

Práce s příběhem k rozvoji čtenářské přehlednosti v heterogenní třídě

Karolina Škývarová

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Karolina Škývarová
Osobní číslo:	H22920
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Práce s příběhem k rozvoji čtenářské pregramotnosti v heterogenní třídě

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o čtenářské pregramotnosti v předškolním vzdělávání.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na specifika heterogenní třídy, čtenářské strategie a činnosti rozvíjející čtenářskou pregramotnost v mateřské škole.
Zpracování sady aktivit pro děti v heterogenní třídě mateřské školy.
Realizace sady aktivit ve vybrané mateřské škole.
Evaluace sady aktivit, zpracování závěrů a doporučení pro praxi mateřských škol.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Ansari, A. (2017). Multigrade kindergarten classrooms and children's academic achievement, executive function, and socioemotional development. *Infant and Child Development*, 26(6), 2–19. <http://doi.org/10.1002/icd.2036>
- Koželuhová, E. (2022). *Čtenářské strategie u předškolních dětí a nečtenářů*. Portál.
- Koželuhová, E. (2024). *Činnosti k rozvoji čtenářské gramotnosti v předškolním vzdělávání*. Raabe.
- Laufková, V., & Goldmannová, A. (2020). *Rozvoj čtenářské pregramotnosti v praxi mateřské školy*. Univerzita Karlova.
- Syslová, Z. (2022). *Věkově heterogenní třídy v mateřské škole*. Portál.
- Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Portál.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Bakalářská práce aplikačního typu se zabývá rozvojem čtenářské pregramotnosti u dítěte předškolního věku v heterogenní třídě prostřednictvím systematické práce s příběhem a je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část práce sumarizuje teoretické poznatky o etapách čtenářství, čtenářské pregramotnosti, heterogenních třídách a jejich vlivu na rozvoj dítěte, dále o společném čtení, práci s příběhem a na závěr poznatky o čtenářských strategiích. V praktické části této bakalářské práce je vytvořena sada čtenářských lekcí a aktivit podporující rozvoj předčtenářských dovedností. Prezentován je jejich průběh ověření ve vybrané mateřské škole a na základě výsledné evaluace lekcí bylo zpracováno doporučení pro praxi mateřských škol.

Klíčová slova: čtenářství, čtenářská pregramotnost, čtenářské strategie, heterogenní třídy, příběh, sociální učení

ABSTRACT

The bachelor's thesis of the application type deals with the development of reading pre-literacy in a preschool child in a mixed-age classes using story work and is divided into a theoretical and practical part. The theoretical part of the thesis summarizes theoretical knowledge about the stages of reading, reading pre-literacy, mixed-age classes and their influence on the development of the child, about shared reading and story work and, finally knowledge about reading strategies. In the practical part of this bachelor's thesis, a set of reading lessons and activities supporting the development of pre-reading skills is created. The course of their verification in a selected kindergarten is presented and, based on the resulting evaluation of the lessons, recommendations for kindergarten practice were developed.

Keywords: readership, pre-reading literacy, reading strategies, mixed-age classes, story, social learning

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D., za její odborné vedení mé bakalářské práce a za její cenné rady při její tvorbě. Velmi si cením její trpělivosti, laskavosti, ochoty a profesionálního přístupu během společných konzultací práce.

Také bych chtěla poděkovat ředitelce a učitelce mateřské školy, díky kterým jsem mohla svou sadu edukačních aktivit realizovat. Dále bych chtěla poděkovat samotným dětem mateřské školy, za jejich účast na této práci. V neposlední řadě bych ráda poděkovala svému partnerovi za trpělivost, shovívavost a podporu, kterou mi projevoval během mého studia.

Motto:

„Dětská četba dává tvar kadlubu, do něhož později přeléváme ze studní světových kultur živou vodu slovesnosti. Dětská četba nám nasadí ty nebo ony brýle a jimi pak čteme navždy – tak a ne jinak.“

František Hrubín, český spisovatel

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ČTENÁŘSTVÍ A JEHO ETAPY	13
1.1 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST.....	13
1.2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	15
1.3 FUNKČNÍ GRAMOTNOST.....	17
1.4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ČTENÁŘSKOU GRAMOTNOST	18
2 VĚKOVÉ USPOŘÁDÁNÍ TŘÍD V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY	20
2.1 HOMOGENNÍ TŘÍDY A JEJICH SPECIFIKA.....	21
2.2 HETEROGENNÍ TŘÍDY A JEJICH SPECIFIKA	22
2.3 UČITEL A JEHO ROLE V HETEROGENNÍ TŘÍDĚ	25
3 SPOLEČNÉ ČTENÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	26
3.1 ÚLOHA MATEŘSKÉ ŠKOLY	26
3.2 PRÁCE S PŘÍBĚHEM V HETEROGENNÍ TŘÍDĚ	27
3.3 ČTENÁŘSKÉ STRATEGIE.....	29
3.4 ČINNOSTI PRO ROZVÍJENÍ ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI VE VĚKOVĚ SMÍŠENÉ TŘÍDĚ	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	33
4 SADA ČTENÁŘSKÝCH LEKCÍ V HETEROGENNÍ TŘÍDĚ	34
4.1 ZDŮVODNĚNÍ SADY ČTENÁŘSKÝCH LEKCÍ.....	34
4.2 CÍLE SADY ČTENÁŘSKÝCH LEKCÍ.....	35
5 REALIZACE ČTENÁŘSKÝCH LEKCÍ V HETEROGENNÍ TŘÍDĚ	37
5.1 CHARAKTERISTIKA MATEŘSKÉ ŠKOLY	37
5.2 SUBJEKTY ČTENÁŘSKÝCH LEKCÍ	37
5.3 ČASOVÉ PARAMETRY	38
5.4 PRŮBĚH JEDNOTLIVÝCH ČTENÁŘSKÝCH LEKCÍ	38
5.4.1 Lekce 1 – Noční svět.....	38
5.4.2 Lekce 2 – Kapky deště	43
5.4.3 Lekce 3 – Život pod hladinou	47
5.4.4 Lekce 4 – Zima.....	53
5.4.5 Lekce 5 – Čím budu, až vyrostu?	59
5.4.6 Lekce 6 – Splněný sen.....	64
5.4.7 Lekce 7 – Nejkrásnější místo na světě	69
5.4.8 Lekce 8 – Jaro	74
6 EVALUACE SADY ČTENÁŘSKÝCH LEKCÍ.....	79
6.1 VLASTNÍ EVALUACE	79

6.2	EVALUACE JEDNOTLIVÝCH LEKCÍ.....	80
6.2.1	Lekce 1 – Noční svět	80
6.2.2	Lekce 2 – Kapky deště	81
6.2.3	Lekce 3 – Život pod hladinou.....	81
6.2.4	Lekce 4 – Zima.....	82
6.2.5	Lekce 5 – Čím budu, až vyrostu?	82
6.2.6	Lekce 6 – Splněný sen.....	83
6.2.7	Lekce 7 – Nejkrásnější místo na světě	83
6.2.8	Lekce 8 – Jaro.....	84
6.3	EVALUACE OD DĚTÍ	85
6.4	EVALUACE OD UČITELKY.....	85
6.5	SHRNUTÍ EVALUACE	87
7	DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	88
	ZÁVĚR.....	89
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	91
	SEZNAM OBRÁZKŮ	93
	SEZNAM TABULEK.....	94
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	95
	SEZNAM PŘÍLOH.....	96

ÚVOD

Čtení je základní dovedností, která ovlivňuje nejen úspěšnost dítěte ve škole, ale i jeho celkový osobnostní a sociální rozvoj. Rozvíjení čtenářských dovedností je však dlouhodobý proces, který začíná mnohem dříve, než dítě usedne do školní lavice. Již v předškolním věku dochází k formování tzv. čtenářské pregramotnosti, tedy souboru dovedností, postojů a schopností, které tvoří základ pro budoucí čtenářskou gramotnost. V tomto období sehraává klíčovou roli nejen rodina, ale především mateřská škola, která dítěti vytváří prostředí pro přirozené osvojování jazyka a rozvoj předčtenářských dovedností.

Jedním z efektivních nástrojů, který napomáhá tomuto rozvoji, je práce s příběhem. Příběh jakožto narativní forma představuje přirozený způsob, jak děti objevují svět, učí se rozumět jazyku, emocím, vztahům i sobě samým. Práce s příběhem je navíc velmi dobře uplatnitelná v prostředí heterogenních tříd, které jsou častou realitou mateřských škol. Díky své univerzálnosti, emočnímu potenciálu a schopnosti oslovit děti různých věkových skupin představuje příběh efektivní most mezi různorodými potřebami a schopnostmi dětí.

Tato bakalářská práce se zaměřuje na propojení práce s příběhem a rozvoje čtenářské pregramotnosti v kontextu heterogenní třídy mateřské školy. Cílem práce je představit sadu čtenářských lekcí, které využívají příběh jako hlavní nástroj vzdělávání, a ověřit jejich efektivitu v praxi. Práce je rozdělena do teoretické a praktické části – teoretická část vymezuje základní pojmy jako čtenářství, čtenářská pregramotnost, specifika heterogenní třídy či čtenářské strategie. Praktická část přináší návrh a realizaci čtenářských lekcí ve vybrané mateřské škole, jejich evaluaci a následná doporučení pro pedagogickou praxi.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ČTENÁŘSTVÍ A JEHO ETAPY

Čtenářství hraje důležitou roli ve vzdělávacím procesu a osobnostním rozvoji jedince. Rozvíjí se v průběhu života v etapách, které odrážejí postupné zdokonalování čtenářských dovedností a prohlubování vztahu ke čtení.

Hartl a Hartlová (2000) vymezují čtení jako proces dekodování a porozumění psaného textu, během kterého se čtenář soustředí na převod grafických znaků, tj. písmen a symbolů na smysluplné informace. Proces čtení zahrnuje technické aspekty (rozpoznávání písmen a slov) a hlubší kognitivní operace (pochopení významu, analýza textu a jeho interpretace v kontextu zkušeností a znalostí čtenáře).

Čtenářství je chápáno jako naplnění smyslu výuky učení a je vymezováno čtyřmi fázemi (Kropáčková et al., 2014).

Fáze vytváření базových predispozic pro čtení (předškolní vytváření): Tato fáze zahrnuje období před nástupem do školy a soustředí se na rozvoj základních dovedností a postojů, které jsou pro pozdější čtení klíčové. Patří zde např. rozvoj řeči a slovní zásoby, fonologické uvědomění, vizuomotorika, prostorová orientace a pozitivní vztah ke knihám.

Fáze soustavné školní výuky čtení a psaní: Tato etapa začíná nástupem do školy a je charakterizována systematickou výukou čtení a psaní. Důraz je kladen na osvojení si čtenářských technik (např. hláskování, slabikování, postupné čtení slov), porozumění čtenému textu na základní úrovni a propojení čtení s psáním.

Fáze uvádění do čtenářství: V této fázi dochází k postupnému rozšiřování čtenářských zájmů a žánrů. Důležitou roli hraje motivace ke čtení, objevování různých typů textů a rozvíjení schopnosti samostatného výběru knih.

Fáze aktivního čtenářství: Tato fáze je charakterizována vyspělými čtenářskými dovednostmi a hlubokým vztahem ke čtení. Aktivní čtenář dokáže kriticky hodnotit texty, propojovat informace z různých zdrojů, reflektovat svůj vlastní názor na základě přečteného a využívat čtení pro svůj osobní a profesní rozvoj (Kropáčková et al., 2014).

1.1 Čtenářská pregramotnost

Čtenářská pregramotnost, popř. předčtenářská gramotnost předchází čtenářské gramotnosti a spadá do období předškolního věku dítěte. Rozvíjí se od velmi raného věku, kdy si dítě osvojuje myšlení a řeč. Důležité je období do šesti let, kdy dítě ještě většinou smysluplně

nechte, ale rozvíjí se u něj postupně všechny kompetence, které jsou podstatné pro smysluplné čtení a k rozvoji čtenářské gramotnosti. U dítěte se rozvíjí schopnosti, dovednosti a vědomosti, trénuje se soustředěnost, paměť a pozornost (Tomášková, 2015).

„Komplex utvářejících se gramotnostních dovedností v době před nástupem do základní školy se nazývá pregramotnost (raná gramotnost, vznikající gramotnost)“ (Tomášková, 2015, s. 13).

Kropáčková, Wildová a Kucharská (2014) uvádějí, že pojem čtenářská pregramotnost je *„soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech“* (Kropáčková et al., 2014, s. 493).

Čtenářská pregramotnost zahrnuje vytváření pozitivních postojů a vztahů ke čtení, podporuje snahu a přání dítěte, aby se naučilo číst a psát, a dále mu ukazuje svět knih a psaného písma, díky kterým zažívá dobrodružství a poznává svět. Je důležité ji podporovat prostřednictvím různých aktivit, tj. předčítání, různé hry s písmeny a slovy, porozumění příběhům (Clay, 2013; Nádvorníková et al., 2019).

Lze říci, že zmíněná pojetí se shodují na tom, že čtenářská pregramotnost je klíčové předškolní období, během kterého se u dětí rozvíjí komplex základních dovedností, schopností a postojů nezbytných pro úspěšné osvojení čtení a psaní. Zatímco některé definice se zaměřují spíše na výčet těchto kompetencí a jejich význam pro kognitivní vývoj, jiné zdůrazňují širší sociální kontext a praktické aktivity, které tento rozvoj podporují. Všechna pojetí se však doplňují a společně vytvářejí ucelený obraz o důležitosti čtenářské pregramotnosti jako základu pro budoucí čtenářství.

- **Čtenářská pregramotnost v RVP PV**

Pojem čtenářské pregramotnosti není v RVP PV vymezován. RVP PV (2021) pouze uvádí klíčové kompetence, které mají být rozvíjeny. Jde o elementární klíčové kompetence, které se u dětí předškolního utvářejí, nadále prohlubují v dalších stupních vzdělávání a dotvářejí v průběhu celého života.

Oblast komunikativních kompetencí vymezuje několik bodů, které by mělo dítě ukončující předškolní vzdělávání zvládat. Tzn. domlouvat se gesty i slovy, rozlišovat některé symboly a rozumět jejich významu i funkci; ovládat dovednosti předcházející čtení a psaní; umět využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (encyklopedie,

knihy); průběžně rozšiřovat slovní zásobu a používat ji k dokonalejší komunikaci s okolím. Jak dospět k této kompetenci, nalezneme v oblasti dílčích vzdělávacích cílů. Rozvíjení čtenářské pregramotnosti se objevuje ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika, ve které je usilováno právě o rozvoj řečových schopností, jazykových dovedností (vnímání, porozumění, naslouchání, výslovnost, vytvářejí pojmů, mluvený projev) a komunikativních dovedností (RVP PV, 2021).

Čtenářskou pregramotnost ale můžeme chápat i jako prostředek rozvoje kompetence k učení, k řešení problémů, sociální a personální, činnostní a občanské, a ne pouze k rozvoji mnou zmíněné kompetence komunikativní. Pro všechny tyto kompetence je rozvíjení čtenářské pregramotnosti klíčové, a proto má v předškolním vzdělávání důležitou roli.

1.2 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost spočívá v rozšiřování znalostí člověka, v jeho budování postojů a hodnot, vztahu ke knihám a ke čtení, které mu umožňuje sdílet čtenářské zážitky a zkušenosti a přináší mu radost.

Autorky Laufková a Goldmannová (2020) tento pojem vymezují jako „*celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami pro užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech*“ (Laufková & Goldmannová, 2020, s. 10).

V pedagogickém slovníku definují autoři Průcha, Walterová a Mareš (2013) čtenářskou gramotnost jako: „*komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s psanými texty běžně se vyskytujícími v praxi. Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat a srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu*“ (Průcha et al., 2013, s. 42).

Čtenářská gramotnost tedy nezahrnuje jen znalosti a dovednosti, vážící se na techniku čtení, psaní a porozumění textu, ale také zdůrazňuje čtenáře a jeho schopnosti o textu přemýšlet, dále jeho vlastní myšlenky a zkušenosti uplatňovat v dalším použití získaných informací a pro uplatnění v praktickém životě a ve společnosti. Čtenářskou gramotnost tvoří čtyři formy komunikace: čtení, psaní, mluvení a naslouchání (Laufková & Goldmannová, 2020).

Doležalová (2018) rozlišuje etapy čtenářské gramotnosti:

1. Etapa spontánní gramotnosti

V této fázi se děti nejmladšího věku seznamují s knihami, obrázky a texty. Učí se pomocí nápodoby, rozlišovat mezi písmeny a slovy, rozumět základním prvkům textu. Dítě s nástupem do MŠ přirozeně rozšiřuje slovní zásobu, učí se pracovat s významy slov na různých úrovních, rozvíjí schopnosti artikulace a prohlubuje schopnost používat řeč jako komunikačních prostředek.

2. Etapa elementární čtenářské gramotnosti

Touto etapou je považován počátek povinné školní docházky dítěte, kdy se systematicky cvičí základní dovednosti (čtení, psaní a počítání). Čtenářské dovednosti zatím u dítěte nejsou zautomatizované, čtení je stále více zaměřeno na rozpoznávání slov a písmen. Cílem je učit dítě dekodovat slova a chápat význam textu.

3. Etapa základní (bazální) čtenářské gramotnosti

V této etapě jde o osvojení technické stránky čtení. Jsou zdokonalovány všechny jazykové kompetence, tj. čtení, psaní, naslouchání a komunikace. Čtenářská gramotnost je podporována metodou práce s textem, jejíž podstatou je porozumění textu.

4. Etapa rozvinuté základní (bazální) čtenářské gramotnosti

Tato etapa je fází, kdy je dosahováno řešení složitějších operací s textem. Při práci s textem bývá využíváno čtenářských strategií, jejichž cílem je snaha informace vnímat, více je chápat a pracovat s nimi. Čtenář dokáže číst celé věty, zvládá výslovnost, porozumí krátkému sdělení.

5. Etapa funkční čtenářské gramotnosti

Etapa funkční čtenářské gramotnosti bývá vymezována na konec školní docházky, tedy v 15 letech. Jedinec by měl mít kompetence gramotnosti na takové úrovni, aby zvládal plnit úkoly běžného života. Funkční gramotnost probíhá celoživotně (Doležalová, 2018).

Tomášková (2015) uvádí roviny čtenářské gramotnosti, jež se vzájemně prolínají a ovlivňují. Efektivní čtenářská gramotnost vyžaduje rozvinutí všech těchto aspektů.

- **Vztah ke čtení:** Tato rovina zdůrazňuje emocionální a motivační aspekty čtení. Jde o to, zda má čtenář ke čtení pozitivní postoj, zda mu čtení přináší potěšení a zda cítí vnitřní potřebu číst.
- **Doslovné porozumění:** Tato rovina se zaměřuje na základní schopnost dekodovat text a porozumět mu na doslovné úrovni. Zahrnuje rozpoznávání písmen, skládání

slov, chápání významu jednotlivých vět a celkových informací explicitně uvedených v textu. Důležitou roli zde hrají i dosavadní znalosti a zkušenosti čtenáře, které mu pomáhají propojovat nové informace s tím, co už ví.

- **Posuzování a hodnocení:** Tato rovina zahrnuje schopnost analyzovat text, vyvozovat z něj závěry, posuzovat informace, hodnotit autorův záměr, věrohodnost textu a jeho relevanci. Čtenář v této rovině aktivně přemýšlí o přečteném a zaujímá k němu vlastní postoj.
- **Metakognice:** V této rovině jde o schopnosti čtenáře reflektovat vlastní proces čtení. Zahrnuje uvědomění si vlastního záměru čtení, monitorování vlastního porozumění během čtení a schopnost vyhodnocovat, zda bylo dosaženo cíle čtení. Pokud čtenář zjistí, že textu nerozumí, měl by být schopen použít strategie, které mu pomohou porozumění zlepšit (např. zpomalit čtení, vyhledat neznámá slova).
- **Sdílení:** Zde je zahrnuta schopnost sdílet vlastní prožitky a porozumění s ostatními čtenáři, diskutovat o přečteném a vyměňovat si názory.
- **Aplikace:** Tato rovina se zaměřuje na praktické využití čtení v životě. Zahrnuje schopnost využít informace získané z četby k vlastnímu seberozvoji, k získávání nových znalostí a dovedností, k řešení problémů a k celkovému obohacení života.

Všechna pojetí čtenářské gramotnosti se shodují na jejím komplexním charakteru, důležitosti porozumění a celoživotním vývoji s praktickým využitím. Odlišují se spíše v širší definice, důrazu na jednotlivé složky či etapy vývoje a ve specifickém vyjmenování dílčích dovedností. Nicméně, všechny tyto pohledy se vzájemně doplňují a pomáhají nám lépe pochopit, co všechno se pod pojmem čtenářská gramotnost skrývá.

1.3 Funkční gramotnost

Funkční gramotnost znamená vyšší stádium gramotnosti, jehož kvalita a úroveň ovlivňuje vykonávání každodenních činností člověka.

Pojem funkční gramotnost definují Průcha, Walterová a Mareš (2013) jako „*vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci a jde především o gramotnost v oblasti literární, dokumentové a numerické*“ (Průcha et al., 2013, s. 67).

Další definici uvádí Metelková Svobodová (2013) takto: „*jedná se o soubor vědomostí a dovedností vyžadovaných společnostmi, které gramotnému jedinci umožňují zpracovávat psané materiály, jež vyžadují využití i složitějších myšlenkových operací*“ (Metelková Svobodová, 2013, s. 18).

Výše zmiňované tři složky, tedy gramotnost literární (vědomosti a dovednosti potřebné k pochopení a dalšímu využívání získaných informací ze souvislého textu), dokumentová (vědomosti a dovednosti potřebné k vyhledávání a používání informací z nesouvislého textu) a numerická (vědomosti a dovednosti potřebné při práci s číselnými údaji obsažených v textech) jsou stěžejní pro fungování jedince ve společnosti ve všech sférách života a k fungování ve skupině či komunitě (Doležalová, 2018).

Doležalová (2018) popisuje, že se čtenářská gramotnost utváří do 15 let a poté se stává součástí funkční gramotnosti. Odlišují se tedy od sebe kvalitou a rozsahem požadovaných dovedností vymezených věkem.

Z výše uvedených definic vyplývá, že funkční gramotnost je vyšší úroveň gramotnosti pro efektivní každodenní činnosti. Zahrnuje literární (souvislý text), dokumentovou (nesouvislý text) a numerickou (číselné údaje) gramotnost. Čtenářská gramotnost se do 15 let rozvíjí a stává se součástí funkční gramotnosti.

1.4 Faktory ovlivňující čtenářskou gramotnost

Čtenářskou gramotnost ovlivňuje mnoho faktorů, které jsou propojeny a navzájem se ovlivňují. Jejich vliv se může lišit dle individuálních okolností a existují techniky a strategie, díky kterým se dá rozvoji pomoci.

Dle Doležalové (2018) se tyto faktory dělí do dvou skupin, na endogenní (vnitřní) a exogenní (vnější).

Endogenními se rozumí takové faktory, které se týkají samotného čtenáře (anatomicko-fyziologické základy, smyslové a psychické funkce, zájem, motivace ke čtení, postoje k četbě, schopnosti a dovednosti čtenáře a znalost tématu). Zahrnují tedy vlastnosti a dispozice čtenáře, které jsou vrozené nebo získané. K **exogenním** faktorům řadíme kontexty a text, materiální, geografické, demografické a sociální podmínky. Pro dětské čtenáře je důležité, aby je podněcovalo okolí. Jde zejména o rodiče, prarodiče, pedagogy a kamarády, kteří mohou dětem pomáhat objevovat radost ze čtení, motivovat je a probouzet v nich zájem o četbu a knihy (Laufková & Goldmannová, 2020).

Doležalová (2018) uvádí, že nejdůležitějšími vnějšími činiteli, které působí na dítě, jsou rodina a škola. Konkrétně se tedy jedná o výchovu a vzdělávání v rodině a v mateřské škole.

Rodina je nejdůležitějším činitelem. Právě rodiče utvářejí vztah dítěte ke čtení. Významně jej mohou podpořit pravidelné společné čtení, pozitivní přístup rodičů ke čtení, knihy vystaveny k domácí knihovně a jejich dostupnost. Záleží velmi na prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a kterým je obklopeno. Děti z podnětného prostředí mívají lepší vztah ke knihám, jsou zvyklé na předčítání. Mívají lepší jazykovou a komunikační rovinu, smyslové vnímání, představivost, fantazii, ale také společenské a osobní návyky. Děti z nepodnětného prostředí pravděpodobně nebudou mít ke knihám žádný vztah, ani k samotnému čtení. Knihy nejsou automatickou součástí jejich života (Kropáčková et al., 2014; Tomášková, 2015).

Mateřská škola sice rodinu a její zázemí úplně nedokáže nahradit, ale při pravidelném navštěvování MŠ dítětem mu dokáže nabídnout takové činnosti a aktivity, se kterými se dítě běžně nesetká. Také dokáže rozvíjet a kultivovat dítě v celistvé osobnosti a může pomoci vyrovnat určité nedostatky rodinného zázemí (Kropáčková et al., 2014).

Doležalová (2018) zmiňuje také důležitost **pedagoga** a jeho osobnosti. Ten svými dovednostmi a zájmem o četbu dokáže ovlivnit kvalitu čtenářské gramotnosti dětí a zájem o knihy. V neposlední řadě je zmiňován samotný **text**, jako významný faktor a dále **knihy**. Dětem by měly být nabízeny knihy obsahově přiměřené a žánrově pestré. V mateřské škole by měly být vždy na viditelném místě a kdykoliv dostupné, aby si je dítě mohlo prohlížet, listovat v nich a pomocí ilustrací v nich „číst“.

Čtení v mateřské škole a v domácím prostředí je velmi důležité. Čtení ovlivňuje jazykové charakteristiky dítěte, tzn. aktivní slovní zásobu, porozumění slovům a souvětím a fonematické uvědomování. Díky opakovanému a dlouhodobému čtení se u dětí buduje znalost konvencí tištěného textu a seznamování s vlastnostmi knih (Clay, 2013).

2 VĚKOVÉ USPOŘÁDÁNÍ TŘÍD V PROSTŘEDÍ MATEŘSKÉ ŠKOLY

Mateřská škola je většinou pro dítě první sociální skupinou, se kterou se po širším rodinném kruhu setkává. Sociální skupinou rozumíme skupinu osob, které se navzájem znají, mají společné aktivity a cíle, vytvářejí interakci, mají společný kontakt a utvářejí různé sociální role a pozice (Nakonečný, 2007).

Ve věku předškolním dítě poznává nové role, které si postupně osvojuje. V mateřské škole jde o roli vrstevníka (vztah ke druhým dětem ve třídě) a roli kamaráda (bližší vztah ke druhému dítěti). Působením sociální skupiny v mateřské škole získávají děti zkušenosti a sociální dovednosti v jednání s druhými lidmi. Učí se prosazovat, komunikovat, spolupracovat, vytvářet přátelství a jak se chovat ke druhým (Vágnerová, 2008).

V prostředí mateřské školy lze dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání vytvářet třídy věkově homogenní a třídy věkově heterogenní. Každá má svá specifika, výhody či nevýhody a je plně v kompetenci ředitele školy, pro který typ věkového uspořádání se rozhodne a také ho může měnit. Uspořádání tříd ovlivňují faktory, kterými jsou velikost mateřské školy, počet dětí ve třídě a koncepce vzdělávání (Syslová, 2022).

Koťátková (2014) popisuje, že do věkově homogenních tříd jsou děti rozdělovány podle stejného věku. V jedné třídě se tedy sejdou děti shodného věku, respektive stejného školního roku. Jsou vytvořeny třídy pro děti 3 – 4 roky, děti 4 – 5 let, děti 5 – 6 let (v případě dětí s odkladem školní docházky až do 7 let věku dítěte). Věkově heterogenní třídy jsou pro děti smíšeného věku, podobají se více rodinnému modelu. Ve třídě jsou děti ve věku 3 – 6 let (případně 7 let).

Věkově homogenní a heterogenní třídy přináší možnosti, které mohou být při jejich správném identifikování přínosné pro výuku v mateřské škole. Bohužel nikdo nedokáže přesně určit, které uspořádání je pro dítě to nejvhodnější. Poznatky v publikacích věnujících se věkovým uspořádáním nejsou jednotné a ucelené. Například některé výzkumy mohou zdůrazňovat výhody homogenních tříd, jako je možnost přizpůsobit aktivity přesně věku dětí a zaměřit se na specifické vývojové úkoly daného období. Jiné studie naopak mohou vyzdvihovat pozitiva heterogenních tříd, kde se mladší děti učí od starších a starší si procvičují své dovednosti a empatii pomáháním mladším.

Neexistuje tedy jeden univerzální závěr, který by jasně říkal, že jeden typ uspořádání je vždy lepší než druhý. Různé publikace mohou přinášet různé argumenty a důkazy pro svá tvrzení,

a proto je pohled na tuto problematiku nejednotný a stále se vyvíjí. Záleží na mnoha faktorech, jako jsou konkrétní děti ve třídě, kvalita učitelů, vzdělávací cíle a celková koncepce mateřské školy.

V následujících kapitolách je podrobněji popsáno rozlišení obou skupin uspořádání a jejich přínosy a rizika. Dále je uvedeno, jaký mají vliv heterogenní třídy na rozvoj dítěte a jakou roli v takové třídě zastává učitel.

2.1 Homogenní třídy a jejich specifika

Homogenní třída je vymezována jako třída, která je složená z žáků, kteří byli do třídy zařazeni podle nějakého společného kritéria (Průcha et al., 2013).

Složení ve třídě může být např. podle schopností (zařazování žáků dle podobných silných stránek a nadání v různých oblastech), inteligenční úrovně (sdružování žáků s podobným rozsahem inteligenčního kvocientu) nebo učebního tempa (seskupování žáků, kteří potřebují podobně rychlý nebo pomalý postup výuky).

Systém homogenních tříd mateřských škol je v naší zemi upřednostňován z hlediska další návaznosti na systém základního a dalšího vyššího vzdělávání. Je kladen důraz především na rozvoj kognitivních dovedností dětí. Syslová (2022) uvádí, že toto uspořádání prosazoval J. Piaget, který tvrdil, že děti se nejlépe učí od svých vrstevníků. Ti jsou si blízcí věkově, mají podobné znalosti a dovednosti, učí se společně řešit problémy. Tento model umožňuje přizpůsobit vzdělávací aktivity konkrétní věkové skupině, přičemž se vychází z podobných vývojových potřeb a schopností dětí.

Ve třídě pro nejmladší děti, tedy ve věku 3-4 roky se soustředí učitelky na rozvoj jemné a hrubé motoriky, na sociální a emocionální zralost a rozvoj sebeobsluhy. Ve třídě nejmladších je nevýhodou společná úroveň schopností, hra je omezená a děti nemají přirozenou motivaci se posunout do další úrovně. Také hůře zvládají adaptační problémy, jelikož dochází ke zvyšování specifického chování, kdy je pro nově příchozí děti náročné odloučení od své rodiny (Kořátková, 2014).

Ve střední skupině, tedy ve věku 4-5 let se u dětí zaměřuje na rozvoj slovní zásoby, prohlubování všestranných znalostí, smyslové vnímání a procvičování v poznávacích procesech. Posiluje se samostatnost, trpělivost, respekt k pravidlům hry a ke kamarádům a děti jsou cíleněji zapojovány do strukturovaných a řízených činností (Kořátková, 2014).

Ve třídě 5-6 let jde především o předškolní přípravu, kdy se děti připravují na vstup do školy a tomu jsou také přizpůsobovány činnosti učitele. V tomto věku je součástí kooperativní hra, fantazie, tvořivost. U nejstarších dětí mohou být činnosti zaměřeny na rozvoj matematické a čtenářské pregramotnosti (Koťátková, 2014).

Může se zdát, že učitel má v homogenním uspořádání snazší plánování činností a stanovování cílů. Děti mají podobné zájmy, jsou na podobné mentální úrovni. Na rozdíl od heterogenní třídy totiž nemusí vytvářet více stupňů obtížností. Nelze však posuzovat, že v homogenní třídě jsou všechny děti na stejné úrovni, proto by měla učitelka ke každému dítěti přistupovat individuálně. Je také důležité, aby učitelka podporovala u dětí práci ve skupinách a nesoustředila se pouze na frontální výuku. Je tedy na pedagogovi, aby pečlivě promýšlel svou práci v celém vzdělávacím procesu (Koťátková, 2014).

2.2 Heterogenní třídy a jejich specifika

Heterogenním uspořádáním tříd se rozumí třída, ve které jsou žáci různých věkových skupin, různých dovedností, zájmů nebo znalostí. Tento typ třídy žákům umožňuje růst ve vzájemné interakci, také podporuje v různých oblastech rozvoj individuálních schopností (Průcha et al., 2013).

Věkové seskupování je způsob seskupování dětí ve stejné třídě mateřské školy, ve které je věkový rozdíl dětí větší než jeden rok nebo více. Tento typ vzdělávání je hojně využíván přístupy předškolního vzdělávání, které kladou důraz na koncept komunity. K těmto typům patří např. program Marie Montessori a waldorfská pedagogika, kde je kladen důraz na individuální vzdělávání. Vzdělávací proces zde postupuje dle rychlosti, potřeb a zájmu dítěte (Ertürk-Kara, 2018).

Syslová (2022) píše, že věkově heterogenní třídy „*tvoří vhodnou vzdělávací alternativu, která optimalizuje individualizované vzdělávání podle potřeb každého dítěte*“ (Syslová, 2022, s. 11).

Řešení heterogenního uspořádání je nezbytné v případě jednotřídních mateřských škol v obcích a menších městech. Koťátková (2014) popisuje, že se třídy uspořádávají na základě kritérií, která berou v potaz potřeby rodin a dětí (např. sourozenci v jedné třídě, kamarádi), dále dle kritérií pedagogů (vyváženost mezi pohlavími, pravidelné věkové vrstvení) a také s ohledem na skutečnost, kdy by měl být ve třídě určitý počet nejstarších dětí každého pohlaví umožňující vytvářet spolupracující skupiny např. během her.

O výhodách či nevýhodách heterogenních tříd se vede neustálá debata, každý se přiklání k jinému názoru, ať už odborníci, pedagogové nebo rodiče. V následujících odstavcích jsou popsány některé z možných přínosů, ale i rizik těchto tříd.

- **Přínosy heterogenních tříd**

Syslová (2022) uvádí „*děti z heterogenních tříd jsou sociálně vyspělejší, vzájemně tolerantnější, empatičtější, obracejí se přirozeně na vrstevníka. Lépe spolupracují a samostatně řeší konflikty, mají sociální cítění k mladším dětem a berou je jako sobě rovné, nemají předsudky ani k sobě, ani k odlišným či mladším dětem a snaží se vzájemně si pomoci*“ (Syslová, 2022, s. 21).

Heterogenní třídy ukazují společnost jako takovou (více odpovídá širšímu společenskému prostředí), děti se v ní jako v obecněji pojaté společnosti mohou rozvíjet všestranně. Jeví se jako vhodné prostředí pro mladší děti, které se rychleji a úspěšně adaptují na školní prostředí, které by pro ně jinak mohlo být velmi náročné (Syslová, 2022).

Syslová et al., (2021) uvádí, že heterogenní uspořádání **podporuje** kognitivní a socioemoční rozvoj dětí. Starší děti přebírají roli mentorů a pomáhají mladším osvojovat si nové dovednosti, čímž je posilována jejich vlastní znalost, zodpovědnost a sebevědomí. To jim přináší pocit zodpovědnosti, sounáležitosti a sebevědomí, protože vnímají, jak je proti mladším dětem jejich chování vyzrálé. U mladších se urychluje kognitivní a sociální rozvoj pozorováním a napodobováním starších vrstevníků (Ertürk-Kara, 2018).

Ansari (2017) zmiňuje spojení L. S. Vygotského a A. Bandury se vzděláváním ve smíšených věkových skupinách. V sociálně kulturní teorii L. S. Vygotskij tvrdí, že když dítě vytvoří interakci v **zóně nejbližšího vývoje**, může zvnitřnit informace, které se právě naučilo. Zónou nejbližšího vývoje se vysvětluje vzdálenost mezi současnou úrovní vývoje, která umožňuje dítěti vyřešit problém samo a pokročilou úrovní potenciálního vývoje, kdy dítě vyřeší problém s pomocí jiného dítěte nebo dospělého. A. Bandura zdůrazňuje pozorovací učení v teorii **sociálního učení**. Sledování starších dětí pomáhá mladším dětem se zapojit do složitějších procesů (hra, sebevyjádření).

Přínos je v takové třídě také v zpřesňování a zkvalitňování řečového projevu. Starší děti totiž často hledají způsoby, jak něco vysvětlit nebo sdělit dětem mladším. Hledají vhodná slova, své informace pozměňují a opakují tak, aby je mladší děti snáze pochopily. Mladší děti si při komunikaci se staršími více a rychleji rozvíjí slovní zásobu, učí se řečové projevy (Syslová, 2022).

Můžeme tedy mluvit především o přínosu v podobě vzájemného učení a skupinové dynamice, která se projevuje v takovém případě soudržnosti, pomocí druhému, tolerancí, spoluprací a vzájemným porozuměním. Heterogenní třídy **prospívají** rozvoji každého dítěte v sociální oblasti. Vyžaduje to však kvalitní a náročnou práci pedagoga, který bude promyšleně připravovat obsahově vhodnou nabídku činností.

Podle odborných studií má tedy toto uspořádání tříd v mateřských školách mnoho pozitivních vlivů. Heterogenní třídy vytvářejí specifické sociální a vzdělávací podmínky, přispívající k **individuálnímu růstu** každého dítěte.

V heterogenních třídách lze umožnit lépe individualizovanou výuku a reagovat na specifické potřeby jednotlivých dětí. Dalším důležitým aspektem je rozvoj emoční inteligence a komunikační dovednosti, sociální role (rozvoj empatie, spolupráce).

Heterogenita poskytuje širší spektrum interakcí, děti se tak setkávají s bohatšími zkušenostmi a to jim dává možnost lépe najít svou vlastní identitu. Naplňuje se v praxi konstruktivistická teorie, že *děti vychovávají ostatní a zároveň jsou vychovávány samy* (Syslová, 2022).

Rizika heterogenních tříd

Ansari (2017) uvádí jako možná rizika, že děti v heterogenních třídách mohou vykazovat menší pokroky v raném učení a rozvoji. To může být však způsobeno učitelem, který dětem poskytuje méně náročný obsah jako prostředek k přizpůsobení se širokému spektru úrovní dovedností, což může vést k neangažovanosti starších dětí.

Pedagog v případě, že o práci v heterogenní třídě není přesvědčen nebo má strach, že takovou skupinu nezvládne, také může představovat značné riziko. Nemusí správně vyhodnotit jeho nároky na děti, přetěžovat mladší nebo neklást dostatečné nároky na děti předškolní. Také existuje možnost, že mladší děti mohou být v takové třídě zahlcovány a frustrovány, nebudou držet krok. To může u nich vést k přílišnému spoléhání na pomoc starších a k jejich menší samostatnosti (Syslová, 2022).

K dalším rizikům mohou patřit pohybové činnosti, kterých starší děti oproti mladším potřebují více. Během kterých se zdokonalují v hrubé motorice, zatímco mladší děti preferují spíše klidnější aktivity a mezi staršími se mohou cítit bojácně a nechtějí se do aktivit zapojit.

Při výběru mateřské školy pro rodiče není nejdůležitější kritérium heterogenita. Ale raději by zvolili homogenní třídu, pro dítě předškolního věku. Dle jejich tvrzení nejčastěji patří, že

mladší děti mohou zdržovat a učitel tak nemá na starší děti čas. Toto tvrzení může být způsobeno nedostatečnou informovaností, kdy mohou předpokládat, že v homogenní třídě může celá skupina pracovat ve stejný čas a toho je pak relativně více (Syslová et al., 2021).

Významným rizikem může být složení skupiny. Ve třídě by mělo být vyrovnané věkové složení, neměly by převažovat starší, ale ani mladší děti (Syslová, 2022).

Mezi hlavní rizika heterogenních tříd se tedy uvádí pedagog a jeho náročná příprava, podpora a organizace třídy, dále věková nevyrovnanost třídy (moc mladších nebo naopak starších dětí), přetěžování mladších dětí nebo příliš lehké úkoly pro starší.

2.3 Učitel a jeho role v heterogenní třídě

Role učitele v heterogenní třídě mateřské školy je velmi komplexní a vyžaduje širokou škálu dovedností a také přístupů. Heterogenní třídu navštěvují děti s různou úrovní znalostí, schopností, zájmů a s možnými specifickými vzdělávacími potřebami (děti s poruchami učení, s odlišným mateřským jazykem, nadané děti). Různorodý věk dětí předškolním pedagogům ztěžuje jejich pedagogickou činnost v celé skupině, proto by měl učitel volit metodu kooperativního učení (Syslová, 2022).

Učitelé v těchto třídách musí mít vysokou kvalitu v didaktických a komunikačních dovednostech tak, aby dokázali podporovat učení dětí s různorodou úrovní znalostí, dovedností a schopností. Také, aby respektovali individuální přístup dětí (Syslová et al., 2021).

Syslová (2022) popisuje práci ve věkově smíšené třídě jako náročnou, ale současně pestrou a bohatší. Učitelé jsou zde méně ohroženi syndromem vyhoření v porovnání s učiteli tříd homogenních.

Ertürk-Kara (2018) uvádí, že učitelé v takových třídách přizpůsobují vzdělávání, více se zaměřují na hru a zkracují strukturovanou dobu aktivit. Museli se naučit přizpůsobit svou praxi různým potřebám a vývojovým úrovním. Obavy však mají v plánování aktivit pro děti různého věku, poskytovat zajímavou škálu materiálu, zkušeností a vybavení.

Heterogenní třídy jsou tedy vhodné, záleží však na učiteli a jeho kvalitních didaktických a komunikačních dovednostech. Vyšší vzdělání učitele může velmi pomoci a zmírnit případné negativní dopady díky schopnosti lépe strukturovat prostředí třídy tak, aby bylo přínosné pro mladší i starší děti.

3 SPOLEČNÉ ČTENÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Klíčovou fází ve vývoji dítěte, která připravuje na budoucí čtenářské dovednosti, je čtenářská pregramotnost. Zásadní roli v tomto ohledu hraje mateřská škola, která spolu s rodinou poskytuje pro podporu těchto dovedností ideální prostředí. Vstup do světa mateřské školy je pro dítě často prvním krokem do širšího sociálního a vzdělávacího prostředí. Mezi mnoha aktivitami, které zde na děti čekají, zaujímá výsadní postavení společné čtení. V prostředí mateřské školy nejde o systematickou výuku čtení, nýbrž o rozvoj jazykových, kognitivních a motorických schopností, které plynule přecházejí k osvojování čtenářských dovedností na základní škole. Děti se zde seznamují s jazykem, knihami a základy písemné kultury přirozenou a hravou formou. Tato kapitola si klade za cíl prozkoumat význam společného čtení v předškolním věku, jeho přínosy pro kognitivní, sociální i emocionální vývoj dětí a nabídnout praktické tipy a strategie pro jeho efektivní realizaci v mateřské škole.

3.1 Úloha mateřské školy

Tomášková (2015) i Laufková & Goldmannová (2020) shodně zdůrazňují klíčový význam podnětného prostředí v mateřské škole pro rozvoj zájmu o knihy a čtení u dětí. Tento časný kontakt s literaturou je přitom zásadní pro jejich úspěšný start na vzdělávací dráze.

Tomášková (2015) doporučuje aktivity jako čtení pohádek a příběhů, které podporují dětskou fantazii a porozumění textu, hry se slovy a písmeny pro rozvoj fonematického uvědomování, a také rozhovory o přečtených dílech, jež podporují vyjadřovací schopnosti a kritické myšlení.

Laufková & Goldmannová (2020) se pak zaměřují na praktické metody, jak tyto dovednosti v mateřské škole efektivně podporovat. Kladou důraz na vytvoření přirozeného kontaktu dětí s knihami, například zřízením snadno dostupných čtenářských koutků s různorodou literaturou odpovídající jejich věku a zájmům. Dalšími doporučenými aktivitami jsou návštěvy knihkupectví a veřejných knihoven, seznamování s profesemi spojenými s knihami (autor, ilustrátor), vedení dětských čtenářských deníků, výtvarné zpracování přečtených příběhů či jejich dramatizace.

Klíčovým nástrojem pro zjištění schopností dětí ve fázi předchozí k formální výuce čtení a psaní je **diagnostika čtenářské pregramotnosti**. Proces diagnostiky má za cíl zjistit, jak

děti vnímají a rozumí jazykovým strukturám, jakým způsobem rozumí vyprávěným příběhům, jaké mají povědomí o vztahu mezi písmeny a zvuky a také, jak si osvojily základní schopnosti v oblasti analýzy a syntézy zvuků. Diagnostika se nezaměřuje pouze na fonologické a fonematické uvědomování, ale také na celkové kognitivní schopnosti dítěte, související s procesem osvojování písma (Bednářová & Šmardová, 2016).

Bednářová a Šmardová (2016) uvádějí metody, kterými se dá diagnostika provádět. Jde o rozhovory s dětmi, pozorování při hrách nebo konkrétní cvičení, testující schopnost vnímání vztahů mezi zvuky a písmeny a rozpoznávání slov ve čteném textu.

V mateřské škole by mělo být diagnostikování v oblasti čtenářské pregramotnosti hravou formou. V oblasti fonematického uvědomování (sluchového vnímání) se v procesu diagnostikování zaměřuje na rozlišování slov ve větě, rozlišování slabik (tlesknutí podle slabik ve slově, např. *ry-ba* → dvě tlesknutí), rýmování (společná rýmující se slova, např. *pes – les*), určování první a poslední hlásky ve slově. V oblasti zrakového vnímání a paměti jde o rozpoznávání písmen a tvarů, v oblasti grafomotoriky o nápodobu tvarů a tahů. Z oblasti slovní zásoby a porozumění textu se diagnostikuje např. doplňování slov ve větách, vyprávění podle obrázku (Bednářová & Šmardová, 2016).

Je tedy nutné, aby pedagog přistupoval k diagnostice pregramotnosti individuálně, protože každé dítě se vyvíjí v jiném tempu a může mít v různých oblastech specifické silné nebo slabé stránky. Cílem je nejen zjišťování, co dítě zvládá, ale i určování oblastí, ve kterých je u dítěte nutné poskytovat specifickou podporu, aby mělo co nejlepší předpoklady v pozdějších fázích vzdělávacího procesu pro úspěšné zvládnutí čtení a psaní (Koželuhová, 2024).

3.2 Práce s příběhem v heterogenní třídě

Heterogenní třídu mateřské školy navštěvují děti různého věku, zkušeností a úrovně jazykových dovedností. Právě správná práce s příběhem je skvělým nástrojem, který propojuje všechny děti bez ohledu na jejich individuální rozdíly. Literární text může přispět k rozvíjení všech klíčových kompetencí dítěte předškolního věku a svým emočním nábojem a jazykovou vybaveností se může uplatnit ve všech vzdělávacích oblastech (Gebhartová, 2011).

Dle Laufkové a Goldmannové (2022) se pravidelným předčítáním a vyprávěním u dětí rozvíjí slovní zásoba (aktivní i pasivní), komunikační dovednosti (dítě začíná chápat

synonyma, antonyma, slova nadřazená, podřazená) a pomáhá se učit porozumět konvencím (orientace v knize, na stránce, čtení zleva doprava apod.). Zmiňují také pomoc učit se soustředit, porozumět textu, rozvíjení paměti, představivosti a fantazie, rozvíjení emoční inteligence.

Doláková (2015) zmiňuje, že je důležité zvolit správný text, který dítě upoutá, musí odpovídat věku dětí (v heterogenní třídě volíme takový, který nebude složitý pro mladší děti a zároveň upoutá i starší), použitý jazyk a obsah musí být živý, přiměřený a aktuální. Učitel se musí s textem ztotožnit a mít jistotu, že ho zvládne číst a vyprávět ke spokojenosti obou stran. Klíčovým prvkem při výběru knih jsou poutavé ilustrace. Ty nejenže pomáhají dětem vizuálně sledovat děj, ale také upoutají pozornost i těch nejmladších posluchačů. V heterogenní třídě by měl pedagog využívat při četbě různé pomůcky, tj. obrázky, obrázkové kartáčkové hry, pracovní listy, rekvizity, hračky, masky, loutky, popř. audiovizuální techniku (interaktivní tabule, počítač).

Během práce s příběhem učitel aktivně modeluje jazyk – pojmenovává předměty a děje, čímž i pasivnějším dětem poskytuje cenný jazykový vstup. Následně zadává úkoly, které děti motivují k aktivnímu používání nové slovní zásoby v různých kontextech. Postupuje se od nejjednoduššího ke složitějšímu, tedy od názoru k představám (Nádvorníková et al., 2019).

Dítě během četby nejen poslouchá, ale také při čtení něco prožívá. Je důležité pokládat dětem otázky a nabádat je k zamyšlení. Pokud dítě dokáže odpovědět na otázky, které se týkají textu, tak u něj došlo ke správnému porozumění, pochopení textu a dokázalo si zapamatovat, o čem se v textu explicitně mluvilo. Pokud odpovědět nedokáže, je potřeba s textem dále pracovat, jelikož nedošlo k jeho pochopení (Zápotočná & Petrová, 2014).

Dále je důležité, aby pedagog dětem uměl předávat formální stránku textu. Tedy nejen samotný text, ale i práci s knihou. Děti pedagoga pozorují, jak s knihou zachází, jak ji drží. Pedagog by měl děti seznámit s obsahem knihy, ilustracemi a během četby ukazovat prstem směr textu. Dítě pozorováním automaticky pochopí, jakým stylem a jakým směrem se čte (Zápotočná & Petrová, 2014).

Práce s příběhy zaujme široké spektrum dětí, mladší jsou schopny text poslouchat pro zvuk jazyka a obsah, který odpovídá jejich chápání. U starších dětí může pedagog využít i jednoduché texty doplněny vyššími a propracovanějšími úkoly v průběžných i následných činnostech pro jejich upevnění. Je tedy stěžejní volit činnosti diferencovaně (Syslová, 2022).

Při práci s příběhem je doporučováno vycházet z konstruktivistického pojetí učení, které je orientováno na dítě a využívat tzn. **třífázový model učení E-U-R**, tj. *Evocation* (evokace), *Understanding* (uvědomění si významu informací) a *Reflection* (reflexe).

V publikaci od Laufkové a Goldmannové (2022) jsou jednotlivé fáze podrobněji popsány. V počáteční fázi, tj. v **evokaci**, před četbou, učitel děti aktivuje, vzbuzuje jejich zájem, pomáhá jim vybavovat si jejich znalosti a zkušenosti. Děti říkají své názory, nápady bez ohledu na jejich správnost. Dochází k tzn. *aktivizaci poznatkové struktury o tématu textu z důvodu snadnějšího porozumění*.

Ve fázi **uvědomění** (v průběhu četby), děti získávají informace o daném tématu, informace vstřebávají, třídí, hodnotí. Jsou vedeny k pochopení děje a hlavní myšlenky příběhu.

V závěrečné fázi, **reflexi** (po četbě), si děti prohlubují dosavadní znalosti a názory. Pedagog může volit vhodné aktivity a činnosti pro jejich upevnění. V této fázi má dojít k *hlubšímu porozumění a zapamatování textu* (Laufková & Goldmannová, 2022).

Můžeme tedy shrnout, že práce s příběhem je v heterogenní třídě mateřské školy klíčová v propojování dětí s různými věkovými a jazykovými dovednostmi. Vhodně zvolený a zajímavě prezentovaný literární text rozvíjí všechny klíčové kompetence a uplatňuje se ve všech vzdělávacích oblastech. Důležité je vybírat poutavé texty s živým jazykem a obrázky, s nimiž se učitel ztotožňuje a které zaujmou všechny věkové skupiny. Pedagog by měl využívat neverbální komunikaci a pomůcky. Efektivní je postupné seznamování s knihou a diferenciací úkolů pro starší děti. Doporučuje se konstruktivistický přístup s třífázovým modelem učení E-U-R (evokace, uvědomění, reflexe) pro aktivizaci, porozumění a prohloubení znalostí dětí.

3.3 Čtenářské strategie

Pedagog by měl zařazovat čtenářské aktivity pravidelně (vyprávění, práce s obrazovými knihami, společné čtení) a také aktivně děti zapojovat do předčítání. To lze pomocí využití **čtenářských strategií**, které pomáhají dětem rozvíjet kritické myšlení a lépe porozumět slyšenému textu (Koželuhová, 2022).

Koželuhová (2022) ve své studii upozorňuje na důležitost promyšleného a systematického přístupu pedagogů při implementaci těchto strategií. Aby učitelé dokázali přizpůsobit práci individuálním potřebám dětí v heterogenní třídě, musí být dobře obeznámeni s jejich metodikou. Z výzkumu vyplývá, že ačkoliv mnoho učitelů vnímá čtenářské strategie jako

velmi přínosné, tak jsou často omezovány v praxi z důvodu časové náročnosti, vyžadující přípravu, promyšlenost a uvědomění si sledovaného cíle. Může to být také způsobeno nedostatečným vzděláváním v této oblasti, kdy pedagog se strategiemi neumí správně pracovat.

Aby pedagog mateřské školy dokázal se čtenářskými strategiemi pracovat, tak je nezbytné se s nimi seznámit v rámci kvalifikačního studia pro učitele mateřských škol nebo v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Učitelky by měly mít možnost zkusit si čtenářské strategie použít (práce na konkrétním příběhu a vlastní zpracování příběhu), vidět praktické ukázky (ukázky práce s dětmi nebo ve formě zpracovaných literárních textů, které by následně mohly s dětmi realizovat) nebo si čtenářské strategie zažít z pozice dítěte formou prožitkového učení (Koželuhová, 2022).

Čtenářské strategie se dají využít již v předškolním věku, ale s využitím individuálních postupů přizpůsobených věku a dosavadním zkušenostem dítěte.

Koželuhová (2022) rozděluje strategie následovně:

- **Strategie propojování**

Propojování slouží (někdy označováno jako hledání souvislostí) k vybavování dosavadních znalostí a zkušeností dítěte. Umožňuje vzpomínání na něco podobného, o čem text bude, je či byl. Propojování se používá na úrovni „já-text“ (jak má zkušenost souvisí s příběhem) nebo „text-text“ (porovnávání zkušenosti z jednoho příběhu s druhým). Tuto strategii lze rozvíjet již u nejmenších dětí.

- **Strategie vizualizace**

Podstatou vizualizace je usilování o to, aby si dítě vytvořilo co nejpresnější mentální představu toho, co mu učitel předčítá. Např. pomocí smyslových prožitků (chuť, hmat, čich, zrak a sluch), činnosti vycházející z metod dramatické výchovy či různých obrázků nebo předmětů. Vizualizace se dá použít v průběhu čtení nebo po čtení.

- **Strategie předvídání**

Předvídání je vhodné již pro nejmenší děti, kdy ho pedagog navede pomocí obálky knihy nebo jejího názvu. Zařazuje se před čtením a v jeho průběhu, jelikož zvyšuje motivaci a zájem. U této strategie jde o odhad možného, takže se nerozlišuje „správná“ a „nesprávná“ odpověď. Lze se dotazovat otázkami: „Co se asi stane teď? Proč si to myslíš?“ Dítě na základě své zkušenosti předvídá, jak bude děj pokračovat a svůj předpoklad odůvodní.

- **Strategie usuzování**

Při strategii usuzování jde o činnost, která klade vyšší nároky na kognitivní procesy dětí. Učitel dopomáhá dětem otázkami k tomu, aby prostřednictvím vlastního přemýšlení nad textem dokázaly odhalovat nevyřčené skutečnosti a odhadly, jak se bude dál děj odvíjet. Tato metoda se dá využít s dětmi okolo pěti let a výše, kdy už mají zkušenost s předvídáním a díky své zkušenosti mohou s dopomocí učitele ve svých úvahách zohlednit fakta, která mladším dětem unikají.

- **Strategie hodnocení**

Při této strategii jsou děti vedeny pomocí otázek k tomu, aby hlouběji přemýšlely o příčinách i důsledcích chování. Umocňuje se osobní prožitek z četby, napomáhá dětem ztotožnit se s hrdiny příběhu, najít paralelu mezi jejich jednáním a vlastním životem. Hodnocení je možné využít u dětí předškolního věku, které již dokážou příběh propojovat se svými zkušenostmi a znalostmi,

- **Strategie kladení otázek**

Při kladení otázek se děti učí formulovat otázky a zúročit své dosavadní znalosti a zkušenosti. Také zpřesňují své myšlení při formulacích odpovědí na základě vyslechnutého textu.

- **Strategie shrnování**

Shrnování je náročným procesem, kdy je nutné soustředit se na klíčové informace a eliminovat ty nepodstatné. Jde o vyjadřování děje příběhu v krátké stručné výpovědi, myšlení se zpřesňuje, což napomáhá jeho vývoji. Strategie je vhodná pro starší děti a měla by být zařazována po čtení.

3.4 Činnosti pro rozvíjení čtenářské pregramotnosti ve věkově smíšené třídě

„Při všech činnostech, které rozvíjejí čtenářskou gramotnost, musíme vycházet ze zájmů dítěte, respektovat věkové a individuální zvláštnosti a využívat vhodné materiály, formy a postupy“ (Tomášková, 2015, s. 27).

V heterogenní třídě při přípravě prostředí a aktivit zohledňuje učitel zájem jednotlivých dětí o určitý typ materiálů, žánry, vychází ze zájmu dětí o témata. Ve věkově smíšené třídě jde využít spolupráci starších a mladších dětí (starší „předčítají“ a popisují příběhy mladším).

Syslová (2022) uvádí návrhy aktivit, které napomáhají rozvíjení čtenářské pregramotnosti v heterogenní třídě. Mezi ně patří:

- Čtení dětem nejen před odpoledním odpočinkem, ale práce s knihou v rámci řízených a polořízených činností (výroba vlastní knihy, čtenářské kostky, námětové hry)
- Obklopení dětí časopisy a knihami s tématy, které je aktuálně zajímají
- Kladení otázek dětem při čtení, vtažení je do procesu čtení a nechat je si příběh „prožít“, stát se pro ně čtenářským vzorem
- Umožnit dítěti, aby si vybralo knihu dle vlastního výběru ve zvoleném čase (čtenářský koutek)
- Využívat příběhy k dalším činnostem podporující čtenářskou, matematickou a přírodovědnou pregramotnost, dále pohybové, hudební a výtvarné činnosti.

Dalšími možnými činnostmi podporující vztah ke čtení mohou být knižní pátračky, komiksy, badatelské deníky, tvorba třídního časopisu, knížkovník, sportovní noviny nebo Lapbook (Koželuhová, 2024).

V heterogenní třídě je důležité, aby byly činnosti zaměřené na čtenářskou pregramotnost interaktivní a přizpůsobené různým věkovým skupinám. Starší děti mohou pomáhat mladším, složitější úkoly mohou být určeny pro starší a jednodušší pro mladší. Klíčové je zapojovat všechny smysly. Poslech příběhu s následnou dramatizací, manipulace s předměty, o kterých se v knize mluví, pohybové hry inspirované příběhem, zpívání písniček souvisejících s tématem nebo výtvarné ztvárnění přečteného – to všechno pomáhá dětem lépe si příběh zapamatovat, pochopit ho a vytvořit si k němu emocionální vazbu.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 SADA ČTENÁŘSKÝCH LEKCÍ V HETEROGENNÍ TŘÍDĚ

Praktická část bakalářské práce navazuje na teoretickou část a zaměřuje se na rozvíjení čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku v heterogenní třídě mateřské školy. V této části mé bakalářské práce je prezentována sada čtenářských lekcí rozvíjející čtenářskou pregramotnost pomocí čtenářských strategií, se kterými jsem pracovala. Prostřednictvím této sady lekcí bylo mým záměrem nabídnout dětem činnosti vztahující se k rozvoji čtenářské pregramotnosti, pomocí různých příběhů, průpravných a navazujících aktivit v rámci diferenciací. Aktivitu jsem rozdělovala pro starší děti, které je plnily samostatně a pro mladší, které byly mnohé s dopomocí mě jako pedagoga. V některých lekcích jsem však volila aktivitu dle různé úrovně obtížnosti, takže je plnily i mladší děti samostatně. Jednalo se o grafomotorická cvičení a výtvarné činnosti. Ve dvou lekcích jsem také zvolila práci ve dvojicích (mladší a starší dítě), která podpořila sociální interakci a spolupráci v heterogenní třídě.

4.1 Zdůvodnění sady čtenářských lekcí

Rozvíjení čtenářské pregramotnosti v mateřské škole je zásadní pro budoucí úspěšné zvládnutí čtení a psaní. Nejde o výuku písmen, ale o podporu základních dovedností – porozumění řeči, rozvoj slovní zásoby, orientaci v textu a schopnost naslouchat. Když děti v mateřské škole pravidelně přicházejí do kontaktu s knihami, rozvíjí se nejen jejich jazyk, ale také představivost, emoční inteligence a schopnost soustředit se. Společné čtení, vyprávění příběhů nebo hraní s písmeny podporuje také vztah k literatuře a čtení jako takovému. Mateřská škola tak hraje důležitou roli, protože ne všechny děti mají doma stejné podmínky. Výzkumy ukazují, že počet rodičů, kteří dětem pravidelně čtou, bohužel klesá. Mnohé děti se s knihou poprvé setkají až právě v mateřské škole. O to větší význam má podpora čtenářské pregramotnosti právě v předškolním vzdělávání.

Sadu jsem vytvořila na základě svého zájmu o literaturu a přání probudit zájem o ní už u nejmenších dětí, a také na základě předchozích zkušeností z praxe mateřské školy, kam jsem během studia docházela. Všimla jsem si, že v heterogenní třídě se k jazykové gramotnosti přistupuje spíše pasivním způsobem. Seznámení dětí s příběhem/knihou probíhalo zejména v rámci četby před odpoledním odpočinkem. Velmi zřídka probíhalo v rámci řízené činnosti. Pokud probíhalo, byla četba doplněna jednoduchou pohybovou nebo výtvarnou aktivitou, či splněním pracovního listu. Přímě se čtenářskými strategiemi nepracovala žádná z učitelek, se kterými jsem se seznámila během studia. Většinou byla tato pasivní práce zdůvodněna,

že mladší děti nevydrží celý příběh a práci s ním, a že diferencované činnosti jsou v heterogenní třídě náročné na přípravu i jejich samotný průběh. Během ověření sady jsem se však přesvědčila o opaku. Mladší děti zvládnou s pomocí starších více, než si myslíme. Je škoda je podceňovat, musí jim být jen dopřán prostor a čas. Je důležité pracovat s příběhy v heterogenních třídách častěji.

4.2 Cíle sady čtenářských lekcí

Během praktické části jsem dodržela jasný postup práce, kdy jsem sadu čtenářských lekcí navrhla, poté ji realizovala a ověřila, soubor evaluovala a zpracovala doporučení pro praxi.

Strategie tvorby praktické části:

- Navrhnout soubor edukačních materiálů (čtenářských lekcí) na podporu přirozeného rozvoje čtenářské pregramotnosti
- Realizovat soubor edukačních materiálů v prostředí heterogenní třídy mateřské školy
- Ověřit soubor edukačních materiálů v prostředí heterogenní třídy mateřské školy
- Evaltovat soubor edukačních materiálů
- Zpracovat doporučení pro praxi v mateřské škole

Tato sada obsahuje cíle, které mají rozvíjet schopnosti, které ovlivňují čtenářskou pregramotnost dětí v mateřské škole. Stanovila jsem si hlavní a také dílčí cíle této práce.

Hlavní cíl:

- Rozvíjet předčtenářské dovednosti u dítěte předškolního věku (porozumění, aktivní naslouchání, slovní zásoba)

Dílčí cíle:

- Podpořit sociální dovednosti v heterogenní třídě
- Propojit mezioborové vazby (výtvarné a hudební činnosti, předmatematické představy, pohybové dovednosti)

K dosažení cílů jsem zvolila organizační formu – řízená činnost. Řízené činnosti popisuje Opravilová (2016) jako činnosti záměrně organizované vzdělávací aktivity. Takové aktivity vede pedagog mateřské školy, jsou plánované a tematicky zaměřené. Směřují k rozvoji konkrétních kompetencí dítěte v souladu s RVP PV.

Řízená činnost probíhá v menších skupinách nebo s celou třídou, má konkrétní cíl, metodiku i obsah a podporuje rozvoj myšlení, řeči, sociálních vztahů, ale také motoriky apod. Může být také doplněna o prvky tvořivosti, experimentování nebo hry.

5 REALIZACE ČTENÁŘSKÝCH LEKCÍ V HETEROGENNÍ TŘÍDĚ

5.1 Charakteristika mateřské školy

Pro realizaci a ověření sady čtenářských lekcí jsem si vybrala mateřskou školu ve Lhotě u Vsetína. Jde o malou obec asi 4 km od města Vsetín. Mateřská škola je součástí právního subjektu Základní a mateřská škola Lhota u Vsetína, příspěvková organizace. Využívá přízemní prostory budovy. V objektu je vytvořena jednotřídní heterogenní třída a navštěvují ji děti zpravidla ve věku 3 až 7 let. Je velkou výhodou, že MŠ je součástí budovy ZŠ, vyznačují se úzkou spoluprací. Velkým kladem je velká a rozlehlá zahrada v areálu budovy. V loňském roce byla provedena rozsáhlá rekonstrukce, byly zde zabudovány dřevěné prolézačky, zahradní domek se skluzavkou, houpačky, altán, velké pískoviště a spousta dalších prvků poskytující možnost volného pohybu.

Školní vzdělávací program mateřské školy ve Lhotě u Vsetína nese název: „Jaro, léto, podzim, zima, ve školce je přeci prima.“ Program je zaměřen na harmonický rozvoj osobnosti dítěte, jeho přirozených schopností a kompetencí s důrazem na hru, prožitek a aktivní učení. Cílem programu je podporovat všestranný rozvoj dítěte, vytvářet podmínky pro rozvoj základních hodnot (tolerance, respekt a spolupráce) a dítě připravit na úspěšný vstup do základní školy.

Sadu jsem realizovala v jednotřídní heterogenní třídě, která nemá svůj specifický název. V této třídě je kladen důraz na rozmanitý výběr hraček, didaktických pomůcek a her při spontánní hře dětí. Všechny aktivity byly realizovány v herně třídy, kde běžně probíhá každodenní pohybová a řízená činnost a také ve třídě, pokud šlo o činnosti potřebující práci u stolů.

5.2 Subjekty čtenářských lekcí

Ve třídě mateřské školy je v letošním roce zapsáno celkem 26 dětí, pravidelně mateřskou školu navštěvuje okolo 22 dětí, ve věku od 3 do 6 let. Celkově je ve třídě 15 chlapců a 11 dívek. V době, kdy jsem sadu realizovala, docházelo do třídy 18 – 22 dětí. Třídu vedou dvě pedagogicky kvalifikované paní učitelky a asistentka pedagoga. V letošním roce navštěvuje třídu chlapec s diagnostikovaným ADHD, je zařazen do 3. stupně podpůrného opatření. V letošním roce dochází do třídy další chlapec, u kterého byla nedávno diagnostikována porucha autistického spektra (PAS). Během všech mých výstupů byli oba chlapci přítomni.

5.3 Časové parametry

Čtenářské lekce jsou rozvrženy do osmi výstupů, které jsem realizovala v rámci řízené činnosti v období od 4. února do 6. března roku 2025 v dopoledních hodinách. Přípravná část projektu probíhala v průběhu ledna roku 2025. Časové rozvržení jednotlivých bloků se pohybuje okolo 40 – 50 minut. Jednotlivé čtenářské lekce jsou časově flexibilní, také je možnost je volit dle aktuálního týdenního téma mateřské školy.

5.4 Průběh jednotlivých čtenářských lekcí

5.4.1 Lekce 1 – Noční svět

Tabulka 1: Plán realizace 1. lekce

Noční svět	
Časový rozsah	40 – 50 minut
Cíle	Podpořit schopnosti soustředit se na mluvené slovo Rozvíjet sluchové vnímání Rozvíjet řečové schopnosti Rozvíjet jemnou motoriku
Kompetence	Dítě zvládá udržet pozornost po přiměřenou dobu → kompetence k učení Dítě rozpozná a určí, o jaký zvuk jde → kompetence k řešení problémů Dítě dokáže odpovídat na kladené otázky → kompetence komunikativní Dítě umí manipulovat se štetcem a barvami → kompetence k řešení problémů
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Popis, rozhovor, vysvětlování, předvádění, výtvarné činnosti – malba

Prostředky a pomůcky	Kniha: Ela a noční světýlka, lucerny, sůl, světýlka, nádoba s vodou, nahrávka zvuků, ilustrace, akrylové barvy, štětec, výkres
Obsah	Evokace: seznámení s knihou Uvědomění: práce s knihou, průpravné aktivity (překážková dráha, rozlišování zvuků) Reflexe: shrnutí příběhu Navazující diferencovaná aktivita: malba

Kniha: Flemingová, L. (2022). *Ela a noční světýlka*. Albatros.

Anotace: Příběh o malé víle Ele, která touží spatřit východ slunce. Každou noc sbírá drobečky světla, aby osvětlila cestu těm, kteří se ocitli v temnotě. Ale jaká překážka ji čeká – její křídélka jsou křehká a paprsky slunce by je mohly zničit. Ve vyprávění se setkáte s jejími přáteli z lesa, kteří se rozhodnou Elu podpořit a pomoci jí splnit její sen. Během této dobrodružné cesty se děti naučí o důležitosti přátelství, odhodlání a síle společné pomoci.

Evokace: Děti jsem si svolala do kruhu, přichystala jsem knihu, lucerny, světýlka a postavičku malé víly. Dětem jsem ukázala obal knihy a ptala se jich: „*O čem si myslíte, že tato knížka bude?*“ (**předvídání**) Děti si knihu prohlížely a říkaly své nápady. Poté jsem přečetla celý její název. Ptala jsem se dále, co můžeme na obrázku vidět, že je tam liška, sova a víla Ela. Ptala jsem se také, jestli znají nějakou další pohádku, ve které se vyskytují takové postavy. (**propojování**) Dále jsem se zeptala, zda někdo ví, co je to světluška a co dělá. U starších dětí jsem se snažila, aby vždy odpovídaly v celých větách a samostatně, mladším jsem pomáhala a napovídala. Poté jsem začala číst.

Uvědomění: *V malé dutině vykotlaného starého dubu žila docela maličká holčička. Jmenovala se Ela. Ela měla dvě chlupatá tykadélka a dvě hebká křídla, úplně jako můra! Ta křídla byla ale tak jemná, že Ela vůbec nemohla na slunce. Ze všeho nejvíc si přála vidět ho vycházet. Ptala jsem se dětí: „Jak by Ela mohla vyřešit, že chce vidět východ slunce, když kvůli křídům na Slunce nesmí?“* (**předvídání**)

Ve dne Ela spala a každou noc, když byl měsíc vysoko na obloze, zatřepetala křídly, vylétla ven a sbírala světlo. Vábilo ji všechno, co ve tmě svítilo a pableskovalo. Rozletěla se za mihotavou hvězdou... poblikávající lucernou... a dokonce i za oblázky, na nichž se odrážel měsíční svit. Dětem jsem položila otázku: „Napadá vás, co by ještě mohlo ve tmě takhle svítit?“ (propojování)

O to světlo se pak Ela podělila s každým, kdo potmě stěží hledal cestu. A pokaždé při tom zašeptala: „Tady máš světýlko, paprsek letmý, co zažene strach, když večer se setmí.“

Čtení jsem přerušila a zařadila pohybovou hru: „Na světlušky“. Vytvořila jsem přítmí, aby vynikla světýlka. Úkolem dětí bylo s lucernou v ruce projít překážkovou dráhou. Postupně se střídaly a zkoušely projít celou trasou.

Následně jsem pokračovala v četbě. *Vždycky se našel někdo, kdo ždibec světla potřeboval. Jednou večer Ela zahlédla lišáka. Byl úplně sám. Byla mu zima a vypadal unaveně. „Jak se lišák asi cítil? Zažili jste to někdy, že jste byli sami, unavení, jak vám bylo?“ (propojování)* „Pojď sem,“ řekla Ela lišákovi jménem Chmur. Ela a Chmur sbírali světlo společně. A on se vždycky postaral, aby byla Ela před slunce východem doma. Jednou letěla Ela mrazivou nocí a sněhovou vánicí a uviděla sovu. Seděla sama vyděšená vysoko ve větvích. „Ničeho se neboj a chyt' mě za ruku“ řekla Ela. „Tady máš světýlko, paprsek letmý, co zažene strach, když večer se setmí.“ Ela teď měla celé noci o zábavu postaráno. Sova a lišák s Elou malovali jiskřivé obrázky... vyráběli mihotavé stínové loutky a dováděli spolu za svitu měsíce.

Obrázek 1: Četba knihy – Ela a noční světýlka



Po tomto úseku knihy jsem dětem pouštěla nahrávky zvuků lesa: sovu, lišku, šumění listí, praskající větvičky. Děti hádaly, o jaké jde zvuky. Podpořila jsem tak u nich sluchovou percepci a zároveň si zvuky spojily s příběhem.

Poté jsem dětem ukazovala obrázky příběhu a ony shrnovaly, co všechno již víme a známe.

(shrnování) Položila jsem otázku: „*Jak myslíte, že bude příběh pokračovat dál?*“

(předvídání)

Jenže nakonec vždycky vyšlo slunce a bylo po zábavě. Ela se zase musela vrátit domů do své temné dutiny. Chmur ležel schoulený vedle Ely a přemýšlel nad tím, že ona se o své světlo vždy podělí. Že pomáhá velkým i malým tvorům. Svolal všechny její kamarády z lesa a společně vymysleli plán. Sova Luna vylétla výš, než kdy dřív a vrátila se s kusem hvězdné oblohy. Potom kamarádi potají, když Ela spala, celé dny stříhali a sešivali a sbírali a lepili. Když se jednou Ela vracela domů s ranním světlem, čekali na ni všichni její přátelé. Konečně přišla ta chvíle, aby ukázali, co vyráběli. „Co myslíte, že vyráběli?“ **(předvídání)**

„Pojď s námi!“ pobízeli ji nadšeně. Ela nevěřila svým očím. Vyrobili ji temné doupe, které ochrání její křídla před slunečními paprsky. A tak poprvé v životě Ela viděla oslnivý východ slunce. Od té chvíle Ela prožívala s kamarády nejen noci, ale i každý prosluněný den.

Reflexe: Děti jsem se ptala na otázky: „*Jak se asi Ela cítila po tom, co pro ni kamarádi udělali? Jak by ses cítil ty, kdyby pro tebe někdo něco takového udělal?*“ **(hodnocení)** Děti společně příběh shrnuly a starší z nich odpovídaly na hodnotící otázky.

Navazující aktivita v rámci reflexe (diferenciace): Dětem jsem zadala výtvarnou činnost. Úkolem bylo namalovat noční oblohu. Výkres si děti pokropily pomocí rukou vodou a poté do vlhkého podkladu štětci nanášely modrou akrylovou barvu. Jakmile měly celý výkres rozpítný, pomocí špetkového úchopu výkres posolily. Začaly vznikat krystalky. Následně na výkres nanasly drobné zlaté třpytky představující světlušky. Starší děti pracovaly samostatně na základě mých instrukcí. Mladším dětem jsem s činnostmi pomáhala.

Naplnění cílů a hodnocení: Děti dokázaly díky obrázkům z knihy porozumět obsahu slova. Děti se mi podařilo dobře motivovat, udržet jejich pozornost, text je zaujal a prožívaly ho se zaujetím. Zvolila jsem dvakrát přerušení příběhu, kdy jsem začlenila pohybovou hru a poslouchání a hádání zvuků. Díky tomu se vždy děti dokázaly znovu ponořit do příběhu a vydržet ho celý. Celou dobu jsem se držela textu, ilustrací, většiny svých připravených otázek a aktivit. Některé otázky byly položeny spontánně dle situace a reakcí dětí. Starší děti

se velmi zapojovaly, mladší spíše poslouchaly a byly v roli pozorovatelů. Během výtvarné činnosti nevznikly žádné nečekané situace a děti spolupracovaly. Tato lekce byla úspěšná nejen z hlediska naplnění stanovených cílů, ale také z hlediska zaujetí dětí a jejich aktivní účasti. Prostřednictvím různých aktivit, jako je předvídání, rozpoznávání zvuků, reflexe emocí postav a výtvarná činnost, byla lekce nejen didakticky správně koncipována, ale i atraktivní pro děti. Takto pestrý a interaktivní přístup napomohl komplexnímu rozvoji dětí a umožnil jim prožít příběh o Ele a její touze po východu slunce na více úrovních.

Obrázek 2: Vizualizace příběhu – Noční obloha



5.4.2 Lekce 2 – Kapky deště

Tabulka 2: Plán realizace 2. lekce

Kapky deště	
Časový rozsah	40 – 50 minut
Cíle	Podpořit schopnost rytmického cítění Rozvíjet komunikační schopnosti Podpořit fantazii a tvořivost u dětí
Kompetence	Dítě dokáže dodržet rytmus písničky → kompetence k učení Dítě zvládá mluvit v celých větách a sdělit hlavní myšlenku příběhu → kompetence komunikativní Dítě umí vytvořit obraz na základě četby → kompetence k řešení problémů
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Popis, vysvětlování, předvádění, rytmizace, výtvarné činnosti – malba, modelování, práce s obrazovým materiálem
Prostředky a pomůcky	Kniha: Holčička a dešť, ozvučná dřívka, tamburína, triangel, nahrávka zvuku deště, výkres, pastelky, modelovací hmota, šablona duhy a dešťových kapek
Obsah	Evokace: seznámení s knihou, rytmizace Uvědomění: četba, práce s knihou, aktivity v průběhu čtení (psychomotorický padák, narativní pantomima) Reflexe: shrnutí a pochopení hlavní myšlenky příběhu

	Navazující diferencovaná aktivita: výtvarná činnost – modelování a malba dle slyšeného příběhu: Holčička a déšť
--	---

Kniha: Lukešová, M. (2019). *Holčička a déšť*. Albatros.

Anotace: Kniha vypráví o holčičce, která se prochází sama po ulici a přeje si někoho potkat. Nakonec potká déšť a poznává, že i za deště je venku krásně. Hraje si s ním a zjišťuje, jak se v deštivém počasí chovají zvířata. Jak příběh dopadne?

Evokace: Po svolání dětí do kruhu jsem jim pustila nahrávku, na které byl slyšet déšť. Děti hádaly, jaký zvuk slyší. Já jsem pokládala otázky: **„Podle čeho jste poznaly, že je to déšť? Už jsi někdy takový zvuk slyšel? Proč vlastně prší, kde se bere déšť a proč je důležitý? Znáte nějakou písničku, ve které se o dešti zpívá?“** (propojování)

Následně jsme společně zpívali píseň „Prší, prší“, rytmus jsem udávala pomocí ozvučných dřívěk. Také jsem vysvětlila, jaký je rozdíl mezi deštěm, mrholením, lijákem a průtrží mračen. Zařadila jsem aktivitu, kdy jsem bubnovala na tamburínu tři stupně intenzity deště, a děti hádaly (jemné bubnování – mrholení; silnější – prší, déšť; nejsilnější – liják, průtrž).

Vrátila jsem se ke knize, ukázala její obal dětem a přečetla její název. **„O čem bude příběh vyprávět? Co by sis přál/a, aby bylo v příběhu?“** (předvídaní, usuzování dle obalu knihy)

Děti si prohlížely obrázek na první straně knihy. **„Připomíná ti to něco? Nebo někoho?“** (hledání souvislostí)

Začala jsem číst, ukazovala prstem na jednotlivých řádcích směr písma a jednotlivé ilustrace.

Uvědomění: *Holčička jde a jde. Ulice je prázdná. Ani slunce nezasvítí. Chtěla bych někoho potkat, myslí si holčička. A jak jde a jde, myslí si čím dál víc: chtěla bych někoho potkat. A jak si to myslí a myslí, najednou – kap! „Koho potkala holčička?“* (předvídaní)

Holčička potkala déšť. Byl to teprve malý déšť. Holčička mu nastavila dlaň. Déšť se po ní zkusil proběhnout: kap, kap, kap! „Pojď za mnou“ řekla mu holčička. „Pojď za mnou až k našemu domu“. Déšť už chtěl vklouznout za holčičkou, ale vrata se za ním zavřela a nepustila ho dovnitř. Dešti to přišlo líto a rozplakal se. Co znamená „bylo mu to líto“? Ukažte, jak se tváříte vy, když je vám něco líto. Kam šla holčička a proč?“ (propojování, předvídaní)

*Běhá okolo domu, ťuká na okno, bubnuje na střechu – „Holčičko! Holčičko!“ Vrz, vrzla vrata. Z vrat se vybatolil deštník. Pospíchá ulicí. „Jsi tam, holčičko? Jsi tam?“ ptá se dešť. „Jedeš!“ řekl dešti pán a utřel si rukávem kapku. „**Má tenhle pán rád dešť?**“ (usuzování) Dešť běhá od deštníku k deštníku. „Jsi tam, holčičko? Jsi tam?“ Smutně prší. Motýl nechce dešť ani vidět. Včela nechce dešť ani vidět. „Kvo kvo kvo kvo kvo,“ honem, honem zahání kvočna kuřata. „Neviděl jsi holčičku ty, velký pse?“ Velký pes je nejspíš hluchý. Otrépe se – ještě a ještě – pak se ožene po dešti: blaf! A šourá se k boudě. Najednou hop a hop! „**Co by to mohlo být?**“ (předvídaní)*

Dvě nohy v holínkách duply rovnou do kaluže. Jeden prstíček čeká nastavený: „Dešti! Dešti!“ V pláštěnce je holčička! „Utíkáme, chceš, dešti? Ty utíkej za mnou a já za tebou.“ To si vesele prší, to si prší! Husy natahují krky: víc, víc a víc. Žížala potkala plže. Kachny si dávají záležet: tak, tak, tak - otiskují do bláta kachní cápoty. Vrabci se koupou v louži. Frrr! Poplašili se. „**Čeho nebo koho se lekli?**“ (usuzování)

Za mrakem vykouklo ubrečené sluníčko a spadlo mezi ně. Žabátko se kouká na holčičku a diví se: holčička má místo očí jezírka! Všechno vidí najednou modře, fialově, žlutě, zeleně a ještě všelijak – jako když za duhy barevně prší na stromy, na kytky, na žábu, na holčičku. Holčička hloubí žabátku tuňku. „Dešť je hodný. Je jenom mokrý, žabátko, víš? Já ho mám ráda.“ Prší šťastně a tichounce. Holčička našla cestou domů duhového šneka.

Reflexe: V krátkosti jsme společně příběh shrnuli a děti sdělovaly, zda se jim příběh líbil a proč. Co si z něj zapamatovaly a s kým se během deště holčička potkala. Následně jsem zařadila pohybovou hru. Na můj pokyn děti plnily zadání. Používala jsem triangel, zacinkala a zadávala pokyny: „**Venku už neprší a vy se procházíte po ulici. Až uslyšíte cinknutí na triangel, tak... jste smutní, cítíte se sami; potkáte na ulici svého kamaráda/ku a pozdravíte se; potkáte paní učitelku a pozdravíte ji; jste veselí, protože jste se potkali s přáteli...**“

Zařadila jsem také hry s psychomotorickým padákem. „**Jaké barvy viděla holčička? Jaké barvy vidíme my na padáku?**“ Dávala jsem pokyny, na jaké barvy si mají děti stoupnout. Poté jsme padák chytli, pustila jsem melodii písně „Prší, prší“ jako na začátku a chodili dokola dle tempa (3 tempa – pomalu, rychleji, nejrychleji).

Navazující aktivita v rámci reflexe (diferenciace): Děti měly za úkol rozpomenout se na příběh a znázornit jej pomocí malby. Pustila jsem znovu nahrávku deště a děti rozdělila na mladší a starší. Mladší děti na předloze pomocí modelovací hmoty tvořily duhu a kapky

deště. Starší děti měly příběh namalovat pastelkami na papír dle toho, co slyšely a zapamatovaly si. Vznikaly obrázky malé holčičky, deště a duhy.

Naplnění cílů a hodnocení: Při této lekci se mi dařilo zaujmout i nejmladší děti. Bylo poznat, že je bavila rytmizace a zpěv písničky, také dokázaly identifikovat zvuk deště a rozlišovat různé intenzity deště na základě zvuků tamburíny. Děti se dokázaly soustředit na mluvené slovo, seznámily se s novými slovy (mrholení, liják, průtrž mračen) a dokázaly je zařadit do kontextu. Porozuměly příběhu o holčičce a dešti, dokázaly díky ilustracím a otázkám předvídat děj a odpovídat na otázky související s textem. Také se u nich rozvíjely sociální dovednosti, kdy spolupracovaly v kruhu, sdílely své nápady a vzájemně se poslouchaly. Zamýšlely se nad emocemi postav a dokázaly vyjádřit své vlastní. Díky následné výtvarné činnosti si příběh vizualizovaly a upevnily v paměti. I nejmladší děti byly aktivní a zapojovaly se do všech aktivit. Celkově lze tuto čtenářskou lekci hodnotit jako velmi úspěšnou, neboť pomohla dětem nejen rozvinout jejich kognitivní, emoční a kreativní dovednosti, ale také jim poskytla praktické zkušenosti s přírodním prostředím a jeho vlivy na svět kolem nás.

Obrázek 3: Vizuální interpretace textu: Holčička a déšť



5.4.3 Lekce 3 – Život pod hladinou

Tabulka 3: Plán realizace 3. lekce

Život pod hladinou	
Časový rozsah	40 – 50 minut
Cíle	Rozvíjet řečové schopnosti a komunikační dovednosti Rozvíjet fonologické uvědomování Podpořit proces třídění
Kompetence	Dítě průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu → kompetence komunikativní Dítě dokáže určit počet slabik → kompetence k řešení problémů Dítě umí určit, jaká zvířata žijí u vody a roztrždit, co patří/nepatří do vody → kompetence k řešení problémů
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Popis, rozhovor, vysvětlování, pohybové činnosti, pozorování
Prostředky a pomůcky	Kniha: Lily, víla z tůňky; karty zvířat, předměty (kamínky, klacíky, kaštiny, PET láhev, plechovka, guma), karty zvířat pro určování slabik, PL – Život u vody, víčka
Obsah	Evokace: seznámení s knihou, určování slabik a pojmenovávání Uvědomění: četba, práce s knihou, aktivity v průběhu čtení (pohybová hra – úklid tůňky po bouři, třídění předmětů dle kritérií) Reflexe: stručné shrnutí příběhu

	Navazující diferencovaná aktivita: určování počtu slabik pomocí PET víceč, určování první hlásky, PL – Život u vody
--	---

Kniha: Flemingová, L. (2023). *Lily, víla z tůňky*. Albatros.

Anotace: Magický příběh o vodní víle, která nás zavede do údolí plného života a tajemství. Tůňky, místa plná magie, skrývají nejen radost a pohodu, ale i obavy a výzvy, kterým čelí malá vodní víla Lily. S láskou se stará o svou tůňku, hraje si s rybkami, šneky a vážkami, zatímco se snaží ochránit své přátele před nástrahami, které přináší příroda. Když se nad tůňkou přihnala ničivá bouřka a Lily pocítila bezmoc. V tomto okamžiku poznává sílu přátelství a důležitost sdílení starostí s ostatními. Příběh ukazuje, že skutečné přátelství je jedním z nejcennějších pokladů, které nás obklopují a dává nám odvahu čelit i nejtěžším překážkám.

Evokace: V rámci motivační části jsem v herně rozložila karty, na kterých byla zvířata. Děti si karty prohlížely a pojmenovávaly, která ze zvířat znaly. Následně karty roztřídily dle zadání, že mají nechat pouze ty, na kterých jsou zvířata žijící u vody. Mladší děti zvíře pojmenovaly a starší určovaly počet slabik daného zvířete pomocí vytleskávání.

Poté jsem se jich ptala, o čem si myslí, že dnešní příběh bude. Starší děti sdělovaly své nápady, že nejspíš o zvířatech, o vodě, o rybách. Následně jsem představila knihu, ukázala její obal a ptala se: „*Co můžeme vidět na obrázku? Správně, vílu... A o čem by sis přál/a, aby příběh byl?*“ (předvídaní, usuzování dle obalu knihy) „*Pamatujete si na jinou pohádku, kterou jsme společně četli a byla v ní také víla?*“ (propojování)

Začala jsem číst a každou stranu jsem dětem ukázala, aby si ji prohlédly a pojmenovaly, co na ní vidí.

Uvědomění: *Tůňka, to je ti bujný nazelenalý svět, v němž to jen klokotá životem. Někdy taková tůňka dokonce skrývá tajemství... „Jaké tajemství může taková tůňka skrývat?“ (usuzování)*

Dobře se dívej a možná se ti poštěstí, že objevíš vílu... jako je Lily. Lily měla tuze ráda tůňku a všechny, kdo žili pod její hladinou i nad ní. Každý den pečovala o rostliny, nad nimiž tančili svůj třepotavý tanec motýli. Závodila s rozpustilými šídly a vážkami, aby jim zesílila křídla. „Tentokrát tě předhoníme, Lily,“ bzučeli okřídlení přátelé. Lily se potápěla do vodní džungle

pod hladinou a rozdávala kamarádům šnekům čerstvé řasy. Vždycky věděla, kde najít ty nelepší dobrůtky. Potom se Lily vždycky hbitě vynořila na třpytivou hladinu a rozprostřela na ní listy leknínů, aby na malé pulce nesvítilo horké polední slunce. „Lily! Pojd' si s námi hrát!“ pištěli na ni. Lily měla pulce moc ráda, a nejraději měla svého nejlepšího kamaráda Splávka. Tu a tam něco objevila – něco ostrého, rezavého, zkrátka něco, co do tůňky nepatří.

„Co Lily objevila?“ (předvídání) „Co myslíte, že nepatří do vody?“ (usuzování) „Už se vám někdy stalo, že jste narazili na něco ve vodě, co tam být nemělo?“ (propojování)

Zařadila jsem aktivitu, kdy děti pojmenovávaly a třídily reálné předměty. Šlo o plechovku, klacík, PET láhev, sklíčko, gumu apod. Děti měly určit, co z toho nepatří do vody.

„Bud' opatrná!“ nabádal ji Splávek. Lily záleželo na tom, aby tůňka byla bezpečná pro všechny, kdo žili v ní i v okolí. Trápilo ji, že kamarádi občas v něčem uvíznou nebo se zraní.

„Děkuji, Lily,“ řekla ji jednou malá Zlatuška. A Lily se pak přitulila ke Splávkovi, stiskla ho o něco pevněji a pošeptala mu: „Neboj se ničeho, Lily tě ochrání, u vily tůňkové vždycky máš zastání.“ V noci nemohla Lily spát, musela pořád myslet na to, jak ochránit svůj domov a přátelé. Snažila se obavy zaplašit, ale ony ji vytrvale plavaly myslí. Čím víc se na ně snažila nedbat, tím víc rostly a tížily. Pak ji napadlo, že se musí něčím zaměstnat. Plula hned na jednu stranu, hned na druhou, a srdce jí přetévalo láskou k přátelství. Jednoho dne, právě když spravovala díry v žabí kládě, ucítila první kapky deště. Kap, kap, kap... **„Jak myslíte, že bude náš příběh dále pokračovat?“ (předvídání)**

Pak se strhl liják, z nebe padaly provazy vody a ohromné poryvy větru skučely a burácely. Byla to bouřka, divoká a nezastavitelná. Přesně taková, jaké Lily vídala v těch nejhorších nočních můrách. Zavedla ryby do bezpečí. „Neboj se o nás, Lily!“ uklidňovaly ji rybky. Potom se Lily plavala podívat, jestli je Splávek s rodinou schovaný v teplé, útulné kládě. Pak se ponořila pod hladinu, do svého oblázkového domova a čekala. Druhý den ráno vyplavala na hladinu a našla... jeden velký spletenec větví. Připadala si bezmocná a nevěděla, kde začít. **„Připadal/a sis taky někdy bezmocný/á? Jak ses cítil/a?“ (propojování)**

S každou větvičkou, kterou uklidila, a s každým listem, který zvedla, její obavy narůstaly. Jak zvládne zařídit, aby bylo v tůňce bezpečno? Přitom myslela na Splávka, na tančící motýly a rozverné vážky, i na malou Zlatušku. Vtom ucítila, že v ní bublá... **„Co ve vile bublá?“ (předvídání) ...drobounký pramínek odvahy. Odvahy promluvit o svých obavách a říct si o pomoc. Kamarádi ji porozuměli. „Neboj se, Lily, nejsi na to sama.“** Ledňáčci zatřepotali křídly, ryby párkrát švihly ocasem a tůňka byla jako nová. Lily se rozhlížela kolem sebe. U srdce jí hrálo, že společně zvládnou všechno, ať prší nebo svítí sluníčko. „Nebojte, přátelé, Lily vás ochrání a jeden ve druhém máme vždy zastání.“

Svět, to je ti bujné místo, kde to kлокotá životem. Dobře se dívej a možná se ti poštěstí, že... v sobě taky objevíš pramínek vílí odvahy.

Obrázek 4: Pojmenovávání živočichů a rostlin



Reflexe: Po čtení jsem s dětmi příběh ve zkratce zopakovala a zeptala se jich: „*Jak se asi cítila víla Lily na konci příběhu? Jaký pocit bys měl ty, kdyby sis řekl o pomoc a tví kamarádi by ti pomohli?*“ (hodnocení)

Starší děti měli příběh shrnout a ostatním říct hlavní, důležité myšlenky. Zařadila jsem pohybovou hru. Pustila jsem nahrávku bouřky s deštěm a děti se měly schovat nebo přikrčit v krajích herny, představujíc malé rybky. Já jsem poskládala po herně drobné kamínky, kaštiny, dřívka. Poté jsem nahrávku vypla a děti měly společně „uklízet“ hernu představujíc tůňku od nečistot, které přinesla bouřka stejně, jako v příběhu.

Obrázek 6: Určování počtu slabik a první hlásky

Naplnění cílů a hodnocení: Celkově byly stanovené cíle úspěšně naplněny – děti nejen rozvíjely jazykové dovednosti a čtenářskou gramotnost, ale také získaly povědomí o ekologii, prohloubily své sociální dovednosti a procvičily motoriku. Práce s kartami, kde děti třídily zvířata podle toho, zda žijí u vody, a následně určovaly počet slabik v názvech těchto zvířat, podporovala jejich jazykový rozvoj. Mladší děti se zaměřily na pojmenovávání zvířat, zatímco starší děti rozvíjely schopnost počítat slabiky, což vedlo k zlepšení jejich fonematického povědomí. Starší děti formulovaly své předpoklady o příběhu, shrnovaly děj a vyjadřovaly své pocity. Také pracovaly s textem – předvíдалy děj, odpovídaly na otázky a hledaly souvislosti. Děti propojovaly obsah příběhu s vlastními zkušenostmi (např. setkání s odpadky ve vodě, pocit bezmoci). Děti si uvědomily důležitost ochrany přírody a bezpečného prostředí pro vodní živočichy a učily se vnímat sílu přátelství a význam spolupráce při překonávání překážek. Sdílely své pocity o tom, jaké to je požádat o pomoc a být součástí kolektivu. Mladší děti reagovaly na otázky a zapojovaly se do diskuse. Starší děti dokázaly shrnout příběh vlastními slovy a určit jeho hlavní myšlenku.

5.4.4 Lekce 4 – Zima

Tabulka 4: Plán realizace 4. lekce

Zima	
Časový rozsah	40 – 50 minut
Cíle	Rozvíjet komunikaci a řeč Rozvíjet hrubou motoriku Rozvíjet grafomotoriku a jemnou motoriku
Kompetence	Dítě rozšiřuje svou slovní zásobu → kompetence k učení Dítě umí napodobit pohyb → kompetence k učení Dítě zvládá grafomotorická cvičení dle zadání → kompetence k řešení problémů
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Popis, rozhovor, vysvětlování, pohybové dovednosti, instruktáž, práce s obrazovým materiálem
Prostředky a pomůcky	Kniha: Chaloupka na vršku, laminované karty s ilustracemi příběhu, nádoba, špejle papírové krabice, krupice, grafomotorické listy, ilustrace lyžaře, lepicí páska
Obsah	Evokace: seznámení s knihou Uvědomění: četba, práce s knihou, aktivity v průběhu čtení (pohybová hra „Na lyžaře“, přiřazování obrázků na základě slyšeného) Reflexe: shrnutí, dějová posloupnost

Navazující diferencovaná aktivita: cvičení na rozvoj grafomotoriky, tvorba lyžaře na špejli (zápich)
--

Kniha: Váchová, Š. (2022). *Chaloupka na vršku*. Česká televize.

Anotace: Příběhy rodiny řezbáře Tomše ukazující, jak žili naši předkové na vsi skromně a v souladu s přírodou. Představují lidové zvyky a písně v průběhu kalendářního roku. Vybraný příběh: „Jak se dřeváky ztratily“ seznamuje čtenáře s obdobím zimy, jak si dříve děti na vsi hrály. V příběhu se dozvíme, jak si děti vyrobily sáně a kluzáky. Také, jak je důležité přátelství, pomoc druhému a že i jednoduchých věcí můžeme nalézt radost a smysl.

Evokace: Děti jsem si pomocí písně svolala do kruhu a v rámci týdenního téma mateřské školy „Kniha, můj kamarád“ jsem se každého ptala, jakou má oblíbenou knížku, pokud doma čtou s rodiči. Snažila jsem se zapojit i nejmladší děti, kterých jsem se ptala, zda čtou o princezně, zvířatech... Starší děti odpovídaly ve větách a samostatně. Poté jsem jim ukázala knihu a řekla, že tato je má oblíbená. Děti knihu vesměs podle její obálky znaly, tedy spíše ji znaly v hrané podobě večerních pohádek v televizním vysílání. Rozložila jsem ilustrace z knihy, které jsem si zalaminovala. Děti jsem nechala, aby si obrázky prohlédly a sdělovaly nápady. **„O čem myslíte, že dnešní příběh bude“ (předvídání)**

Vybrala jsem příběh „Jak se dřeváky ztratily“. Také jsem dětem vysvětlila, co jsou to dřeváky a ukázala je na obrázku. Pak jsem začala číst.

Uvědomění: *Únorové počasí se vybourilo, přestalo chumelit a na dvorek dopadly paprsky zimního slunce. Ze dveří vyběhl pejsek Ňafík a radostí poskočil, když uviděl, že děti už jdou také. Honzík nesl pekáč a Andulka táhla velký kastrol. „Martínku!“ zavolal Honzík. Honzík se ukázal v okně, usmál se a vyběhl ze dveří. Za ním vyšla z chalupy Apolenka ve vlněném šátku. Martínek něco držel za zády a nad hlavou mu vyčuhovalo divné, křivé prkno. „K čemu myslíte, že děti potřebovaly pekáč a to křivé prkno?“ (usuzování)*

Když děti došly na zasněženou stráň, Martínek tu věc, prkno ze sudu s připevněným dřevákem, hodil na sníh, strčil do dřeváku nohu a druhou se odrazil. A už frčel z kopce dolů. „Páni!“ vykřikl Honzík a dívky údivem otevřely pusy. „Pozor! Jedu!“ zakřičel Honzík. Dojel k Martínkovi a zabrzdil tak prudce, až se s ním pekáč převrátil a kluci se váleli ve sněhu. „Na čem se dá ještě sjíždět kopec? Na čem jezdíte v zimě vy?“ (propojování)

„Kdo ti ten kluzák dal?“ „Nikdo! Sám jsem si ho udělal, máme ještě jeden schovaný,“ chlubil se Martínek. Vykročili k Vojtovým, do stáje. Martínek vyhrabal ze sena prkno od sudu. „Já ale na něm nemám takový dřevák,“ posmutněl Honzík. „Chytej, mám ještě jeden!“ „Kde jsi ho vzal?“ Honzík sundal z police kladivo a řekl: „Tak jdeme na to!“ Společně pomocí kladívka a hřebíku připevnili dřevák na prkno. A je to. Dilo se podařilo. „Vzduch je čistej! Jde se na stráň!“ Nahoře na kopci kluci hodili kluzáky na sníh, odrazili se a jeli.

V této fázi četby jsem zařadila krátkou pohybovou hru „Na lyžaře“. Dětem jsem rozdala připravené „lyže“ z kartonových krabic a zkoušely postoj lyžaře a pohybovat se po herně.

„Sakryš, ze stáje se mi ztratily dřeváky,“ hartusil pantáta Vojta večer, když přišel do světnice. Paní Vojtová prohodila: „Jak by se mohly ztratit, to jsi je někde zapomněl.“ „To teda nezapomněl, to bych musel vědět! Až najdu toho zloděje, tak ho přetrhnu.“ **„Jak by mohl příběh dál pokračovat?“ (předvídání)**

Druhý den líčil Martínek Honzíkovi, že se tatínek moc zlobil. Společně šli za truhlářem Petrem, který právě obědval se svým pejskem, a slušně pozdravili. „Dobrej. Co potřebujete?“ Honzík vysvětlil, že potřebují nové dřeváky pro pana Vojtu a vymlouval se, že ty staré již byly hodně staré. Truhlář mu nevěřil, věděl, že dřeváky dělal nedávno. Kluci se raději přiznali. Truhláři se pochlubili se svým výtvozem a ten uznale pokýval hlavou. „Tedy, to je vynález! Šikulové! Tak já vám pomohu a jedny dřeváky vám dám. Ale tátovi se přiznej!“ pohrozil Martínekovi prstem. Kluci popadli dřeváky a vyhrnuli se ven. Před chalupou se Martínek zarazil a zamyslel se. „Hele, postavíme kmotrovi sněhuláka, aby nebyl tak sám.“ Společně se pustili do díla a postavili velkého sněhuláka. Dostali dřeváky a ještě udělali dobrý skutek. To bude pro kmotra překvapení, až sněhuláka uvidí! **„Co je to dobrý skutek? Znáš někoho, kdo udělal dobrý skutek a komu?“ (usuzování, propojování)**

Přišel večer a u Vojtů ve světnici krájela paňmáma zeleninu na polévku. Malá Apolenka si ze zeleniny skládala na stole panáčka. V tu chvíli se hlučně otevřely a práskly dveře, až se obě lekly. Dorazil Martínek. „Kde jsi byl tak dlouho?“ káravě se zeptala paňmáma syna. „S Honzíkem na stráni. A co bude k večeři?“ „Houbová polívka.“ „Mňam!“ Martínek se spokojeně olízl, tu má moc rád. **„Jak by mohl příběh dále pokračovat?“ (předvídání)**

Ve stáji si pan Vojta stěžoval koníkovi: „Safra, Fredo, prohledal jsem stáj a dřeváky nikde.“ Koník zarehtal a odstrčil seno. Vojta kroutil hlavou a s úžasem si prohlížel nové dřeváky. Poté vrazil do světnice a hlásil: „Podívej, ty dřeváky se našly!“ Paňmáma se spokojeně usmála. „No, ale ony jako by omládly, podívej!“ Paňmáma si je prohlédla a řekla, že to se mu jen zdá. Martínek sklesle přistoupil k otci a soukal ze sebe přiznání o jeho vynálezu a dodal: „Ale kmotr Petr vám poslal úplně nový.“ Rodiče byli překvapení a pan Vojta chtěl

Martínkův vynález ukázat. Byl rád, že se to vysvětlilo. Šťastný Martínek vyběhl ke dveřím a Vojta za ním, už se nezlobil. „Proč se už pan Vojta na Martínka nezlobil?“ (usuzování, hledání souvislostí)

Setmělo se a Honzík se vracel domů. Klouzák strčil za dveře kůlny a objevil zajička, který se krčil u složeného dříví. Vzal tvorečka do náruče. „Pojď, ty ušáčku, v chalupě je tepleji.“ Vrzly dveře a do světnice vešel Honzík. „Podívejte! Našel jsem zajička ušáčka. Venku by umrznul.“ „Jé, ten je krásnej. Uděláme mu postýlku,“ volala Andulka a hned se zajička ujala. Tatínek přinesl malou bedýnku, Mařenka ji vystlala kouskem deky a Andulka zajička uložila. Pejsek Ňafík nejdříve žárlil, ale pak ho starostlivě zahřál. Však tady zajiček nebude napařad.

Reflexe: Vždy jsem dělala přestávky vzhledem k délce textu a děti měly vybrat obrázek, na kterém viděly to, co slyšely. Následně jsme příběh zopakovali právě pomocí těchto obrázků. Starší děti se snažily shrnout stručně děj vlastními slovy, mladším dětem jsem pomáhala návodnými otázkami. Následně se starší děti společně s mladšími dětmi snažily vytvořit dějovou posloupnost příběhu: Jak se dřeváky ztratily.

Obrázek 7: Pojmenovávání objektů na ilustracích



Obrázek 8: Vizuální porozumění textu**Obrázek 9:** Dějová posloupnost příběhu

Navazující aktivita v rámci reflexe (diferenciace): Po čtení jsme se přesunuli do třídy a já jsem nachystala na stůl táč s krupicí, šablony s grafomotorickými prvky a ilustrace lyžaře připevněného na špejli. Děti malovaly nejdříve v krupici prstem a následně vyznačenou trasu „projely“ pomocí lyžaře na špejli. Mladší děti dostaly jednodušší tvary – kruh, spirálu a vlnu. Starší děti měly obtížnější tvary – zuby, smyčku, horní a dolní oblouk. Po grafomotorickém

cvičení děti samy vytvářely lyžaře na špejlích. Dostaly šablonu a vybarvily si ji. Starší děti samostatně stříhaly a lepily lyžaře na špejli a mladším dětem jsem se stiháním pomohla.

Obrázek 10: Grafomotorická cvičení



Naplnění cílů a hodnocení: Během této čtenářské lekce děti aktivně naslouchaly příběhu a zapojovaly se do jeho rekonstrukce pomocí obrázků. Starší děti se pokoušely formulovat děj vlastními slovy. Předvídaly vývoj příběhu, čímž se rozvíjela jejich schopnost analýzy a syntézy. V příběhu zazněla pro děti neznámá slova, která si osvojily (dřevák, pekáč, kluzák). Mladší děti se zapojovaly neverbálně (ukazování, jednoduché odpovědi), starší děti verbalizovaly a samostatně tvořily, rozvíjely schopnosti vyjadřovat své myšlenky. Během lekce měly děti možnost vizualizovat děj pomocí ilustrací a byly zapojeny smyslové vjemy (zrak – obrázky, sluch – čtený příběh, hmat – práce s krupicí). Činnosti byly uzpůsobeny věkovým i individuálním schopnostem dětí. Grafomotorická cvičení byla odstupňována dle obtížnosti. Nebylo zaměřováno na výkon, ale na aktivní zapojení dětí, jejich pokrok a porozumění příběhu. Děti byly motivovány pozitivní zpětnou vazbou a prožitkovým učením.

5.4.5 Lekce 5 – Čím budu, až vyrostu?

Tabulka 5: Plán realizace 5. lekce

Čím budu, až vyrostu?	
Časový rozsah	40 – 50 minut
Cíle	Seznámit děti se čtenářskými kostkami Podpořit grafické vyjadřování Rozvíjet předmatematické představy
Kompetence	Dítě umí pracovat se čtenářskými kostkami → kompetence k učení Dítě dokáže shrnout děj pomocí ilustrací → kompetence komunikativní Dítě dokáže poskládat Sudoku a složit obraz v celek → kompetence k řešení problémů
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Rozhovor, vysvětlování, předvádění, práce s obrazovým materiálem

Prostředky a pomůcky	Kniha: Jak se vodníček stal hasičem, obrázky příběhu, papírová krabice, čtenářské kostky, šablony Sudoku
Obsah	Evokace: seznámení s knihou Uvědomění: práce s knihou, průpravné aktivity (práce se čtenářskými kostkami, určování obrázků na základě slyšeného) Reflexe: shrnutí příběhu s pomocí obrázků a čtenářských kostek Navazující diferencovaná aktivita: Sudoku, skládání obrázků v celek

Kniha: Šiborová, Z. (2019). *Jak se vodníček stal hasičem*. Fragment.

Anotace: Příběh o vodníkovi Lojzíkovi, který chce lidem pomáhat, ne je topit. Vydává se do světa, seznamuje se s lidmi a řemeslem mlynáře. Touží po jiném povolání a zároveň proměnit svou lásku k vodě a ke koním v něco užitečného. Kniha je doplněna velkým množstvím návodných ilustrací a je přizpůsobena pro společné čtení dětí a rodičů/učitelů.

Evokace: Dětem jsem nejdříve v kruhu sdělovala krátké informační věty, na základě kterých hádaly, o jaké jde zaměstnání. Poté sdělovaly, jaké povolání by si přály mít ony, až vyrostou. Následně jsem v kruhu přichystala krabici, ve které byly ukryty ilustrované obrázky. Děti postupně obrázky vytahovaly, popisovaly je a snažily se vymyslet, o čem by mohl dnešní příběh být. **(usuzování)** Na obrázcích mohly vidět hasiče, rybu, vodníka, mlýn, rybník a koně. Děti jsem seznámila s knihou, prohlédly si její obálku. Také jsem jim vysvětlila, že budeme pracovat se čtenářskými kostkami. Na každé kostce jsem přelepila obtížné otázky, které jsou pro starší děti a nechala jednodušší. Děti házely kostkami první sady a já jim otázky četla: „*Prohlédni si obal knihy. O čem asi příběh vypráví?*“ **(předvídání)** „*Co bys chtěl/a, aby se v příběhu odehrálo?*“ **(usuzování)** „*Co myslíš, že se v příběhu stane?*“ **(předvídání)** „*Je příběh skutečný, nebo vymyšlený? Proč si to myslíš?*“ **(usuzování)**

Začala jsem číst a v průběhu dělala přestávky, kdy děti na základě čteného slova ukazovaly na obrázky z knihy, které byly rozloženy v kruhu.

Obrázek 11: Rozvoj narativních schopností



Uvědomění: *V jednom rybníku žil starý vodník Alois a jeho syn vodníček Lojzík. Starý vodník se na syna stále zlobil, že se toulá a neučí se vodnické řemeslo. Lojzík byl veselý vodník. Moc rád ve vodě skotačil. Vodníček Lojzík miloval vodu, ale lidi v ní topit nechtěl. To raději utekl z rybníka a čekal, až se táta uklidní. Lojzíkovou druhou velkou láskou byly koně. Kousek od jejich rybníka byl veliký statek, chlévy tam měli plné dobytka. Vodníček často chodil okolo a nakukoval oknem dovnitř. Statkář ho pokaždé dlouho pozoroval. Přesvědčil se, že je to hodný vodník. Čas od času mu proto dovolil, aby jeho koně nakrmil, napojil a večer je vyhřebelcoval. Čím dál častěji táta vodník láteril, jakého má neposlušného syna. Lojzík se vracel k rybníku až pozdě večer, když věděl, že táta už spí. „Proč se vracel Lojzík domů, až když táta spal?“ (usuzování)*

Sedl si na břehu na starou vykotlanou vrbu a vyprávěl si s měsíčkem. Často mu Lojzík vyprávěl o tom, jaké by to bylo krásné, kdyby nebyl vodníkem. Mohl by pracovat na statku u koní a táta by ho nenutil topit lidi. Vodníček byl den ode dne smutnější a smutnější. Doma ho vůbec nic nebavilo. Starý vodník mu stále opakoval, že je budižkničemu. Lojzík nevěděl, jak mu má vysvětlit, že chytat dušičky do hrnečků ho nebaví a rozhodl se, že odejde do světa. Domů se vrátí, až se něco pořádného naučí. „Jak by mohl příběh pokračovat?“ (předvídání)

Lojzík šel a šel, až přešel přes devět vršků a přeplaval devět řek. Až jednou pozdě večer se celý utrmácený zastavil u lesa. Už se mu nechtělo jít dál, a proto se uložil ke spánku. Ráno

otevřel oči a rozhlédl se kolem. Nedaleko uviděl malinkatou vesničku. Uprostřed návsi stály dva statky a malá kaplička. Na konci dědiny spatřil vodníček mlýn, kolem něhož protékal potok. Lojzíkovi se tady hned zalíbilo a zůstal. Žil v tůni už několik let, když do mlýna zavítal mladý krajánek Jakub. Vandroval po světě a na své cestě došel až ke starému polorozpadlému mlýnu. Krajánkovi se tu zalíbilo stejně jako před časem Lojzíkovi. Rozhodl se proto, že se tady i on chvíli zdrží. Zaklepal ve mlýně na dveře a požádal o práci. Mlynář žil sám se svou ženou, děti neměli a tak krajánka vřele přivítali. Vodníček se začal bát, že když je ve mlýně krajánek, nezbyde na něj žádná práce. Obcházel kolem mlýnice a nevěděl, co má dělat. Má jít do mlýna? Nebo nemá? Když uslyšel krajánka zpívat, přišoural se k němu a postupně se skamarádili. Jednou se Lojzík mezi řeči zeptal mlynáře: „Jestlipak, mlynáři, víte, že když sedím večer na vrbě a pozoruji hvězdy na obloze, létají i vám z komína hvězdičky a tančí po střeše mlýna?“ To mlynáře vylekalo. „Aby k nám tak přilétl červený kohout, to by byla rána. Loni ve vsi vyhořely tři chalupy. Voda byla daleko, a než se lidé seběhli, nebylo pomoci.“ Krajánek slíbil, že komín opraví a vodníčka poprosil o pomoc. „**Napadá vás, jak by mohli společně situaci vyřešit a komín opravit? Opravovali jste také někdy něco společně s rodiči?**“ (propojování)

Společnými silami se jim podařilo komín do večera opravit. Po práci krajánek vyprávěl o tom, jak ve světě poznal hasiče a popisoval jejich práci. Lojzík poslouchal s otevřenou pusou. Moc tomu ale nerozuměl. „Kdo to vůbec jsou ti hasiči? Nikdy jsem o nich neslyšel.“ „To máš tak, vodníčku, tady pantáta je mlynář a mele obilí na mouku. No, a hasič ten hasí oheň, aby nenadělal škodu.“ Lojzík poslouchal a ani při tom nedýchal. Když pak večer seděl na vrbě, ještě stále o tom přemýšlel, a zatoužil být také hasičem. Hasit požáry a pomáhat lidem v nesnázích.

Děti v průběhu házely kostkami z druhé sady a odpověděly na otázky: „**Kde se příběh odehrává? Které jsou hlavní postavy příběhu? Jak myslíš, že příběh skončí?**“

Reflexe: Po přečtení příběhu o vodníkovi jsem dětem dala kostky z poslední sady určené k závěru čtení. Na kostkách měly otázky: „**Jak by příběh mohl pokračovat? Navrhni jiný konec příběhu. Řekni stručně, o čem příběh vypráví. Jaká je hlavní myšlenka příběhu?**“

Pomocí obrázků starší děti příběh dokázaly stručně převyprávět. Také se snažily vymyslet, jak by dále mohl příběh pokračovat a jestli se vodník skutečně mohl hasičem stát. Mladší děti byly v roli pozorovatelů, případně se snažily říct, co vidí na obrázcích.

Obrázek 12: Vyprávění podle ilustrací

Navazující aktivita v rámci reflexe (diferenciace): Děti jsem rozdělila dle věku. Starším jsem rozdala obrázkové Sudoku s tématem povolání. Snažily se nalézt správné řešení a poskládat jej. Mladším dětem jsem rozdala obrázky dle příběhu, které byly nastříhané na části. Snažily se je poskládat v celek. Po seskládání jsem je nechala, aby objekty na obrázku pojmenovaly.

Obrázek 13: Sudoku – povolání

Naplnění cílů a hodnocení: Myslím, že tento příběh byl ideálně zvolen pro podporu čtenářské pregramotnosti dětí. V rámci diskuze o povoláních a práci hasiče děti nejen rozvíjely své čtenářské dovednosti, ale také se seznámily s praktickými informacemi o skutečných povoláních. Tato aktivita podpořila schopnost propojit fikci s realitou a vybídla děti k tomu, aby uvažovaly o praktických aspektech života. V průběhu čtení se aktivně zapojovaly, a to jak při předvídání, tak při usuzování o dalším ději v příběhu. Použití čtenářských kostek k formulování otázek umožnilo nejen lépe porozumět textu, ale také rozvíjet kritické myšlení a schopnost předvídat, jak bude příběh pokračovat. Děti měly možnost se vyjádřit a přemýšlet o jednotlivých situacích a postavách, což přispělo k jejich hlubší interakci s textem. Využití ilustrací a popisování jednotlivých obrázků umožnilo dětem uplatnit svou představivost. V rámci reflexe a navazujících aktivit došlo k rozdělení dětí podle věku. Starší děti pracovaly na obrázkovém Sudoku, mladší se zaměřily na skládání příběhu. V obou případech děti musely spolupracovat, diskutovat a vyjadřovat své myšlenky.

5.4.6 Lekce 6 – Splněný sen

Tabulka 6: Plán realizace 6. lekce

Splněný sen	
Časový rozsah	40 – 50 minut
Cíle	Seznámit děti s emocemi hlavních postav Rozvíjet sluchovou paměť Rozvíjet prvotní představy o výrocích Podpořit schopnost kooperace u dětí
Kompetence	Dítě umí rozeznat a popsat emoce → kompetence komunikativní Dítě si zapamatuje základní informace příběhu → kompetence k učení Dítě dokáže určit pravdivost výroku → kompetence k řešení problémů

	Dítě dokáže spolupracovat s druhými → kompetence sociální a personální
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Rozhovor, popis, instruktáž, pozorování, předvádění, výtvarné činnosti- Lapbook
Prostředky a pomůcky	Kniha: Jak se vodníček stal hasičem, píseň, výkres, nůžky, lepidlo, provázek, ilustrace příběhu ke tvorbě Lapbooku
Obsah	Evokace: seznámení s knihou Uvědomění: práce s knihou, průpravné aktivity (překážková dráha, rozlišování zvuků) Reflexe: shrnutí příběhu Navazující diferencovaná aktivita: výtvarná činnost: tvorba Lapbooku

Kniha: Šiborová, Z. (2019). *Jak se vodníček stal hasičem*. Fragment.

Anotace: Pokračování příběhu o vodníkovi Lojzíkovi, který toužil po povolání hasiče. Stane se jím a jak? Přinese mu vysněné povolání štěstí? Nezačne se mu stýskat po domově?

Evokace: Dětem jsem svolala motivační písni o povolání, kterou se učily v daném týdnu s paní učitelkou, a sdělila jim, že budeme pokračovat v příběhu o vodníkovi. Pomocí otázek jsem se snažila, aby se rozpomenuly, o čem jsme již četli a co již známe. Využila jsem obrázků z minulé lekce, které dětem velmi pomohly. „**Jak myslíte, že bude příběh pokračovat?**“ (**předvídání**) Starší děti sdělovaly své návrhy, mladší děti byly v roli pozorovatelů.

Uvědomění: *Přišlo jaro a z krajánka se stal mladý mlynář. Vodník Lojzík byl už skoro jako člen mlynářské rodiny. Odstěhoval se z tůně do náhonu, aby to neměl do mlýna daleko. Jak se ráno probudil, už se potloukal po dvoře a čekal na mladého mlynáře. Bylo mu s ním dobře. Jednoho letního rána se vodník dlouho neukazoval. Když konečně před polednem vylezl,*

sotva pletl nohama. Ze šosu mu voda přímo lila, jak se strachy potil. „Čeho myslíte, že se vodník bál? Co je to vlastně strach? Už jsi takový pocit někdy zažil ty sám? Čeho ses bál?“ (propojování, usuzování)

Nakoukl do mlýnice a hledal mladého mlynáře. Ten po dlouhé době pustil mlýnské kolo a mlel mouku na koláče. Vodník smutně povídá: „Mlynáři, dneska bude zle! Přijde velická bouřka. Musím se schovat do náhonu, aby do mě neuhodil blesk.“ Jeho slova zaslechla panímáma a hned běžela najít všechny svíčky, které měla ve mlýně. Hořící svíčky hromničky postavila do oken, aby se jejich domu vyhnul blesk. Jak vodník předpověděl, tak se také stalo. Bouřka přišla rychle a byla zlá. Veliký blesk sjel z nebe a udeřil do staré chalupy na kraji dědiny. Sotva z ní stačili lidé vyběhnout, už na střeše roztahoval svoje křídla červený kohout. Než se sousedé seběhli, celá chalupa shořela. Zůstala po ní jenom kupka popela. „**Jak by mohli lidé takovému neštěstí zabránit? Aby jim už žádná chalupa neshořela?**“ (hledání souvislosti)

A tehdy se mladý mlynář rozhodl, že v jejich vsi musí být hasiči. Po požáru zašel mlynář Jakub do hospody, aby o svém nápadu promluvil s ostatními hospodáři i chalupníky ze vsi. „Při svém vandrování jsem viděl několikrát shořet chalupu. Ale poslední léta jsou ve velkých městech stále častěji vidět hasiči. Mají velkou pomocnici, hasičskou stříkačku, kterou táhnou koně. Hasiči přijedou k ohni, pumpou na stříkačce pumpují vodu, pomocí hadice stříkají do ohně, a tím ho uhasí. Zajel jsem se podívat do města zeptat se, kolik taková stříkačka stojí. Je drahá, ale mohli bychom si ji koupit, když se všichni složíme.“ Domluvili se a každý přispěl peníz. Všechny tyto přípravy sledoval i vodníček. Jak o hasičích poprvé uslyšel, celý se klepal nedočkavostí. „**Na co se Lojzík těšil?**“ (usuzování)

Už od malička miloval vodu a koně. Nikdo ve vsi nerozuměl ani jednomu, ani druhému lépe než on. Když na koně promluvil, na slovo ho poslechli. Když je zapřahal do stříkačky, stáli jak beránci. Když s nimi jel k ohni, koně letěli jako střely. Místní lidé si na vodníčka rychle zvykli. Z vodníčka Lojzika se stal nejlepší hasič v širokém okolí. Jaké však bylo ve vsi překvapení, když začal být Lojzík stále častěji smutný a zamyšlený. Mlynář ho posílal k doktorovi, aby ho prohlédl, jestli není nemocný. Lojzík nepotřeboval doktora. Věděl dobře, co mu je. Byl to stesk! „**Napadá vás, po čem se vodníkovi stýská? Stýskalo se někdy po něčem i tobě?**“ (usuzování, propojování)

Stýskalo se mu po domově. Jednou na jaře už to nemohl vydržet. Sbalil si raneček a vyrazil k rodnému rybníku. Pozdě večer zahlédl svůj rodný rybník. Starý vodník seděl na vrbě a pokuřoval z fajfky. Už dávno ho nic netěšilo. Stále častěji vzpomínal na Lojzika. Mrzelo ho, že syna z domu vyhnal. Vodník se narovnal, aby si mohl znovu nacpat fajfku. Rozhlédl se

kolem a uviděl, jak někdo pospíchá k rybníku. Za okamžik poznal svého ztraceného synka. Ze samé radosti ho píchlo u srdíčka a spěchal mu naproti. Když synka objal, štěstím se rozplakal, pak si povídali na vrbě celou noc. Starý vodník nemohl uvěřit tomu, co mu synek vyprávěl. Že se stal hasičem, který zachraňuje lidi i majetek před požárem. Vždyť vodníci přece odjakživa lidi topili! A jeho Lojzík jim naopak pomáhá. Když však viděl, jak je jeho vodníček jako hasič šťastný, měl z toho i on radost. Nakonec se rozhodl. Půjde se svým synem do vesničky, kde se usadil, a bude tam s ním žít. „Jak by mohl příběh dál pokračovat?“

(předvídání)

Druhý den ráno odešli z rodného rybníka. Starý Alois cestou poslouchal synkovo vyprávění. „Víš, táto, dlouho jsem chodil a přemýšlel, co budu dělat. Pak jsem uviděl malou vesničku. Nastěhoval jsem se do tůně u starého mlýna. Pantáta je moc hodný, a tak jsem si dlouho myslel, že se vyučím mlynářem. Ale když v dědině vyhořela chalupa, mladý mlynář vyprávěl o tom, jak ve městě hasiči hasí oheň. Hned jsem věděl, že to je to pravé, co chci dělat. Teď jsem ale opravdu šťastný, táto.“ Starý Alois poslouchal, pokyvoval hlavou a začínal být na svého Lojzíka náležitě pyšný. „Proč byl starý vodník pyšný?“ **(usuzování)**

Lojzík má opravdu dobré srdíčko. Starý vodník byl moc rád, že se mu splnil jeho sen a může pomáhat lidem.

Reflexe: Závěrem jsme si povídali o příběhu, děti říkaly, co se jim na něm líbilo. Také jsme si rozebraly emoce, se kterými se děti v příběhu setkaly (smutek, radost). Následně jsem dětem rozdala červené a zelené lístky. Říkala jsem jednoduché výroky na základě čteného příběhu a děti měly rozhodnout, zda jde o výrok pravdivý, či nikoliv. Pokud si myslely, že jde o pravdu, zvedly zelený lístek, při nepravdě zvedly lístek červený. Starší děti v případě nesprávného výroku měly říct, proč je špatný a jak to v příběhu bylo správně.

Navazující aktivita v rámci reflexe (diferenciace): Po čtení jsme se přesunuli do třídy a děti jsem rozdělila do dvojic. V každé dvojici bylo dítě starší a mladší. Úkolem bylo vytvořit společně jednoduchý Lapbook dnešního příběhu. Společně si nachystaly ve dvojicích dle zadání pomůcky (lepidlo, nůžky, provázek, pastelky). Dle instrukcí starší děti složily z papíru jednoduchou knihu. Následně dostaly listy, na kterých byly zmenšené obrázky z knihy. Starší děti obrázky vystříhly a mladší děti je lepily do knihy v pořadí, na kterém se společně domlouvaly. Pokud si nevěděly rady, s pořadím jsem jim pomohla. Nakonec provlékly šňůrku dírkou, kterou jsem jim v papíru předem vytvořila. Mohly si také své knihy domalovat pastelkami. Vždy se domlouvaly a pracovaly společně.

Obrázek 14: Lapbook



Naplnění cílů a hodnocení: Během motivační fáze byly děti úspěšně zapojeny do diskuse o příběhu, dokázaly si vzpomenout na předchozí čtení a aktivně se zapojily do předpovědi, jak by příběh mohl pokračovat. Starší děti se s nadšením podělily o své nápady. Ve fázi uvědomění prokázaly schopnost analyzovat pocity a strach postav, včetně Lojzíka. Aktivně se zapojily do diskuze o strachu a stesku, což jim pomohlo propojit vlastní zkušenosti s literárními postavami. Příběh poskytl příležitost pro děti rozpoznat a diskutovat o emocích, jako je strach a smutek, docházelo k rozvíjení emoční inteligence. Pomocí aktivity s červenými a zelenými lístky děti prokázaly schopnost hodnotit pravdivost tvrzení a správně reagovat na faktické nesrovnalosti v příběhu. Starší děti navíc dokázaly argumentovat a vysvětlit, proč je výrok nesprávný. Aktivita podporovala kritické myšlení a schopnost analyzovat text. Navazující aktivita, kdy děti ve dvojicích tvořily Lapbook, podpořila kreativitu a kooperaci, rozvíjela schopnosti v oblasti jemné motoriky. Navíc tato aktivita posílila porozumění příběhu tím, že děti musely vybrat klíčové momenty a obrázky z knihy a uspořádat je. Byla rozvíjena schopnost uspořádat a interpretovat příběh ve vizuální formě.

5.4.7 Lekce 7 – Nejkrásnější místo na světě

Tabulka 7: Plán realizace 7. lekce

Nejkrásnější místo na světě	
Časový rozsah	40 – 50 minut
Cíle	Rozvíjet komunikační dovednosti Rozvíjet hrubou motoriku Rozvíjet předmatematické představy Podpořit koordinaci ruky a oka
Kompetence	Dítě dokáže naslouchat diskusi a zapojit se do ní → kompetence komunikativní Dítě zvládá základní lokomoční pohyby → kompetence k učení Dítě dokáže pracovat na matematické hře → kompetence k řešení problémů
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Popis, rozhovor, vysvětlování, vyprávění, předvádění
Prostředky a pomůcky	Kniha: Nejkrásnější místo na světě, ilustrace, pěnové kostky, tunel, kužel, lano, barevné obruče, pracovní listy „Pomoz najít zajíci cestu domů“ a „Kdo dřív najde cestu domů“, hrací kostky, pastelky
Obsah	Evokace: seznámení s knihou pomocí čtenářských strategií Uvědomění: práce s knihou, průpravné aktivity (překážková dráha) Reflexe: shrnutí příběhu

Navazující diferencovaná aktivita: řazení dle velikosti, pracovní list, matematická hra

Kniha: Horáček, P. (2020). *Nejkrásnější místo na světě*. Portál

Anotace: Jaké je nejkrásnější místo na světě? Každý jej může mít jiné. Ale jak se takové místo pozná? Je to snad rozkvetlá louka nebo potůček u lesa? Příběh popisuje putování zajíce, který se snaží nalézt na tyto otázky odpověď. Na konci zjišťuje, že takovým místem je domov, kde má své přátele. Kniha je o domově, dobrodružství a hlavně o přátelství.

Evokace: Po motivační říkance jsme usedli do kruhu a já jsem se dětí ptala, jaké mají své oblíbené místo, také na jaké místo by se někdy chtěly podívat. Mladším dětem jsem pomáhala návodnými otázkami. Starší děti měly mluvit v celých větách a samostatně. Nejčastěji zazněly odpovědi oblíbených míst – doma, ve školce, u moře v létě na dovolené, v zoologické zahradě, na výletě. Také jsem se ptala, proč je to místo pro ně oblíbené. Dětem jsem ukázala knihu a přečetla její název. Na obálce knihy si děti prohlédly ilustrace a popisovaly je. „*O čem si myslíte, že je tato knížka? Ano, o nejkrásnějším místě. Myslíte, že je tím místem tato louka, kterou vidíme na obálce knihy?*“ (předvídání, usuzování)

Uvědomění: *Zajíc s jeho dva kamarádi králíci seděli v trávě na kopci. Dívali se dolů na svou louku. Byla tak krásná... „Čím je louka krásná? Co na ni můžeme vidět?“ (propojování)*

„Co myslíte,“ zeptal se zajíc, „je tohle nejkrásnější místo na světě?“ „Samozřejmě, že je,“ odpověděli králíci. „Tady si přece hrajeme na honěnou!“ „Ale na honěnou se dá hrát všude,“ namítl zajíc. Králíci ho už ale neslyšeli. Právě se rozběhli po louce. „Co myslíte,“ zeptal se zajíc ostatních přátel, „je naše louka nejkrásnější místo na světě?“ „Určitě,“ odpověděl medvěd. „A proč?“ zeptal se zajíc. „No přece kvůli včelám,“ řekl medvěd. „Kde jsou včely, tam je med, Já mám rád med a stejně tak rád se o něj s tebou podělím!“ „To ano, ale včely a med jsou přece všude,“ řekl zajíc. Zajíc uviděl ptáčky. „Co si myslíte vy?“ zeptal se jich. „Je naše louka nejkrásnější místo na světě?“ „Je! Je obklopena vysokými stromy, rádi ti z té výšky zpíváme“ říkali ptáci. „Ale stromy jsou přece všude,“ řekl zajíc a vydal se za kachnou. „Tohle je zcela určitě nejkrásnější místo na světě,“ řekla kachna. „Ráda plavu v potoce,“ odpověděla. „No, ale potok může být kdekoli,“ namítl zajíc. Zajíc stále hledal odpověď na svou otázku a navštívil sovu. Ta mu ale na otázku neodpověděla.

Misto toho řekla: „Myslím, že ses ptal už nás všech. Možná by ses měl vydat do světa a na svou otázku najít odpověď sám.“ „Jak by mohl příběh dále pokračovat?“ (předvídání)

Druhý den ráno se vydal zajíc do světa, aby našel nejkrásnější místo na světě. Zanedlouho prošel poli a došel do překrásného sadu, „Tady by se králíkům běhalo! Určitě by se jim tady líbilo. Možná je toto místo nejkrásnější,“ přemýšlel zajíc. Zajíc objevil nádherné zurčící řeky a vodopády. „Tady by se líbilo kachně! Tohle by mohlo být nejkrásnější místo na světě,“ pomyslel si zajíc. Zajíc vylezl na vysokou horu. „Takový klid a výška. Tady by se líbilo ptáčkům,“ řekl si zajíc. Nakonec zajíc došel až k moři. „Slunce je jak velká sklenice medu,“ pomyslel si zajíc. „Medvědovi by se tu určitě líbilo. Zajíc už prošel celý svět, když došel do pouště. Ležel na zádech a hleděl na hvězdnou oblohu nad sebou. Vzpomněl si na sovu a na všechna krásná místa, která navštívil. Z ničeho nic se cítil sám. „Proč se zajíc cítil sám? Cítil ses také někdy sám, jak ti bylo?“ (usuzování, hledání souvislostí) „Jak by mohl zajíc tuto situaci vyřešit?“ (propojování)

A najednou znal odpověď na svou otázku. Vyskočil a rozběhl se pouští, utíkal přes kopce, přelezl hory... proběhl poli, proběhl lesy... a běžel celou cestu až domů – protože nejkrásnější místo na světě je tam... kde jsou tví kamarádi!

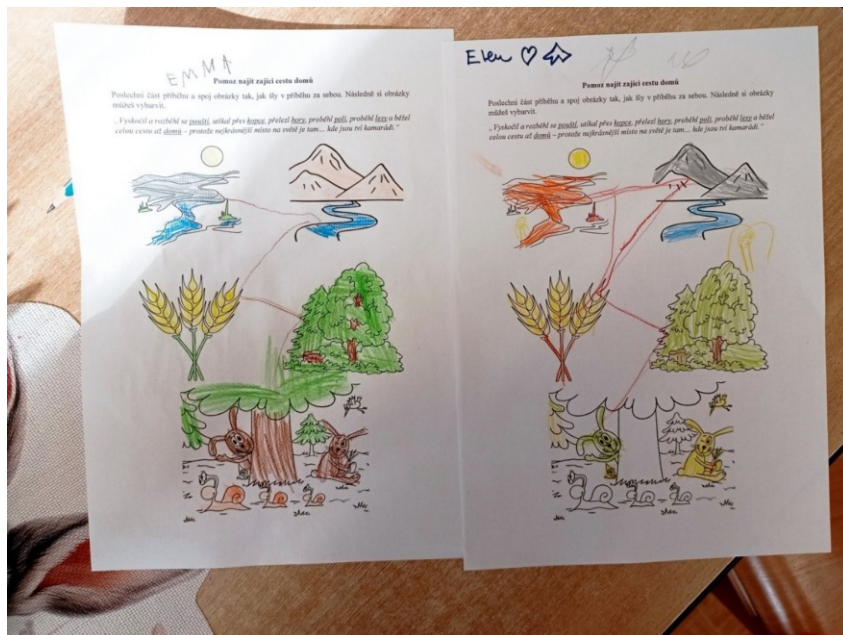
Reflexe: Ve fázi reflexe jsem pobídla děti, aby děj krátce shrnuly. „*O čem dnešní příběh byl? Našel zajíc nejkrásnější místo na světě? Převyprávějte stručně příběh.*“ (shrnutí)

Dále jsem položila všem otázku: „*Máš taky nějakého svého kamaráda, jako zajíc v příběhu? Jak se jmenuje? A co společně děláte?*“ Děti odpovídaly a mladším jsem pomohla, kdy jsem rozložila obrázky aktivit (tancování, zpěv, hra s míčem apod.), ze kterých si vybíraly. Přichystala jsem si jednoduchou překážkovou dráhu. Měla jsem k dispozici pěnové kostky, tunel, kužele, lano, barevné obruče. Děti se snažily ji zvládnout a stejně jako zajíc v knize, se vrátit ze světa domů za svými přáteli. „*Zajíc vyskočil a rozběhl se pouští, utíkal přes kopce, přelezl hory, proběhl poli, proběhl lesy a běžel celou cestu až domů – protože nejkrásnější místo na světě je tam... kde jsou tví kamarádi.*“

Navazující aktivita v rámci reflexe (diferenciace): Jako navazující aktivitu jsem zvolila práci ve třídě u stolů, kde jsem děti rozdělila. Mladší děti dostaly obrázky z příběhu a měly je seřadit dle velikosti. Dále dostaly mnou vytvořený pracovní list „Pomoz najít zajíci cestu domů“, na kterém byly znázorněny ilustrace lesa, hor, pole a pouště. Měly spojit, jak šly obrázky po sobě dle příběhu a následně je vybarvit. Starší děti byly rozděleny do dvojic a hrály hru „Kdo dříve najde cestu domů“, kterou jsem vytvořila v tématu. Na šabloně byla

zaznačena trasa cesty od stromu k domečku. Děti střídavě házely kostkami a počet zaznamenávaly spojováním bodů na trase pastelkou. Cílem bylo co nejdříve dorazit k domu a ten vybarvit.

Obrázek 15: Pracovní list – Pomoz najít zajíci cestu domů



Obrázek 16: Pracovní list – Hra na honěnou



Obrázek 17: Pohybové dovednosti – překážková dráha

Naplnění cílů a hodnocení: Během lekce byly děti vedeny k tomu, aby samostatně vyjadřovaly své názory, předvíдалy vývoj příběhu, vyprávěly příběh vlastním způsobem a zapojovaly se do diskuse o tématu knihy. U mladších dětí byl důraz kladen na porozumění textu pomocí vizuálních podnětů a orientace v příběhu prostřednictvím obrázků, u starších dětí na tvorbu celých vět a samostatné formulování odpovědí. Cíl byl naplněn prostřednictvím aktivního zapojení dětí při předvídání, usuzování a reflektování příběhu. Tento příběh podpořil rozvoj dětí nejen po stránce kognitivní, ale i emocionální. Umožnil dětem prozkoumat význam přátelství, domova a sebepoznání, a tím i hodnoty, které jsou důležité v jejich každodenním životě. Děti pochopily hlavní myšlenku příběhu a vyvodily závěr, že nejkrásnější místo na světě není konkrétní místo, ale domov, kde jsou přátelé. Aktivita s překážkovou dráhou a následné reflexe pomohly dětem propojit příběh s konkrétními fyzickými aktivitami, což posílilo pochopení a zážitek z příběhu. Reflexní část lekce, ve které děti diskutovaly o tom, co se v příběhu stalo, proč se zajíc cítil sám, a jak se jeho příběh vyřešil, podpořila schopnost dětí přemýšlet o tom, jak příběh souvisí s jejich vlastními zkušenostmi. Myslím, že tato lekce byly úspěšná.

5.4.8 Lekce 8 – Jaro

Tabulka 8: Plán realizace 8. lekce

Jaro	
Časový rozsah	40 – 50 minut
Cíle	Rozvíjet sluchovou paměť a rytmizaci Rozvíjet řeč a komunikaci Rozvíjet sluchové vnímání Podpořit schopnost kooperace u dětí
Kompetence	Dítě si umí zapamatovat jednoduchý text říkanky sladit jej s pohybem → kompetence k učení Dítě mluví samostatně na zadané téma → kompetence komunikativní Dítě umí pojmenovat objekty na obrázcích → kompetence k učení Dítě dokáže vymyslet slova na stejnou hlásku → kompetence k řešení problémů Dítě dokáže spolupracovat a domlouvat se během výtvarné činnosti → kompetence sociální a personální
Organizační forma	Řízená činnost
Metody	Popis, rozhovor, vysvětlování, předvádění, rytmizace, výtvarné činnosti
Prostředky a pomůcky	Kniha: Čáp, ilustrace jarních květín a stěhovavých ptáků, lepidlo, papírové ruličky, červený papír, nůžky, pastelky, umělá sláma, ilustrace čápa, špachtle, páska

Obsah	Evokace: říkanka s pohybem, seznámení s knihou pomocí čtenářských strategií Uvědomění: práce s knihou, průpravné aktivity (překážková dráha, rozlišování zvuků) Reflexe: shrnutí příběhu, pojmenování předmětů, určování slabik a první hlásky Navazující diferencovaná aktivita: výtvarná činnost – tvorba čápa
--------------	--

Kniha: Lukešová, M. (2021). *Čáp*. Albatros.

Anotace: Příběh, který čtenáře seznamuje s příchodem jarního období. Kniha je doplněna krásnými ilustracemi, které zaujmou i nejmladší děti. Příběh popisuje tání sněhuláků, probouzení se přírody, růst prvních jarních květin a rození zvířecích mláďat. V příběhu se také objevuje část, kdy děti vyhlíží návrat čápa na jejich dům. Vráti se?

Evokace: Ve fázi motivační jsem zvolila pohybovou říkanku „Čáp“.

Čáp je velký pták, (velký kruh před tělem)

dělá klap, klap. (ruce klapou před tělem)

Umí stát na jedné noze, (stoj na jedné noze)

umí létat po obloze. (ruce jako křídla létají)

Hnízdo staví na komíně, (ruce nad hlavou)

rozhlíží se po krajině. (ruka k čelu – dívání se do dálky)

Pak si potichoučku vyčká, (prst před pusou)

na žabičku u rybníčka.

Po říkance jsem děti svolala do kruhu a rozložila mezi ně ilustrace stěhovavých ptáků a prvních jarních květin. Děti se snažily mluvit na téma jara, jaké znají znaky, co se děje v přírodě. Seznámila jsem je s knihou a děti hádaly dle obálky, o čem bude příběh.

Uvědomění: *Zima marně volá na sněhuláky: „Co je s vámi?“ Mrazu luplo v zádech, země se pod sněhuláky rozhoukala a jeden za druhým kymácivě odcházejí. „Kam sněhuláci odcházejí?“ (usuzování)*

„Tak, a náš Pajdulák tu není. Ostatní sněhuláci taky ne.“ „Viš co, Eliško?“ rozhodl se Jakub. „Jejich věci zanesu k nám do kůlničky. Budou je tam mít schované na příští zimu.“

„Jakube,“ zavolala Eliška. „Tady něco je. Jeden sněhulák nám tu nechal sněženky. A náš Pajdulák bledulky. **„Jaké jarní květiny ještě známe?“ (propojování)**

On nám je vyseděl.“ „Že vyseděl! To jsou řeči. Něco vysedět dovedu já: pět nových skřivánek.“ „Já deset mlynaříků.“ „A já šest pěnkavek.“ „Já sedm budníčků.“ Už tam nahoře začínají křiky, mlčí si pro sebe hlína. A potichu dělá trávu. Fialky si vzpomněly, jak voní. Petrklíč odemyky, odemyky. Křeček smýčí v prázdné spíži. Stonožka ne a ne se dopočítat nohou. Košík v trávě čeká od rána na Jakuba. Nůžky s tupým nosem taky. Pampelišky se tetelí strachem. Očka sedmikrás se radši zavírají. „Mami,“ křičí do okna Jakub. „Tady máš nůžky. Ani jedna pampeliška nechtěla ustríhnout. Ani jedna.“ „Ach jo,“ vzdychlo to z kuchyně máminým hlasem. „Takhle moc medu nenaděláme.“ „A proč by naše pampelišky musely dělat med. Když včely vědí líp, jak se dělá.“ „Tam nemůžeš, čmeláku, dovnitř. Tenhle tulipán je zavřený. Leť si k rozkvetlým.“ V každém tulipánu je uvnitř jinak barevná zahrádka. „Co tam čaruješ na záhonku, Kubo?“ vykřikuje za plotem Martin. „Měl bys radši vyhlížet vašeho čápa.“ „Náš táta mu pro jistotu připravil kolo i na našem komíně. Vidiš, támhle,“ ukazuje do dálky Vojta. „Třeba si letos váš Emánek udělá hnízdo u nás. Máme o hodně vyšší střechu než vy.“ Jakub musí utíkat a utíkat. „Poznej mě, Emánku!“ „Poznej mě, Emánku!“ Pozná čáp kluka, když ho uvidí prvního hned na kraji vesnice? A poletí za ním k jejich domu, kde měl hnízdo loni? **„Co myslíte, vrátí se čáp? Jak bude příběh pokračovat?“ (předvídání)**

Telátko neví, jestli pozná, nebo nepozná. Telátko neví spoustu věcí. „Váš Kuba někam utíkal!“ volá přes plot Vojta. Maminka se lekla jen na chvíli. Pak pořádně bouchla do polštáře: „Náš Kuba se neztratí. On už trefí.“ „Kde se tu bereš, Jakube? Ty jsi přišel za mnou? A proč ses tak hnál?“ Kuba by chtěl říct tátovi všechno, ale musí jen dýchat hodně za sebou, aby vydýchal ven brečení. „Poplácej si Kristiána a jdeme domů, Kubo. Musíš se převléct. A ty, Diano, se pořád neboj. My ti Kristiána neodvedeme. Nikam. Neboj se, hloupá.“ Klisna tátovu hlasu věří. Jakub to poznal. „Že jdete!“ volá maminka už od vrátek. „Podívejte se na střechu. Máme hosta.“ **„Jakého hosta mají na střeše?“ (hledání souvislostí)**

„Emánek! Určitě je to on.“ Jakubovi rozčilením přeskočil hlas. „Mami, já utíkám pro Elišku.“ „To je, vid'! Našel nás úplně sám od sebe.“

Reflexe: Děti jsem nechala chvíli, aby se zamyslely nad příběhem, který jsem přečetla. Poté jsem požádala starší děti, aby příběh vlastními slovy shrnuly. Také jsem jim rozdala kartičky s ilustracemi a starší děti snažily určovat počet slabik a první hlásku písmena. Mladším dětem jsem nechala obrázky prohlížet a pojmenovat. Se staršími dětmi jsem také zkoušela, aby zkusily vymyslet slova na stejnou hlásku nebo je ukázat na obrázku. Měla jsem k dispozici předlohu, na které byly předměty začínající na hlásku „č“ (čepice, česnek, čáp, černá, čert, červená, číslo).

Navazující aktivita v rámci reflexe (diferenciace): K tomuto příběhu jsem zvolila výtvarnou činnost a rozhodla jsem se, že děti v rámci spolupráce rozdělím do dvojic – mladší a starší. Společně měly vytvořit čápa. Na pokyn si nachystaly papírovou ruličku, kousky červeného papíru, lepidlo, umělou slámu, šablonu čápa a dřevěnou špachtli. Mladší děti šablonu vybarvily. Starší děti čápa vystříhly a lepily kousky červeného papíru na papírovou ruličku, představující komín. Společně pak přilepily čápa na špachtli, na komín přidaly kusy umělé slámy a postavily do něj čápa. Během práce bylo cílem tvořit společně, během úkolu se domlouvat a pomáhat si.

Obrázek 18: Výtvarná činnost – Čáp



Naplnění cílů a hodnocení: Tato čtenářská lekce je myslím dobrým příkladem využití interaktivního a kreativity podporujícího přístupu ve výuce. Zvolené metody podporují rozvoj dětského jazyka, motorických dovedností a schopnosti spolupráce, a to vše v kontextu příběhu, který rezonuje s přírodou a ročními obdobími. Různé fáze aktivit, od evokace přes uvědomění až po reflexi a navazující činnosti, zajišťují komplexní a motivující zážitek. Děti byly seznámeny s tématem jara jak prostřednictvím příběhu, tak i interaktivní pohybovou říkankou. Aktivita "Čáp" přirozeně rozvinula dětskou motoriku a zároveň je seznámila s pohyby, které evokují příchod jara (např. pohyb s křídly čápa, vyhlížení ptáka apod.). Pomocí ilustrací stěhovavých ptáků a jarních květin se podařilo podnítit diskusi mezi dětmi o jarních symbolech. Děti dokázaly souvislosti s jarními změnami v přírodě propojit, což pozitivně ovlivnilo jejich schopnost dedukce a myšlení. Aktivita během reflexe byly dobře realizovány prostřednictvím rozdělení dětí do skupin, kde starší děti pracovaly s kartičkami a určovaly počet slabik a první hlásku. Mladší děti prozkoumávaly obrázky a pojmenovávaly je. Cvičení zaměřená na určení počtu slabik a hledání slov začínajících na stejnou hlásku (v tomto případě „č“) byly efektivními prostředky pro rozvoj fonematického uvědomění a slovní zásoby. Navazující aktivita, kdy děti vyráběly čápa, byla vhodně provedena. Děti se učily komunikovat, pomáhat si navzájem a koordinovat své činnosti při vytváření společného výtvoru. Tato činnost podpořila sociální interakci mezi dětmi různého věku.

6 EVALUACE SADY ČTENÁŘSKÝCH LEKCÍ

Hlavním cílem sady bylo rozvíjet předčtenářské dovednosti u dítěte předškolního věku pomocí čtenářských strategií během společného čtení. Dílčími cíli bylo podpořit sociální dovednosti dětí ve věkově smíšené třídě a propojit mezioborové vazby (výtvarné a hudební činnosti, pohybové aktivity, rozvoj předmatematických představ). Domnívám se, že se mi tento cíl podařilo naplnit. Sadu jsem realizovala v heterogenní třídě vybrané mateřské školy, s dětmi ve věku 3-6 let. Během každého výstupu bylo přítomno 18 – 22 dětí, bylo tedy vcelku náročné se každému dítěti věnovat více individuálně. Díky ochotnému přístupu paní učitelky se mi však v této třídě pracovalo velice dobře.

Evaluace této sady lekcí zaměřených na čtení probíhala třemi způsoby. Jako první způsob byla vlastní evaluace. Díky poznámkám, které jsem si psala po každém z výstupů, je možné uvést co nejpřesnější sebereflexi. Jako druhý způsob evaluace jsem zvolila zpětnou vazbu dětí, kdy jsem s nimi vedla krátké rozhovory na konci každého výstupu, kdy jsme shrnuli, co jsme se během lekce naučili. A nakonec je třetí způsob evaluace od paní učitelky, která byla přítomna a pozorovala mě během mých výstupů. Na základě pozorování mi poskytla rozhovor na konci čtenářských lekcí a poté napsala slovní zpětnou vazbu celého projektu, hodnocení mé práce s dětmi, hodnocení práce dětí a také hodnocení zvolených aktivit.

6.1 Vlastní evaluace

Hlavním cíle této sady byl, aby se děti rozvíjely v předčtenářských dovednostech pomocí mnou vybraných příběhů a jejich čtení. Během všech výstupů jsem využila několik čtenářských strategií tak, aby byly vhodné pro mladší, i starší děti. Myslím, že jednotlivé lekce byly promyšlené a zahrnovaly různorodé aktivity, které rozvíjely čtenářské dovednosti, jazykové schopnosti, a sociální interakci dětí. Poslech příběhů byl pro děti poutavý a zajímavý, o čemž svědčilo jejich aktivní zapojení do průběžných a navazujících aktivit.

Aktivity byly pro děti atraktivní a umožnily jim aktivní učení. Diferenciace aktivit umožňovala zohlednit individuální potřeby a schopnosti dětí v heterogenní třídě. Dle mého názoru jsem přichystala diferencované aktivity takové, aby je zvládly všechny děti. Možnost spolupráce s kamarády, zejména ve dvojicích (starší a mladší dítě), podporovala sociální interakci a rozvoj prosociálního chování. Hry a aktivní zapojení do činností přinášely dětem radost a motivaci k učení. Reflexe po každé lekci poskytovala cennou zpětnou vazbu

a umožnila hodnocení naplnění cílů. Musím říct, že se mi většinou cíle podařilo naplnit, jen bylo potřeba u některých aktivit se jim věnovat déle a u jiných stačila kratší doba.

Při realizaci této sady nenastal žádný závažný problém. Byla jsem spokojená, že veškeré činnosti a aktivity, které jsem připravila, děti přijaly s radostí a zúčastnily se jich. Snažila jsem se je motivovat, aby se nadchly a měly zájem se podílet. V rámci heterogenní třídy jsem zvolila organizační formu – řízenou činnost. Mezi nejčastější metody, které jsem používala, patřily – rozhovor, vysvětlování, popis, předvádění a pozorování.

Co se týče mého postavení ve třídě a komunikace, myslím, že vše proběhlo bez větších problémů. Děti byly velmi komunikativní, odpovídaly na mé otázky, neměly ostych. Poslouchaly mě a plnily mé pokyny. Ve třídě převažovali během všech výstupů vždy chlapci. Velmi mě potěšila i spolupráce s chlapci, u kterých jsou diagnostikovány PAS a ADHD. Oba chlapci předčili mé očekávání. Společné čtení příběhů vydrželi po celou dobu, do průběžných i navazujících aktivit se zapojovali. Zejména hudební činnosti a pohybové aktivity přijali s nadšením. V rámci aktivit ve dvojicích spolupracovali s menšími a chlapec s ADHD se ujal role staršího „vedoucího“ velmi dobře. Dle mého názoru tato sada čtenářských lekcí s edukačními aktivitami splnila svůj úkol a obohatila nejen děti, ale i pozorující učitelku a především mě samotnou. V následující části evaluace se vyjádřím k jednotlivým dnům sady lekcí.

6.2 Evaluace jednotlivých lekcí

6.2.1 Lekce 1 – Noční svět

První lekce byla náročná, jelikož děti v této třídě práci se čtenářskými strategiemi vůbec neznaly. Snažila jsem se je motivovat uvedením do lekce světýlky a lucernami, což navodilo magickou atmosféru. Děti byly zvědavé a hádaly, co se bude dít. Zvolená kniha je velmi zaujala, na základě obálky předvíдалy příběh. Práci s textem jsem vedla citlivě, otázky podněcovaly děti k hlubšímu zamýšlení a k propojování příběhu s jejich vlastní zkušenostmi. Dětem se líbilo zařazení pohybové hry a poslech zvuků lesa. Tyto aktivity nejenže oživily vyprávění, ale také pomohly dětem lépe si představit prostředí, ve kterém se Ela (hlavní postava) pohybuje. Závěrečná výtvarná činnost, završila celou lekci a dala dětem možnost vyjádřit své dojmy z příběhu. Z reakcí dětí bylo patrné, že se mi podařilo naplnit stanovené cíle a že děti byly do aktivit aktivně zapojeny. Starší děti pracovaly samostatně a mladší s pomocí, byl podpořen citlivý přístup k individuálním potřebám dětí.

Jako návrh na zlepšení bych příště zakryla jednu stranu ze dvojstrany knihy. Děti předbíhaly děj, jelikož viděly ilustrace na následující straně, které je rozptylovaly. Výtvarnou činnost bych příště vylepšila dolepením postav z příběhu na noční oblohu. Pro starší děti byla činnost celkem jednoduchá a musely čekat na mladší děti.

6.2.2 Lekce 2 – Kapky deště

Ve druhé lekci jsem se zaměřovala na rozvoj fantazie a tvořivosti dětí, na rytmizaci a komunikační dovednosti. Od úvodní evokace zvukem deště se mi zdálo, že se dětem podařilo rychle naladit na dané téma. Práce s knihou a předvídání děje na základě obálky a první ilustrace podněcovala jejich představivost a usuzování. Během čtení jsem se snažila udržet jejich pozornost nejen intonací, ale i ukazováním textu a ilustrací. Otázky v průběhu čtení vedly k aktivnímu naslouchání a snaze pochopit motivace postav a předvídat další vývoj. Pohybová hra po reflexi příběhu se setkala s nadšením a děti dokázaly pohotově reagovat na pokyny spojené s emocemi a sociálními interakcemi. Závěrečná výtvarná činnost, rozdělená podle věku dětí, umožnila každé skupině pracovat svým tempem a způsobem. Mladší děti si s modelovací hmotou upevnilly vizuální podobu duhy a dešťových kapek. Starší děti se zase mohly více soustředit na vlastní interpretaci příběhu prostřednictvím kresby. Celkově byla lekce úspěšná. Podařilo se mi naplnit stanovené cíle, zaujmout i nejmladší děti a podpořit jejich kognitivní, emoční a sociální rozvoj.

Časový prostor pro jednotlivé aktivity byl docela omezený, volila bych příště méně průpravných aktivit a nechala více času na diskusi a přemýšlení nad příběhem. Na mladší děti bylo rychlejší tempo a mnoho aktivit. S příběhem by se také dalo více pracovat. Šlo by zařadit dramatizaci vybraných scén, aby děti hlouběji porozuměly emocím. Ale to bych spíše volila u dětí starších. Děti by si mohly například na chvíli "osahat" různé textury, které evokují dešťové počasí (např. mokré látky). Pokud by se tato lekce konala právě v období deště, tak bych zařadila aktivitu - procházku po deštivé ulici, kde děti pozorují skutečné efekty deště, jako jsou kaluže, kapky na oknech, zvuky, které dešť vytváří, nebo chování zvířat. Tento reálný zážitek by mohl ještě více podpořit jejich porozumění příběhu.

6.2.3 Lekce 3 – Život pod hladinou

Ve třetí lekci jsem se snažila u dětí rozvíjet fonologické uvědomování, řečové schopnosti a podpořit proces třídění. Samotné čtení probíhalo interaktivně, děti pozorně sledovaly ilustrace a odpovídaly na otázky, což svědčí o jejich zapojení do děje. Velmi efektivní se ukázala aktivita s reálnými předměty, kdy děti určovaly, co do vody nepatří. Tato praktická

činnost pomohla dětem lépe si uvědomit dopady lidské činnosti na životní prostředí. Diferenciace v navazující aktivitě se ukázala jako správná volba, umožnila mladším dětem pracovat s jednoduššími úkoly a starším dětem nabídla výzvu v podobě určování počtu slabik bez opory. Zpětná vazba od dětí během reflexe byla povzbuzující. Dokázaly shrnout příběh, vyjádřit své pocity a pochopit hlavní myšlenky o přátelství a ochraně přírody. Stanovené cíle, byly dle mého názoru úspěšně naplněny.

Tato lekce by se dala rozdělit do více dní. Přišlo mi, že nebyl dostatečný prostor, aby se děti úplně s příběhem seznámily a zapamatovaly si jej. Navrhovala bych zapojit hmatové nebo vizuální pomůcky. Např. nádobu s kamínky, listy a drobnými hračkami představujícími vodní živočichy. Děti by si tak mohly tuňku osahat a „prozkoumat“, co se v ní ukrývá. Také bych v rámci reflexe zařadila více otázek s osobními zkušenostmi. Např. „Stalo se ti někdy, že ses bál/a požádat o pomoc? Jak to dopadlo?“ „Jak si myslíš, že bychom mohli pomáhat přírodě i mimo školku?“ Tento příběh by se dal využít jako několikadenní projekt. U vícedenního projektu by byla vhodná aktivita, kdy by děti vedly své „deníky“. Do deníku by každý den zaznačily (nebo nakreslily) nějaký přírodní jev, který na procházce uvidí (např. motýli, vážky, různé rostliny). Takto by se propojení s přírodou a environmentální výchova mohly přenést do každodenního života.

6.2.4 Lekce 4 – Zima

Čtvrtá lekce byla zaměřena na rozvoj grafomotoriky, jemné a hrubé motoriky a řeči. Metoda práce s ilustracemi se ukázala jako dobrý nástroj pro vizualizaci děje a podporu porozumění textu, a to i u mladších dětí. Starších dětí shrnovaly děje vlastními slovy a byly samostatné při plnění úkolů. Diferenciace úkolů v grafomotorické části umožnila přizpůsobit náročnost individuálním schopnostem dětí, což považuji za klíčové. Jak jsem si však sama ověřila, délka zvoleného příběhu byla pro nejmladší děti náročná na udržení pozornosti, což je pro příště důležité zohlednit. Také množství připravených obrázků pro dějovou posloupnost mohlo být pro děti zpočátku matoucí. Z tohoto důvodu plánuji v budoucnu volit kratší a obsahově jednodušší příběhy s menším počtem klíčových ilustrací.

6.2.5 Lekce 5 – Čím budu, až vyrostu?

V páté lekci jsem se zaměřila na rozvoj předmatematických představ a podporu grafického vyjadřování. Lekce byla přínosná na rozvoj narativních schopností dětí. Původní záměr propojit téma povolání s pohádkovým příběhem se ukázal jako funkční a pro děti poutavý. Použití ilustrací a následné usuzování o možném ději příběhu podpořilo jejich představivost

a schopnost logického uvažování. Práce se čtenářskými kostkami s upravenými otázkami sice splnila svůj účel v podpoře předvídání a usuzování během čtení, nicméně se ukázala jako náročnější pro mladší děti v heterogenní skupině. Závěrečná reflexe s využitím kostek a následné diferenciované aktivity (obrázkové Sudoku a skládání obrázků) umožnily dětem upevnit si prožitek z příběhu a zároveň rozvíjet další dovednosti. Identifikovaná náročnost práce s kostkami pro mladší děti poslouží jako podnět pro úpravy v budoucnu, například zvážení oddělených aktivit nebo modifikace otázek. Zkusila bych také zařadit nějakou pohybovou chvílku (např. zahrát scénky, kde by imitovaly postavy z příběhu nebo které by si samy vytvořily. To by podpořilo kognitivní a motorické dovednosti). Další možností by mohla být práce s ilustracemi. Místo popisování by mohly děti tvořit vlastní kresby na téma příběhu.

6.2.6 Lekce 6 – Splněný sen

V šesté lekci se mi podařilo naplnit stanovené cíle, kdy děti projevíly aktivní zapojení do diskuse o příběhu, dokázaly navázat na předchozí čtení a s nadšením předvídaly další vývoj událostí. Zejména starší děti prokázaly schopnost hlubšího porozumění a analýzy pocitů postav. Aktivita s červenými a zelenými lístky efektivně ověřila porozumění faktům a podnítila kritické myšlení, přičemž starší děti dokázaly své odpovědi argumentovat. Navazující aktivita tvorby Lapbooku ve dvojicích podpořila spolupráci, kreativitu a jemnou motoriku, a zároveň prohloubila porozumění příběhu skrze vizuální interpretaci klíčových momentů. Nicméně, jak jsem si sama uvědomila, potenciál aktivity s červenými a zelenými lístky u starších dětí nebyl plně využit a mohl být obohacen o náročnější analytické otázky. Aktivita by mohla být obohacena o více otázek zaměřených na hlubší analýzu příběhu, jako např. "Co by se stalo, kdyby to Lojzík udělal jinak?" nebo "Co by se stalo, kdyby mlynář nepožádal ostatní o pomoc?" Tímto způsobem by se podpořilo kritické myšlení a dětmi by byly schopny více diskutovat o příběhu a alternativních možnostech. Stejně tak by zařazení pohybové aktivity mohlo přinést další dynamiku a zapojit více kinestetické učební styly. Celkově však lekce splnila svůj účel a poskytla dětem podnětné prostředí pro rozvoj různých kompetencí.

6.2.7 Lekce 7 – Nejkrásnější místo na světě

V sedmé lekci se děti aktivně zapojovaly do všech fází lekce. S radostí jsem pozorovala jejich samostatné vyjadřování názorů, snahu předvídat děj a schopnost převyprávět příběh vlastními slovy. U mladších dětí se osvědčila podpora vizuálními podněty, které jim

pomohly lépe porozumět textu a orientovat se v něm. Starší děti prokázaly schopnost formulovat celé věty a samostatně odpovídat na otázky. Diskuse o tématu knihy byla živá a ukázala, že děti pochopily hlavní myšlenku o důležitosti přátelství a domova. Pohybová aktivita s překážkovou dráhou skvěle propojila příběh s fyzickým zážitkem. Reflexní část lekce podpořila jejich schopnost přemýšlet o souvislostech příběhu s vlastními zkušenostmi. Navazující aktivity u stolů umožnily diferenciaci a procvičení různých dovedností. Celkově jsem z průběhu lekce měla velmi dobrý pocit a myslím si, že pro děti byla přínosná jak po kognitivní, tak po emocionální stránce.

Místo pasivního poslouchání by děti příště mohly aktivně navrhopvat, co by mohl zajít objevit v dalších místech nebo jaký by mohl být závěr příběhu. Také bych příště lekci mohla vylepšit přidáním zvuků přírody (zpěv ptáků, zurčící potok, šumění větru), které mohou učinit lekci zajímavější a přiblížit dětem vnímání "krásného místa".

6.2.8 Lekce 8 – Jaro

Poslední, tedy osmá lekce byla zaměřena na podporu kooperace dětí, na rozvíjení komunikace a řeči, paměti a sluchového vnímání. Hodnotím její průběh a dosažené cíle velmi pozitivně. Podařilo se propojit pohybovou aktivitu s literárním zážitkem a následnou výtvarnou činností, což přispělo k aktivnímu zapojení dětí a prohloubení jejich porozumění tématu jara. Aktivity v reflexní části, zaměřené na fonematické uvědomění a slovní zásobu, byly pro starší děti přínosné, zatímco mladší děti rozvíjely slovní zásobu prostřednictvím pojmenovávání obrázků. Závěrečná výtvarná činnost, výroba čápa ve dvojicích, podpořila spolupráci a komunikaci mezi dětmi různého věku. Přestože časové omezení vedlo k jednodušší verzi výtvarné činnosti, i tak splnila svůj účel.

Konečná reflexe by mohla být více rozvinutá, kdyby děti dostaly více prostoru nejen k vyjádření svých názorů, ale i k tomu, aby společně diskutovaly o svých vjemech z příběhu. Například otázky typu „Co byste udělali, kdybyste byli Jakubem?“ Místo zaměření na pouhé předvídání příběhu by bylo možné děti ještě více zapojit do analýzy motivů postav a příčin událostí v příběhu. Například: „Proč čáp přilétá zpět? Co ovlivňuje jeho návrat?“

Aby byla výtvarná činnost ještě více interaktivní, mohly by se do tvorby čápa přidat i jiné materiály, např. krepový papír (pro simulaci peří), vlnu (pro detail na hnízdo) nebo přírodní materiály, jako jsou větvičky nebo tráva. Děti by si tak mohly vytvořit originálnější a rozmanitější verze čápa, což by podpořilo jejich kreativitu. Bohužel tady jsme vytvořily jednodušší verzi s ohledem na časové možnosti.

6.3 Evaluace od dětí

Evaluace od dětí probíhala tak, že jsme si po každém výstupu sedly do kruhu. Následně jsem kladla otevřené otázky dětem, které se týkaly daného výstupu. Odpovědi dětí jsem si zapisovala do poznámek. Ptala jsem se, co jsme všechno v daný den dělali a co nového se děti naučily. Na tuto otázku mi děti vždy dokázaly odpovědět a popsat všechny aktivity, jelikož je měly čerstvě v paměti. Také jsme zopakovali věci, které jsme se ten den dozvěděli. Když jsem se dětí ptala na jejich názory, co se jim nejvíce líbilo, tak mi také dokázaly odpovídat. Nejčastější odpovědi byly, že se jim líbila výtvarná aktivita a pohybové hry. Když jsem chtěla znát jejich názor, co se jim nelíbilo, většinou jsem odpověď nedostala. Když někdo přece jen odpověděl, ostatní děti opakovaly to stejné. Na závěr posledního výstupu jsme si s dětmi shrnuli vše, co jsme se naučili. Ptala jsem se dětí, zda si pamatují, co všechno si vyrobily a co je bavilo nejvíce. Zda se jim příběhy líbily a jestli si některý zapamatovaly. Během posledního výstupu mi děti některé ze společných výtvorů věnovaly jako vzpomínku.

6.4 Evaluace od učitelky

Studentka, která u nás plnila svou aplikační část bakalářské práce, připravila velice zajímavé a bohaté čtenářské lekce. Byla jsem překvapená, jak dobře se dají využít čtenářské strategie během čtení, jelikož s nimi v naší heterogenní třídě nepracujeme. Společně čteme, ale většinou děti pouze poslouchají a následně zařazujeme aktivitu na propojení s příběhem.

Studentka měla své lekce a aktivity vždy pečlivě připraveny, také dbala na diferenciaci ve třídě a snažila se volit činnosti přiměřené k věku dětí. Jednotlivé výstupy neměly větší problémy, pokud nastala nějaká drobná nečekaná změna, dokázala si rychle poradit. Hodnotím kladně, že nás dopředu obeznámila s jejím plánem, jednotlivými výstupy a popsala nám, jak budou probíhat. Byla komunikativní, slušná a bylo vidět, že ji práce naplňuje.

Co bych trochu vytkla, byla náročnost některých výstupů. Chápu, že chtěla v rámci jedné řízené činnosti stihnout mnoho aktivit, ale někdy je méně více. Některé aktivity by potřebovaly větší časový prostor, muselo se spěchat. Toto by se dalo vyřešit, že by příběh mohl být rozdělen do více dnů. Došlo by tak k jeho většímu pochopení, i mladšími dětmi.

Velmi kladně hodnotím komunikaci studentky s dětmi. Projevovala velký zájem a ochotu, děti to vycítily. Aktivně se zapojovaly, odpovídaly na to, na co se je ptala. Před jednotlivými výstupy děti studentka dostatečně motivovala. Bylo vidět, že si s nimi studentka vytvořila

hezký vztah a získala jejich pozornost. Během četby dokázala udržet pozornost i nemladších dětí. Měnila tón hlasu, pokud jejich pozornost klesala, tak hned čtení přerušila a přešla k průpravné aktivitě. Snažila se, aby starší děti na odpovědi jejích otázek přišly samy. Mladším dětem napovídala, také se snažila, aby děti mezi sebou spolupracovaly. Líbilo se mi, že zvolila i aktivity ve dvojicích, kdy starší děti pomáhaly mladším. To také děláme, ale nejsou na to děti tolik navyklé. Studentku však poslouchaly a porozuměly jejím instrukcím. Bylo vidět, že s každým dalším výstupem si studentka více a více věří a pracuje s dětmi lépe. Děti byly smutné, když zjistily, že šlo o poslední výstup. Zvykly si na pravidelné společné čtení, na práci s knihou. Po ukončení projektu jsme začaly více zařazovat práci s příběhem. Děti to baví a nosí si z domu knížky, které by chtěly postupně číst. Stoupl tak jejich zájem o knihy a psaný text celkově.

Studentka také použila vhodné metody a měnila je dle pozornosti dětí. Celkově hodnotím přípravu studentky i práce s dětmi velmi pozitivně. Tato sada aktivit je mnou hodnocena kladně a doporučila bych ji zkusit realizovat ve všech mateřských školách s heterogenními třídami.

Níže uvádím shrnutí pozitiv a negativ sady lekcí.

- **Pozitiva:**

- Sada lekcí je dobře strukturovaná a realizovatelná v heterogenní třídě mateřské školy.
- Studentka prokázala schopnost efektivně pracovat s heterogenní skupinou dětí a zohledňovat jejich individuální potřeby.
- Lekce mají pozitivní vliv na rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí, zejména v oblasti porozumění textu, rozšiřování slovní zásoby a rozvoje komunikačních dovedností.
- Využití čtenářských strategií je přínosné pro hlubší zapojení dětí do práce s příběhem.
- Studentka dokázala během realizace sady vytvořit pozitivní a podnětné prostředí.

- **Negativa:**

- Studentka volila mnoho aktivit během jednoho výstupu

6.5 Shrnutí evaluace

Evaluaci od pozorující učitelky jsem pro lepší přehlednost dala do tabulky a na základě jejích podnětů uvádím ty zásadní. Níže uvádím shrnutí evaluace.

Tabulka 9: Shrnutí evaluace učitelkou

Shrnutí evaluace učitelkou	
Vybrané příběhy	+ adekvátní věku, zajímavé, pěkně ilustrované
Příprava aktivit	+ včasná příprava + pečlivost při přípravě aktivit, více návrhů v případě nezájmu dětí
Naplnění cílů	+ většina cílů byla naplněna
Motivace dětí	+ vždy dostatečně motivované děti
Komunikace s dětmi	+ příjemná komunikace, vždy pohotová odpověď, ochota a vstřícnost
Aktivity	+ pestré a zajímavé aktivity + diferenciací aktivit -větší množství aktivit, časová náročnost

Jako klíčová pozitiva se ukázala strukturovanost lekcí, promyšlená diferenciací a schopnost motivovat děti k aktivnímu zapojení. Děti si během lekcí osvojily nejen nové jazykové dovednosti, ale rozvíjely i schopnost soustředit se, vyjadřovat své pocity a sdílet zkušenosti. Významné bylo i to, že zájem o knihy a čtení přetrval i po skončení projektu.

Za jedinou výraznější výzvu lze označit časovou náročnost některých lekcí. V budoucnu by bylo vhodné některé příběhy rozdělit do více dnů nebo redukovat množství aktivit, aby děti měly dostatek času na hlubší porozumění a prožitek.

Projekt prokázal, že i v heterogenní třídě lze efektivně rozvíjet předčtenářské dovednosti, pokud je výuka vedena citlivě, s respektem k individuálním potřebám a s důrazem na hravou formu učení.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL

Realizace sady čtenářských lekcí v heterogenní třídě mateřské školy ukázala, že i předškolní děti jsou schopny aktivně pracovat s příběhem a rozvíjet své předčtenářské dovednosti prostřednictvím vhodně volených čtenářských strategií. Kombinace čtení, diskuse, pohybových, výtvarných a jazykových aktivit vedla nejen k rozvoji jazykových kompetencí, ale podpořila také sociální interakci, spolupráci a emoční rozvoj dětí. Evaluace prostřednictvím vlastní sebereflexe, zpětné vazby od dětí a pozorování paní učitelky potvrdila smysluplnost zvolené metodiky.

Na základě realizovaného projektu doporučuji zařazovat čtenářské lekce jako pravidelnou součást vzdělávacího programu. Pravidelné společné čtení podporuje nejen jazykový a kognitivní rozvoj, ale i vztah dětí ke knihám a psanému textu. Četba by měla být doprovázena otázkami, vizualizací a aktivitami, které pomohou dětem příběh lépe pochopit a prožít. Důležité je také vést děti k reflexi a vyjadřování názorů. Diskuse po lekci, opakování toho, co se děti naučily a kladení otevřených otázek přispívají ke slovnímu vyjadřování a hlubšímu uchopení tématu.

Dále doporučuji využívat heterogenní třídu jako výhodu. Práce v takových třídách podporuje spolupráci, empatii a prosociální chování. Starší děti se učí trpělivosti a vedení, mladší děti mají oporu a motivaci. Je vhodné vytvářet prostor pro vzájemné učení a spolupráci mezi dětmi.

Dále si myslím, že by bylo lepší jednotlivé lekce projektu rozložit do více dní, což by vedlo k hlubšímu pochopení příběhu. Prospělo by to zejména mladším dětem, které potřebují trochu jiný přístup při práci s příběhem než starší děti.

Pro rozvoj čtenářské pregramotnosti považuji za velmi důležité vytvoření gramotného prostředí. Jde zejména o zajištění školní knihovny s pestrým výběrem dětské literatury, ale i o samotnou motivaci dětí pedagogem. Učitelky by měly u dětí více dbát na rozvoj jazykových, komunikačních a řečových dovedností. Důležitým aspektem je kvalitní příprava didaktické činnosti. Předem si stanovit několik cílů, kterých vzhledem k rozvoji čtenářské pregramotnosti chceme dosáhnout. Dále použití vhodných organizačních forem, metod práce a pomůcek. Také správné zvolení vhodných příběhů či knih adekvátních většímu věkovému rozmezí dětí v heterogenních třídách.

Tento projekt je vhodný pro děti ve věku 3-6 let, aktivity jsou rozděleny pro mladší a starší děti a nabízejí pestrou škálu.

ZÁVĚR

Bakalářská práce si kladla za cíl zmapovat možnosti rozvoje čtenářské pregramotnosti u dětí předškolního věku v prostředí heterogenní třídy prostřednictvím práce s příběhem. Výzkumná část práce ukázala, že zvolený přístup je nejen proveditelný, ale i efektivní. Sada čtenářských lekcí, které byly realizovány v konkrétní mateřské škole, přinesla pozitivní výsledky jak z pohledu samotných dětí, tak i pedagogů. Děti reagovaly na příběhy s nadšením, prokazovaly zlepšení v oblasti porozumění textu, slovní zásoby, komunikace i sociálních dovedností. V neposlední řadě se potvrdilo, že heterogenní třída díky své přirozené různorodosti poskytuje podnětné prostředí pro vzájemné učení a kooperaci.

Významnou roli v celém procesu sehraává pedagog, který svou odborností, empatií a připraveností dokáže efektivně využít potenciál příběhu a přizpůsobit činnost individuálním potřebám dětí. Zkušenosti z praxe zároveň ukázaly, že klíčovým faktorem úspěchu je promyšlené plánování, volba vhodných textů a aplikace metod podporujících aktivní zapojení dětí, jako je třífázový model E-U-R či diferencované úkoly.

Výsledky evaluace ukázaly, že práce s příběhem má silný potenciál pro podporu čtenářské pregramotnosti a může být významným přínosem pro pedagogickou praxi. Doporučuje se proto další rozšiřování metodické podpory učitelů mateřských škol v této oblasti, systematická příprava v rámci pregraduálního i dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a širší uplatnění této formy práce napříč předškolními zařízeními.

Tato práce zároveň přináší důkaz o tom, že propojení teoretických východisek s praxí může být přínosné nejen pro samotné děti, ale i pro pedagogický rozvoj a inovaci předškolního vzdělávání jako celku.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Ansari, A. (2017). Multigrade kindergarten classrooms and children's academic achievement, executive function, and socioemotional development. *Infant and Child Development*, 26(6), 2–19. <http://doi.org/10.1002/icd.2036>
- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2016). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Edika.
- Clay, M. M. (2013). *An observation survey of early literacy achievement*. Global Education Systems.
- Doláková, S. (2015). *Umíte to s pohádkou? Práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Portál.
- Doleželová, J. (2018). *Jazyková a literární gramotnost v předškolním věku*. Univerzita Tomáše Bati.
- Ertürk-Kara, H. G. (2018). Primary and kindergarten teachers' opinions on mixed age grouping education. *Journal of Theoretical Educational Science*, 11(2), 279–295. <http://doi.org/10.30831/akukeg.355337>
- Flemingová, L. (2022). *Ela a noční světýlka*. Albatros.
- Flemingová, L. (2023). *Lyli, víla z tůňky*. Albatros.
- Gebhartová, V. (2011). *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Portál.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Portál.
- Horáček, P. (2020). *Nejkrásnější místo na světě*. Portál.
- Kotátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Grada.
- Koželuhová, E. (2022). *Využití čtenářských strategií v předškolním vzdělávání z pohledu učitelek mateřských škol (výzkumná studie)*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2021/02/05_Kozeluhova.pdf
- Koželuhová, E. (2022). *Čtenářské strategie u předškolních dětí a nečtenářů*. Portál.
- Koželuhová, E. (2024). *Činnosti k rozvíjení čtenářské gramotnosti v předškolním vzdělávání*. Raabe.
- Kropáčková, J., & Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). *Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období*. Pedagogická orientace (online časopis).
- Laufková, V., & Goldmannová, A. (2020). *Rozvoj čtenářské pregramotnosti v praxi mateřské školy*. Univerzita Karlova.
- Lukešová, M. (2019). *Holčička a děšť*. Albatros.
- Lukešová, M. (2021). *Čáp*. Albatros.

- Metelková Svobodová, R. (2013). *Formování čtenářské gramotnosti v prostředí školy se zaměřením na žáky mladšího školního věku*. Ostravská univerzita v Ostravě.
- MŠMT, (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický. <https://www.msmt.cz/file/56051>.
- Nakonečný, M. (2007). *Sociální psychologie*. Academia.
- Nádvorníková, H., & Svobodová, E., & Švejdová, H., & Vítečková, M. et al. (2019). *Čteme si, hrajeme si, poznáváme: Metodika čtenářské pregramotnosti*. Pedagogická fakulta, JU v Českých Budějovicích.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Průcha, J., & Mareš, J., & Walterová, E. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Syslová, Z., & Nováková, E. & Najvarová, V. (2021). *Vliv věkového uspořádání tříd na edukaci v mateřských školách* (přehledová studie). Ústav pedagogických věd Masarykova univerzita. <https://journals.phil.muni.cz/studiapaedagogica/article/view/19230>
- Syslová, Z. (2022). *Věkově heterogenní třídy v mateřské škole*. Portál
- Šiborová, Z. (2019). *Jak se vodníček stal hasičem*. Fragment.
- Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Portál.
- Váchová, Š. (2022). *Chaloupka na vršku*. Česká televize.
- Vágnerová, M. (2008). *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Karolinum.
- Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2014). *Vzdelávacia oblasť „Jazyk a komunikácia“*. Metodicko-pedagogické centrum.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Četba knihy – Ela a noční světýlka.....	40
Obrázek 2: Vizualizace příběhu – Noční obloha.....	42
Obrázek 3: Vizualní interpretace textu: Holčička a déšť	46
Obrázek 4: Pojmenovávání živočichů a rostlin	50
Obrázek 5: Pracovní list – Život u vody.....	51
Obrázek 6: Určování počtu slabik a první hlásky	52
Obrázek 7: Pojmenovávání objektů na ilustracích	56
Obrázek 8: Vizualní porozumění textu.....	57
Obrázek 9: Dějová posloupnost příběhu	57
Obrázek 10: Grafomotorická cvičení	58
Obrázek 11: Rozvoj narativních schopností.....	61
Obrázek 12: Vyprávění podle ilustrací.....	63
Obrázek 13: Sudoku – povolání	63
Obrázek 14: Lapbook	68
Obrázek 15: Pracovní list – Pomoz najít zajíci cestu domů	72
Obrázek 16: Pracovní list – Hra na honěnou	72
Obrázek 17: Pohybové dovednosti – překážková dráha.....	73
Obrázek 18: Výtvarná činnost – Čáp.....	77

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Plán realizace 1. lekce	38
Tabulka 2: Plán realizace 2. lekce	43
Tabulka 3: Plán realizace 3. lekce	47
Tabulka 4: Plán realizace 4. lekce	53
Tabulka 5: Plán realizace 5. lekce	59
Tabulka 6: Plán realizace 6. lekce	64
Tabulka 7: Plán realizace 7. lekce	69
Tabulka 8: Plán realizace 8. lekce	74
Tabulka 9: Shrnutí evaluace učitelkou	87

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. A podobně

Atd. A tak dále

MŠ Mateřská škola

Např. Například

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Tj. To jako

Tzn. To znamená

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas

Příloha P II: Pracovní list – U vody

Příloha P III: Pracovní list – Pomoz najít zajíci cestu

Příloha P IV: Pracovní list – Hra na honěnou

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas

Vážení rodiče,

chtěla bych Vás touto formou požádat o souhlas s pořízením a následně zveřejněním fotografií Vašich dětí při činnostech, které absolvovaly v souvislosti mé bakalářské práce na téma „Práce s příběhem k rozvoji čtenářské pregramotnosti v heterogenní třídě“.

Bude se jednat o fotografie během společného čtení a navazujících aktivit, tj. během výtvarných, hudebních a pohybových činností. Jména, ani žádné osobní údaje dětí nebudou zveřejňovány.

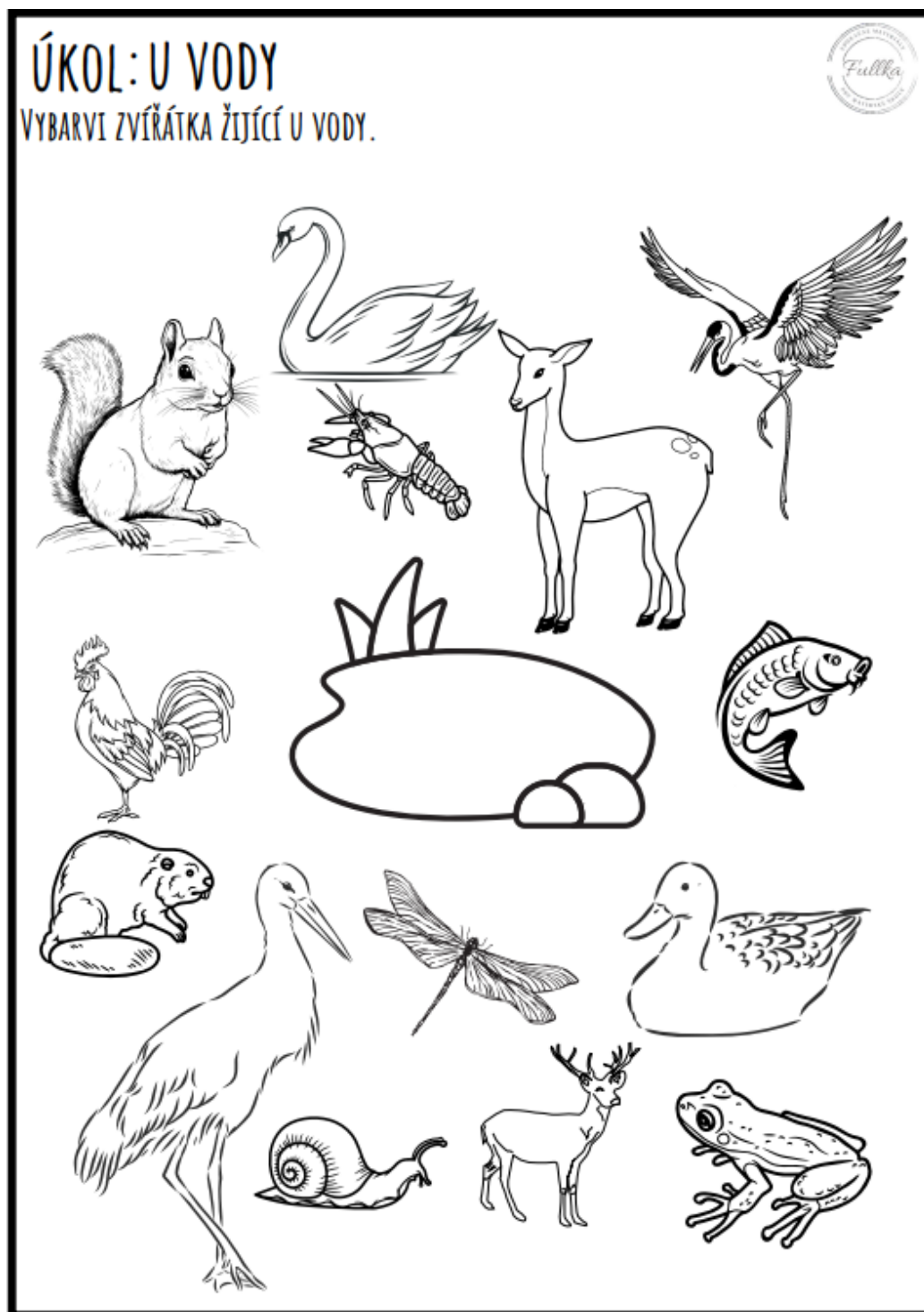
Děkuji

Karolina Škývarová, studentka 3. ročníku oboru Učitelství pro mateřské škole na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Svým podpisem stvrzuji, že jsem byl/a srozuměna s obsahem informovaného souhlasu.
Prohlašuji, že souhlasím s poskytnutím fotografií mého dítěte pro účely bakalářské práce.

Ve Lhotě u Vsetína dne..... Podpis zákonného zástupce dítěte.....

PŘÍLOHA P II: PRACOVNÍ LIST – U VODY



PŘÍLOHA P III: PRACOVNÍ LIST – POMOZ NAJÍT ZAJÍCI CESTU

Pomoz najít zajíci cestu domů

Poslechni část příběhu a spoj obrázky tak, jak šly v příběhu za sebou. Následně si obrázky můžeš vybarvit.

„Vyskočil a rozběhl se pouští, utíkal přes kopce, přelezl hory, proběhl poli, proběhl lesy a běžel celou cestu až domů – protože nejkrásnější místo na světě je tam... kde jsou tví kamarádi.“



PŘÍLOHA P IV: PRACOVNÍ LIST – HRA NA HONĚNOU

