Chlapec mango nikdy předtím neochutnal a nechtěl sousto sníst, proto jsem udělala výjimku a dala jsem mu ochutnat znovu. Tentokrát poznal, že dostal banán.

Na to, zda sousto, které dostaly, je ovoce či zelenina, jsem se záměrně ptala pouze dětí, o kterých jsem věděla, že mluvit se mnou před celou třídou jim nebude nepříjemné. Děti, které mluvení nahlas přede všemi nevyhledávají, jsem se zeptala pouze na druh potravinu, nechtěla jsem jim dojem z aktivity pokazit nervozitou. Děti, kterých jsem se doptala (cca osm dětí z přítomných patnácti), zda ochutnávaný kousek je ovoce či zelenina, odpovídaly správně.

5.5.4 Reflexe aktivit pro rozvoj komunikačních dovedností v týdenním tematickém bloku Polámal se mraveneček

Druhý tematický blok s názvem Polámal se mraveneček byl zaměřen zejména na téma nemoci a jejích příznaků, zdravé stravy (ovoce a zeleniny) jako prevence před nemocí a částí lidského těla, případně základních vnitřních orgánů. Protože jsem děti už v průběhu předchozího tematického bloku lépe poznala, bylo pro mne jednodušší předvídat úroveň schopností dětí. Snažila jsem se tedy stavět na zkušenostech, které jsem získala v předchozím týdnu, a přizpůsobit tak jednotlivé činnosti ještě před realizací. Za důležité považuji, že zvolené činnosti děti bavily, protože to představuje první krok k efektivnějšímu učení.

Činnosti jsem volila dle různorodosti provedení i cílů, aby pro děti byly dostatečně pestré a rozvíjely u nich komunikační dovednosti v různých oblastech (například oblast rozvoje slovní zásoby, samostatného verbálního vyjadřování, slovní paměti a jiné). Pokrok byl podle mého názoru znát především v oblasti samostatného verbálního vyjadřování, kdy byly v komunikaci pohotovější a přístupnější, což se ukázalo zejména v aktivitě č. 1 a č. 2. Přestože některé jejich odpovědi mohly být odposlechnuté například od rodičů, zdálo se mi, že v rámci třídního kolektivu dávaly najevo zejména svůj názor a neopakovaly pouze po ostatních dětech jako v průběhu předešlého tematického bloku.

Přesto se v některých činnostech ukázal nižší stupeň jazykových schopností dětí, který byl přiměřený jejich věku. Takové situace se projevily například v aktivitě *Rozhovor o obrázku*, kde se ukázala neobratnost při používání obtížně vyslovitelných nebo abstraktních slov (například usmavě místo vesele/ usměvavě) a nedostatečná kompetentnost při pojmenovávání barev. Opět zde hraje roli nedostatečná schopnost abstrakce, pro kterou děti tohoto věku nejsou ještě zralé. Často tedy využívaly pojmů, které jsou spíše vizuálně popisné (například obloha místo modrá barva). Během rozhovorů se ale začala projevovat jednoduchá argumentace dětí, kdy dokázaly věcně odpovídat na položené otázky, vysvětlit určité pojmy, případně i oponovat.

6 Závěr

Komunikační dovednosti jsou pro život dítěte velmi důležité. Pomáhají mu v každodenních situacích: utvářet mezilidské vztahy, sdělovat své pocity, názory a zkušenosti a také je přijímat. Při snaze o jejich rozvoj v mateřské škole je však nutné brát v potaz specifika předškolního věku.

V první kapitole teoretické části jsem se snažila objasnit základní pojmy, které pomáhají orientovat se v tématu mé diplomové práce. Druhá kapitola je věnována verbální a neverbální komunikaci v mateřské škole a vybraným způsobům, jak stimulovat jejich rozvoj. Oblast neverbální komunikace je v mateřské škole rozvíjena pomocí cvičení na smyslové vnímání a dále gestikou a mimikou, které se uplatňují v rámci dramatické výchovy. V oblasti verbální komunikace jsem se věnovala zejména významu komunitních kruhů, při jejichž realizaci se zařazují činnosti zaměřené na podporu rozvoje komunikačních dovedností, orientované na rozvoj řeči, samostatný verbální projev a rozšiřování slovní zásoby. Těmto účelům mohou sloužit i aktivity s využitím didaktických textů, jejichž prostřednictvím lze rozvíjet předčtenářskou gramotnost dětí.

S verbální komunikací zásadním způsobem souvisí i vývoj slovní zásoby. Předškolní věk je typický jejím prudkým nárůstem ve složce aktivní i pasivní. Jde o osvojování nových pojmů a slov užívaných k jejich pojmenování, které učitel dětem ve svém výkladu prezentuje a vysvětluje. Později cíleně připravuje takové aktivity, ve kterých je nutné s novými pojmy a slovy pracovat. Tímto způsobem dochází k zapamatování výrazů a jejich významů. Používáním těchto slov dochází k rozšíření aktivní slovní zásoby. Nástrojem k vybavení a využívání nových výrazů mohou být například otázky cíleně pokládané během rozhovoru s dětmi. Dalšími způsoby, jak lze rozšiřovat slovní zásobu, jsou například říkadla a písně s doprovodným pohybem nebo speciální aplikace pro tablety a interaktivní tabule.

V praktické části práce jsou popsány aktivity zaměřené na rozvoj komunikačních dovedností, které jsem realizovala s dětmi v mateřské škole v rámci mé dvoutýdenní souvislé praxe. Tvoří tak stěžejní část mé diplomové práce. Jako inspirace pro tvorbu těchto činností mi posloužily publikace, které se na rozvoj komunikačních dovedností zaměřují. Aktivity jsem dále přizpůsobila věku vzdělávací skupiny a probíranému tématu. Cílem mé práce tedy bylo podpořit vývoj komunikačních dovedností za

pomoci vhodně zvolených aktivit. Při práci s dětmi jsem se zaměřila hlavně na pozorování dětí a rozhovory s nimi. Jejich reakce v práci uvádím. Vzhledem k časové dotaci mé praxe by bylo unáhlené považovat výsledky některých aktivit jako průkazné. Nicméně jsem se vždy snažila aktivity maximálně přizpůsobit nárokům a schopnostem této věkové skupiny, aby bylo možné docílit co nejefektivnější výuky.

V rozhovorech děti reagovaly pružně a pohotově, své názory často dokázaly vysvětlit a vyjádřit své stanovisko. Ačkoliv se v jejich odpovědích projevovala ještě omezená slovní zásoba, uměly sdělit své myšlenky a rozuměly všem mým pokynům a otázkám. Během mé praxe se však v některých činnostech ukázaly určité vývojové aspekty jako zásadní. Jednalo se zejména o aktivity pracující s abstraktními pojmenováními, jako jsou názvy barev nebo číselný počet, kde se schopnost jejich užívání vyvíjí až v pozdějším věku. Většinu realizovaných aktivit ale považuji za aktivity přiměřené věku dané vzdělávací skupiny, s pozitivním vlivem na děti.

7 Seznam literatury

7.1 Použitá literatura

7.1.1 Tištěná literatura

1. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024730080.
2. HERM, Sabine. *Psychomotorické hry: 92 her zaměřených na motorický vývoj dětí v mateřské škole*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-018-9.
3. HOUŠKOVÁ, Zlata a Veronika LAUFKOVÁ. *Jak na projekt S knížkou do života (Bookstart): metodická příručka*. Praha: Národní knihovna České republiky - Knihovnický institut, 2018. ISBN 9788070507032.
4. JEŘÁBEK, Petr. *Atletická příprava: děti a dorost*. Praha: Grada, 2008. Děti a sport. ISBN 9788024707976.
5. KAZDOVÁ, Vlastimila. *Správná řeč: předpoklad úspěšného školáka*. Ostrava: Montanex, 2011. Logopedie. ISBN 9788072253548.
6. KMENTOVÁ, Milena. *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 9788072908691.
7. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 8071785857.
8. KONVALINOVÁ, Kateřina. *Jaro, léto, podzim, zima, ve školce je pořád prima*. Ilustrovala Edita PLICKOVÁ. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0620-0.
9. KOŠEK BARTOŠOVÁ, Iva. *Metody nácvičku elementárního čtení*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 9788074354953.
10. KOŽÍŠEK, Josef. *Polámal se mraveneček*. Ostrava: Athos, 1993. ISBN 8090151108.
11. KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 9788024748566.
12. KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 8024710269.
13. KYCLTOVÁ BEZDĚKOVÁ, Jana. *Učíme naše dítě mluvit*. 2., upr. a dopl. vyd. Praha: Arista, 2014. ISBN 9788087867105.

14. MRÁZKOVÁ, Eva. *Kam zařadíš, hlavičko, slovo, slůvko, slovíčko: slova významem nadřazená, podřazená a souřadná, slova souznačná, mnohoznačná a protikladná, slova citově zabarvená*. Ilustroval Jan ŠENKYŘÍK. Brno: Edika, 2014. ISBN 9788026605317.
15. PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 9788024731810.
16. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
17. SMOLÍK, Filip a Gabriela SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 9788024742403.
18. SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073677749.
19. ŠIKULOVÁ, Renata a Vlasta RYTÍŘOVÁ. *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení*. Praha: Grada, 2006. Výchova a vzdělávání. ISBN 8024713616.
20. ŠTANCLOVÁ, Eva. *Veselý rok s pohádkami: hry a aktivity pro rozvoj školních kompetencí*. Ilustrovala Patricie KOUBSKÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026211297.
21. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 8024609568.
22. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.
23. VÍŠKA, Václav a Lucie NOVÁKOVÁ. *Čeština nás baví: hry pro výuku češtiny na I. stupni ZŠ*. Praha: Triton, 2005. ISBN 8072546643.
24. VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 8071782912.

7.1.2 Elektronické zdroje

25. BORNSTEIN, Marc H. On the development of color naming in young children: Data and theory. *Brain and Language* [online]. 1985, 26(1), 72-93 [cit. 2020-03-09]. DOI: 10.1016/0093-934X(85)90029-X. ISSN 0093934X. Dostupné z: <https://kundoc.com/pdf-on-the-development-of-color-naming-in-young-children-data-and-theory-.html>

26. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání* [online]. Praha: Univerzita Karlova, 2019, 3(2) [cit. 2020-03-02]. ISSN 2533-7882. Dostupné z: https://issuu.com/gramotnostpedfuk/docs/gramotnost_02_2019_final
27. KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Činnosti v mateřské škole*. Vysočina Education [online]. Jihlava, 2020, 2015 [cit. 2020-01-10]. Dostupné z: http://www.vysedu.cz/assets/File.ashx?id_org=600139&id_dokumenty=8140
28. OPATŘILOVÁ, Dagmar. *Jemná motorika. Grafomotorika a psaní u žáků s tělesným postižením* [online]. Brno, 2014 [cit. 2020-01-10]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/js14/grafomot/web/pages/02-02-motorika.html#lateralita>
29. OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika* [online]. Praha: Grada, 2016 [cit. 2020-01-14]. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8. Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=ucJIDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=p%C5%99ed%C5%A1koln%C3%AD+pedagogika+definice&ots=-Ba4GJD6OU&sig=e7tVva_EwvAEqjvdAu1hh4KWpSI&redir_esc=y#v=onepage&q=p%C5%99ed%C5%A1koln%C3%AD%20pedagogika%20definice&f=false
30. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha, 2018 [cit. 2020-01-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>
31. SVOBODOVÁ, Jana, et al. *Čeština po síti* [online]. Ostrava: Katedra českého jazyka a literatury s didaktikou PdF OU, 2003 [cit. 2020-01-22]. Kapitola Lexikologie. Dostupné z: <https://web.archive.org/web/20080623210759/http://www.osu.cz/fpd/kcd/dokumenty/cestinapositi/lexikologie.htm#Slo%C5%BEen%C3%AD%20slovn%C3%AD%20z%C3%A1soby>
32. *Zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: . 2004, ročník 2019. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

7.2 Další literatura k tématu

33. ERNEKER, Jaroslav. *Základy komunikace: studijní text*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2004. ISBN 8086708020.

34. HAVLÍNOVÁ, Jana a Eliška VENCÁLKOVÁ, ed. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole: aktualizovaný modelový program podpory zdraví (dokument a metodika)*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674878.
35. PAULÍK, Karel. *Psychologické základy lidské komunikace* [online]. Ostrava, 2007 [cit. 2020-01-18]. Dostupné z:
<http://projekty.fs.vsb.cz/415/psychologicke-zaklady-lidske-komunikace.pdf>

8 Přílohy

Příloha číslo 1: manipulační činnost – třídění potravy pro zvířata



Příloha číslo 2: výtvarná činnost – zvířecí stopy ve sněhu



Příloha číslo 3: výtvarná činnost - bacily



Příloha číslo 4: individuální činnost – rozhovor o obrázku



Příloha číslo 5: výtvarná činnost – modelování ovoce a zeleniny podle předlohy



Příloha číslo 6: řízená činnost – poznávání ovoce a zeleniny podle chuti



Zima – měsíc PROSINEC

Pohádka:

O ZVĚDAVÉ MYŠCE

Byla jedna zvědavá myška, která se už na podzim, když se venku ochladilo, nastěhovala na půdu starého domu. Prošmejdila všechny kouty a hledala místečko, kde by se jí pěkně spalo. Našla velkou dřevěnou bednu, do které nefoukalo. V bedně byly uložené staré knihy. „Panečku, to je pěkný domeček na zimu!“ radovala se malá myška. „Ale kde vezmu nějaké dobrůtky, abych neměla hlad?“ Protože myšky dokážou prolézt i malými škvírami pode dveřmi, chodila na výpravy do přízemí domu. Dědeček s babičkou občas nezavírali dobře všechny dveře a myšce se podařilo vždy někam proklouznout a něco dobrého slupnout. Vhod jí přišel kousek chleba, nedojedený sýr, rozkrojené jablíčko. A když babička začala připravovat vánoční cukroví, to byly hody! Oříšky a další dobrůtky byly všude! Zvědavá myška slyšela babičku, jak si povídá s dědečkem, že se těší na Vánoce, až přijdou vnoučata. „Co to jsou ty Vánoce?“ přemýšlela myška. „To se budu muset hezky někam schovat a dobře se dívat, abych o nic nepřišla!“ Dovedete si, děti, představit, co všechno myška u babičky a dědečka o Vánocích zažila?



Tetka chřipka

Dítě a jeho psychika – poznávací schopnosti a funkce, představivost, fantazie, myšlenkové operace. Podoblast – pozornost, soustředění, paměť.

Konkretizované výstupy – soustředěně poslouchat pohádku.

Tetka Chřipka chodí světem, k dospělým, i k malým dětem. A když cítí správnou chvíli, zavolá si pro bacily. Zeleninu, ovoce kdo by neměl rád, toho tetka ráda vidí. A hned se má čile k dílu, aby se moh rozstonat. A když se dá do práce, končí všechna legrace. Horko dělá, v krku škrábe, hrozná rýma z nosu teče. Tělíčko jen smutně leží. Jen tak chřipce neuteče. Z postele se zvedne stěží. Doktor vážně kývá hlavou. „Bylo málo ovoce, bylo málo zeleniny. Teď nám, malý marode, proto chybí vitamíny. Chceme-li se uzdravit, musíme to napravit.“ Odpočinek na lůžku, k tomu spousta ovoce, to je ten lék pravý. Než bys řekl švec, pacient je zdravý. Vitamíny na chřipku jsou skutečný bič. Ona to ví. Když je vidí, vydá se hned pryč.

Práce s pohádkou

Dítě a jeho psychika – jazyk a řeč. Podoblast – výslovnost, gramatická správnost řeči, porozumění, dorozumívání, vyjadřování. Dítě a jeho psychika – poznávací schopnosti a funkce, představivost, fantazie, myšlenkové operace. Podoblast – pozornost, soustředění, paměť.

Konkretizované výstupy – sledovat a zachytit hlavní myšlenku pohádky, posuzovat slyšené, samostatně a smysluplně odpovědět na otázku.

- Copak se stane, když někdo nejí zeleninu, ovoce a nemá žádné vitamíny? Co mu „tetka chřipka“ provede? Kdo pacientovi pomůže, aby se uzdravil? Můžete brát prášky, které vám nedá pan doktor? Kdo z vás byl nemocný? Jak se to projevovalo? Co vám pan doktor předepsal? Jak to vypadá u pana doktora?

9 Seznam příloh

Příloha číslo 1: manipulační činnost – třídění potravy pro zvířata

KLEFERSTEINOVÁ, Vladimíra – vedoucí praxe

Příloha číslo 2: výtvarná činnost – zvířecí stopy ve sněhu

ROZSÍVALOVÁ, Anna – autorka diplomové práce

Příloha číslo 3: výtvarná činnost – bacily

KLEFERSTEINOVÁ, Vladimíra – vedoucí praxe

Příloha číslo 4: individuální činnost – rozhovor o obrázku

KLEFERSTEINOVÁ, Vladimíra – vedoucí praxe

Příloha číslo 5: výtvarná činnost – modelování ovoce a zeleniny podle předlohy

KLEFERSTEINOVÁ, Vladimíra – vedoucí praxe

Příloha číslo 6: řízená činnost – poznávání ovoce a zeleniny podle chuti

KLEFERSTEINOVÁ, Vladimíra – vedoucí praxe

Příloha číslo 7: informovaný souhlas s použitím fotografií dětí

ROZSÍVALOVÁ, Anna – autorka diplomové práce

Příloha číslo 8: příběh *O zvědavé myšce*

ŠTANCLOVÁ, Eva. *Veselý rok s pohádkami: hry a aktivity pro rozvoj školních kompetencí*. Ilustrovala Patricie KOUBSKÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026211297.

Příloha číslo 9: příběh *Tetka chřipka*

KONVALINOVÁ, Kateřina. *Jaro, léto, podzim, zima, ve školce je pořád prima*. Ilustrovala Edita PLICKOVÁ. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0620-0.