

Strategie práce s příběhem v mateřské škole

Karolína Minaříková

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: Karolína Minaříková
Osobní číslo: H220042
Studijní program: B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Strategie práce s příběhem v mateřské škole

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury k problematice rozvoje gramotnosti u dětí předškolního věku prostřednictvím vzdělávacích aktivit s příběhy.

Vymezení teoretických východisek a terminologie týkajících se pregramotnosti se zaměřením na rozvoj narativních a sociálních dovedností dětí předškolního věku.

Návrh a příprava sady příběhových aktivit, zaměřených na podporu jazykových, sociálních a emocionálních dovedností dětí.

Ověření sady aktivit ve vybrané mateřské škole.

Evaluace sady aktivit a zpracování doporučení pro praxi mateřských škol.

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

Seznam doporučené literatury:

- Bednářová, J., Šmardová, V., & Šmarda, R. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Edika.
- Cremin T., Swann J., Flewitt R., & Mardell B. (2016). *Storytelling in Early Childhood: Enriching Language, Literacy and Classroom Culture*. Taylor & Francis LTD.
- Doláková, S. (2015). *Umíte to s pohádkou? Práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Portál.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 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

Tato bakalářská práce se zaměřuje na možnosti rozvoje jazykových, narativních, sociálních a emočních dovedností dětí předškolního věku prostřednictvím práce s příběhem. Teoretická část vymezuje klíčové pojmy spojené s předčtenářskou gramotností, významem příběhů pro celkový rozvoj dítěte, popisuje roli učitele v tomto procesu a představuje různé strategie, které lze v předškolním vzdělávání využít. Praktická část popisuje návrh a realizaci tematického programu, který probíhal ve smíšené třídě a sestával ze šesti na sebe navazujících dnů, během nichž děti zpracovávaly klasickou pohádku prostřednictvím rozmanitých aktivit. Evaluace ukázala, že práce s příběhem podporuje rozvoj jazykového projevu, představivosti, spolupráce i emoční inteligence. Práce zároveň nabízí doporučení pro pedagogickou praxi a možnosti dalšího využití příběhového přístupu v předškolním vzdělávání.

Klíčová slova: předčtenářská gramotnost, práce s příběhem, předškolní vzdělávání, jazykový rozvoj, emoční inteligence, narativní myšlení

ABSTRACT

This bachelor thesis focuses on the development of language, narrative, social, and emotional skills in preschool children through story-based educational activities. The theoretical part defines key concepts related to emergent literacy, emphasizes the importance of story in child development, describes the role of the teacher in this process and presents various strategies applicable in early childhood education. The practical part describes the design and implementation of a thematic program carried out in a mixed-age preschool group, consisting of six consecutive days during which children explored a classic fairy tale through diverse activities. The evaluation showed that working with stories fosters language expression, imagination, cooperation, and emotional intelligence. The thesis also offers recommendations for pedagogical practice and suggestions for further use of story-based approaches in preschool education.

Keywords: emergent literacy, story-based learning, early childhood education, language development, emotional intelligence, narrative thinking

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji paní PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady a podporu při zpracování této bakalářské práce.

Mé poděkování patří také dětem a pedagogickému týmu ze Žluté třídy Mateřské školy Brno, Nádvoří 3, za vstřícnost, spolupráci a inspirativní prostředí, které umožnilo realizaci praktické části.

OBSAH

ÚVOD.....	13
I TEORETICKÁ ČÁST	14
1 VÝZNAM PŘÍBĚHU PRO ROZVOJ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	15
1.1 PŘÍNOSY PRÁCE S PŘÍBĚHEM V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	15
1.2 PŘEDČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A JEJÍ ROZVOJ PROSTŘEDNICTVÍM PRÁCE S PŘÍBĚHEM	17
2 PROSTŘEDKY PRÁCE S PŘÍBĚHEM V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....	18
2.1 PŘEDČÍTÁNÍ A VYPRÁVĚNÍ PŘÍBĚHŮ JAKO ZÁKLADNÍ STRATEGIE ROZVOJE ŘEČI A POROZUMĚNÍ TEXTU	18
2.2 DRAMATIZACE A PRÁCE S ROLEMI JAKO PROSTŘEDEK PROŽITKOVÉHO UČENÍ.....	20
2.3 VÝTVARNÉ ZPRACOVÁNÍ PŘÍBĚHŮ JAKO NÁSTROJ PODPORY KREATIVITY A SEBEVYJÁDRĚNÍ	21
2.4 HUDEBNÍ A POHYBOVÉ AKTIVITY PROPOJENÉ S PŘÍBĚHEM JAKO PODPORA KOMPLEXNÍHO UČENÍ	22
2.5 TVORBA VLASTNÍCH PŘÍBĚHŮ DĚTMI JAKO PROSTŘEDEK ROZVOJE FANTAZIE A JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ	23
3 ROLE UČITELE V PROCESU PRÁCE S PŘÍBĚHEM V MATEŘSKÉ ŠKOLE	25
3.1 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE PRO PRÁCI S PŘÍBĚHEM.....	25
3.2 MOTIVACE DĚTÍ KE ČTENÍ A VZTAH UČITELE K DÍTĚTI PŘI PRÁCI S PŘÍBĚHEM	26
II PRAKTICKÁ ČÁST	27
4 VÝCHODISKA, CÍLE A METODOLOGIE	28
4.1 KONTEXT REALIZACE – PROSTŘEDÍ A CÍLOVÁ SKUPINA.....	28
4.2 STANOVENÉ CÍLE A METODICKÝ RÁMEC REALIZACE	29
5 REALIZACE PŘÍBĚHOVÝCH AKTIVIT NA TÉMA POHÁDKY PERNÍKOVÁ CHALOUPKA.....	31
5.1 DEN 1: INTERAKTIVNÍ ČTENÍ S HUDEBNÍM DOPROVODEM.....	32
5.2 DEN 2: DRAMATIZACE PŘÍBĚHU	35
5.3 DEN 3: POHYBOVÉ AKTIVITY NA MOTIVY PŘÍBĚHU	38
5.4 DEN 4: VÝTVARNÁ REFLEXE PŘÍBĚHU PERNÍKOVÁ CHALOUPKA	41
5.5 DEN 5: TVORBA VLASTNÍHO PŘÍBĚHU	44
5.6 DEN 6: ZÁVĚREČNÁ REFLEXE A EVALUACE PROGRAMU	46
6 EVALUACE PROGRAMU A PŘÍNOSY PRO VZDĚLÁVACÍ PRAXI.....	48
6.1 REFLEXE A HODNOCENÍ PRŮBĚHU PROGRAMU	48
6.2 NÁVRHY NA MODIFIKACE PROGRAMU	49

6.3 DOPORUČENÍ PRO BUDOUCÍ PRAXI.....	50
ZÁVĚR.....	52
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	53
SEZNAM OBRÁZKŮ	54
SEZNAM TABULEK.....	55
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	56

ÚVOD

Příběh v předškolním vzdělávání představuje mnohem více než jen způsob, jak děti zaujmout. Práce s příběhem – tedy jeho zprostředkování, ztvárnění a společné zpracování různými formami – představuje komplexní strategii, která napomáhá rozvoji mnoha klíčových oblastí dětského vývoje. V mateřské škole může příběh sloužit jako nástroj k propojení řeči, emocí, pohybu, představivosti a sociálních interakcí.

Téma této bakalářské práce jsem si zvolila na základě osobního zájmu o to, jakým způsobem lze s příběhem v mateřské škole pracovat tak, aby se děti nejen učily, ale zároveň tvořily, sdílely a prožívaly. Mým cílem bylo navrhnout a ověřit sadu vzdělávacích aktivit, které využívají příběh jako základ pro propojení různorodých činností – od porozumění mluvenému slovu až po tvorbu vlastního vyprávění.

V teoretické části práce vymezuji klíčové pojmy spojené s předčtenářskou gramotností a rozvojem narativních, jazykových a sociálních dovedností dětí předškolního věku. Opírám se o odborné poznatky z oblasti pedagogiky, psychologie a didaktiky předškolního vzdělávání a zaměřuji se na význam příběhu jako nástroje pro učení v širším slova smyslu, včetně role učitele v tomto procesu.

Praktická část je založena na vlastní realizaci tematického programu v mateřské škole. Program sestával ze šesti na sebe navazujících dní, ve kterých byl klasický pohádkový příběh zpracován prostřednictvím různých činností – interaktivního čtení, dramatizace, pohybových her, výtvarné tvorby i vlastního tvoření příběhu dětmi. Cílem bylo nejen rozvíjet jazykové dovednosti a porozumění ději, ale také podpořit spolupráci, emoční prožívání a tvořivost dětí.

Práce si klade za cíl ukázat, jak lze příběh využít jako smysluplný a všestranný nástroj vzdělávání v mateřské škole. Věnuje se také hodnocení ověřené sady aktivit, její efektivitě v praxi a možnostem jejího dalšího využití či úprav podle věku a potřeb dětí. Věřím, že práce s příběhem může obohatit každodenní vzdělávací činnosti a přinést dětem nejen nové dovednosti, ale i radost, prožitek a prostor pro vlastní vyjádření.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝZNAM PŘÍBĚHU PRO ROZVOJ DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Vyprávění příběhů je jednou z nejstarších forem komunikace a učení. V předškolním věku hraje klíčovou roli nejen v rozvoji jazykových dovedností, ale i v podpoře kognitivního myšlení, emocionální inteligence a sociálních kompetencí dítěte (Cremin et al., 2016). Příběhy pomáhají dětem rozvíjet představivost, strukturované myšlení a schopnost vnímat svět v souvislostech.

Dětské myšlení v předškolním věku je specifické – vyznačuje se egocentrismem a postupným chápáním příčinných souvislostí. Práce s příběhem pomáhá dítěti tyto dovednosti přirozeně rozvíjet tím, že mu umožňuje identifikovat se s literárními postavami a vnímat jejich prožívání (Vágnerová, 2012). Z hlediska pedagogiky i psychologie se ukazuje, že děti, které jsou pravidelně vystaveny vyprávění, si snadněji osvojují jazykové dovednosti – rozšiřují slovní zásobu, zlepšují porozumění textu a učí se přesněji vyjadřovat své myšlenky. (Tomášková, 2015).

Příběhy však nejsou jen prostředkem jazykového rozvoje. Důležitým aspektem je také jejich vliv na emocionální a sociální učení. Děti se skrze postavy a jejich osudy učí chápat různé emoce, rozpoznávat sociální vztahy a formovat své vlastní morální postoje (Mertin & Gillernová, 2015). Empirické studie ukazují, že děti, které pravidelně pracují s příběhy, vykazují vyšší míru empatie a lépe se orientují v sociálních interakcích (Cremin et al., 2016).

Příběhy jsou tak nejen prostředkem pro zábavu, ale i efektivním nástrojem pro rozvoj dítěte v mnoha oblastech. V následujících podkapitolách se zaměřím na specifické aspekty práce s příběhem – vývojové charakteristiky předškolního věku a jejich vztah k narativnímu myšlení, kognitivní, emocionální a sociální přínosy příběhů, psychologické aspekty vnímání vyprávění a vliv příběhů na rozvoj předčtenářské gramotnosti.

1.1 Přínosy práce s příběhem v předškolním vzdělávání

Předškolní věk představuje zásadní období pro formování kognitivních, jazykových, emočních i sociálních dovedností dítěte. Práce s příběhem v tomto období nabízí efektivní nástroj pro jejich přirozený rozvoj a integraci v rámci každodenních výchovně-vzdělávacích aktivit. Příběhy působí na dítě komplexně – nejen jako jazykový podnět, ale také jako prostředek poznávání světa a utváření vlastního pohledu na něj (Mertin & Gillernová, 2015).

Z kognitivního hlediska příběhy podporují schopnost dětí uspořádat informace, porozumět struktuře příběhu a logickému navazování děje. Děti v předškolním věku postupně přecházejí od egocentrického k symbolickému myšlení, učí se chápat příčiny a následky a vytvářejí si základní narativní schémata. Vyprávění jim pomáhá s orientací v ději, chápání vztahů mezi postavami i porozumění záměru vypravěče. Tato schopnost následně přispívá k rozvoji školních dovedností, jako je porozumění textu, analytické myšlení a samostatné uvažování (Bednářová & Šmardová, 2015).

V oblasti jazykového rozvoje představuje příběh bohatý jazykový model. Děti se prostřednictvím vyprávění učí novým slovům, frázím, způsobům vyjadřování i jazykovým strukturám. Podle Tomáškové (2015) děti, které pravidelně poslouchají příběhy, dokáží lépe vyjadřovat své myšlenky, rozumí souvislému textu a aktivně zapojují jazyk při vlastním vyprávění. Díky příběhu si dítě osvojuje plynulé vyjadřování, rozvíjí se v porozumění časovým návaznostem a získává zkušenosti s organizací sdělení.

Kromě jazykového rozvoje mají příběhy zásadní význam také pro emocionální vývoj dítěte. Emoční prvky, vyskytující se v příbězích, hrají důležitou roli v procesu sebepoznání. Dítě má možnost skrze příběh reflektovat vlastní prožitky, pojmenovávat je a učit se chápat i odlišné emoce. Podle Mertina a Gillernové (2015) identifikace s postavami vede ke schopnosti vcítění se do druhých a k vnitřnímu zpracování zkušeností. Příběhy poskytují bezpečný rámec pro zkoumání situací, které by pro dítě mohly být jinak ohrožující – například ztráty, nemoci nebo konfliktu. Jak uvádí Doláková (2015), práce s příběhem umožňuje dítěti emoční úlevu a přispívá k regulaci emocí, což je klíčové pro duševní pohodu dítěte.

V oblasti mezilidských vztahů příběhy napomáhají k rozvoji dovedností potřebných pro spolupráci ve skupině. Společné vyprávění, pohádkové hry či dramatizace vytvářejí prostor pro komunikaci, vzájemný respekt a kooperaci. Dítě se učí naslouchat, vyjednávat a sdílet pozornost s ostatními. Cremin et al. (2016) zdůrazňují, že tyto formy skupinové práce vedou ke zvýšení participace dětí na společném dění, posilují jejich sebedůvěru a přirozenou otevřenost vůči druhým. Neméně důležitý je také morální obsah příběhů – děti se setkávají s tématy jako spravedlnost, odpovědnost nebo soucit, a začínají si tak budovat základní rámec hodnot.

Z výše uvedeného vyplývá, že práce s příběhem není pouze prostředkem jazykového rozvoje, ale představuje komplexní vzdělávací přístup, který propojuje poznávání, prožívání a jednání dítěte. Umožňuje rozvíjet klíčové schopnosti a dovednosti hravou a přirozenou

formou, a to v prostředí, které respektuje individualitu každého dítěte. Její význam v předškolním vzdělávání je nezastupitelný především díky propojení kognitivních, jazykových, emočních a sociálních oblastí rozvoje v celistvou a smysluplnou zkušenost.

1.2 Předčtenářská gramotnost a její rozvoj prostřednictvím práce s příběhem

Předčtenářská gramotnost představuje soubor základních dovedností, které dítě získává před formálním učením čtení – mezi ně patří schopnost rozpoznávat písmena, porozumět zvukům a slovům, vnímat strukturu příběhu a vizualizovat si jeho děj na základě slyšeného textu (Tomášková, 2015). Tyto schopnosti tvoří základ rané gramotnosti a jsou klíčové pro budoucí úspěšné čtení a psaní.

Práce s příběhem je jedním z nejefektivnějších prostředků, jak tuto gramotnost rozvíjet. Interaktivní předčítání, při němž pedagog či rodič aktivně zapojuje dítě do dialogu o obsahu příběhu, pomáhá rozšiřovat slovní zásobu, osvojovat si jazykové struktury a vytvářet si ucelené představy o vyprávěném textu (Vágnerová, 2012; Bednářová & Šmardová, 2015). Tento přístup podporuje kognitivní procesy, jako je vnímání dějové linie a porozumění kauzálním souvislostem, což je nezbytné pro pozdější čtenářské dovednosti.

Podle Trelease (2013) je čtení nahlas zásadním prostředkem, který nejenže rozvíjí jazykové schopnosti, ale také podporuje pozitivní vztah dětí ke čtení. Děti, které jsou pravidelně vystaveny interaktivnímu předčítání, mají tendenci rozvíjet hlubší porozumění textu a vytvářet si vlastní představy o jeho obsahu, což přispívá k jejich celkovému rozvoji gramotnosti.

Maryanne Wolf (2008) ve své knize *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain* vysvětluje, jak se mozek postupně přizpůsobuje čtení a jak tento proces ovlivňuje jeho vývoj. Popisuje, jak si lidé osvojili schopnost číst a jak čtení formuje jejich jazykové a kognitivní dovednosti. Výzkumy z oblasti neurovědy ukazují, že pravidelné čtení pomáhá vytvářet a posilovat mozková spojení důležitá pro rozvoj gramotnosti.

Celkově lze tedy konstatovat, že integrace příběhů do vzdělávacích aktivit v mateřských školách představuje komplexní a efektivní přístup ke stimulaci předčtenářské gramotnosti. Interaktivní metody a aktivní zapojení dítěte nejenže rozvíjejí jazykové a kognitivní schopnosti, ale také budují pozitivní vztah ke čtení, což je zásadní pro jejich další vzdělávání.

2 PROSTŘEDKY PRÁCE S PŘÍBĚHEM V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Tato kapitola představuje přehled metod a strategií, které se uplatňují při práci s příběhem v mateřské škole. Integrace příběhů do vzdělávacího procesu je považována za efektivní prostředek, jak podpořit komplexní rozvoj dětí – od jazykových a kognitivních schopností až po emocionální a sociální dovednosti.

Základním pilířem je interaktivní předčítání a vyprávění příběhů, kdy pedagog či rodič aktivně zapojuje dítě do dialogu o obsahu vyprávěného textu. Tento přístup napomáhá osvojení jazykových struktur, rozšiřování slovní zásoby a zlepšování porozumění textu (Tomášková, 2015; Vágnerová, 2012).

Další klíčovou metodou je dramatizace a práce s rolemi, která dětem umožňuje prožívat příběh prostřednictvím ztvárňování postav a situací. Tato strategie podporuje rozvoj empatie, sociálních dovedností a kreativity, protože děti mají možnost aktivně experimentovat s různými rolemi a reflektovat sociální interakce (Cremin et al. (2016).

Výtvarné zpracování příběhů a propojení hudebních či pohybových aktivit s vyprávěním představují moderní a efektivní způsob, jak dětem přiblížit příběh a podpořit jejich aktivní zapojení. Tyto metody umožňují dětem vnímat příběh prostřednictvím různých smyslů, což usnadňuje zapamatování obsahu a vede k hlubšímu porozumění textu.

Eisner (2002) ve své knize zdůrazňuje, že propojení různých smyslových modalit napomáhá vizualizaci, což je klíčové pro efektivní učení. Podobně Gardner (2006) poukazuje na to, že rozvoj kreativity a intelektuálních schopností je úzce spojen s vystavováním dětí různorodým smyslovým podnětům. Když děti vytvářejí vlastní příběhy, mají možnost integrovat všechny získané dovednosti a vyjadřovat své myšlenky a emoce.

V následujících částech této kapitoly budou jednotlivé metody a strategie podrobně rozpracovány, aby bylo možné lépe pochopit jejich význam a efektivitu v kontextu mateřské školy.

2.1 Předčítání a vyprávění příběhů jako základní strategie rozvoje řeči a porozumění textu

Interaktivní předčítání a vyprávění příběhů je jednou z nejefektivnějších metod používaných v mateřských školách k podpoře komplexního jazykového a kognitivního rozvoje dětí. Tato metoda představuje více než jen čtení nahlas – jde o dynamický proces, ve kterém pedagog či rodič aktivně zapojuje dítě do dialogu o obsahu příběhu, což dětem umožňuje nejen

pasivně přijímat informace, ale také je kriticky zpracovávat a interpretovat. Při této interakci se děti učí klást otázky, diskutovat o dějové linii a vyjadřovat své vlastní názory, což přispívá k rozvoji jejich slovní zásoby, gramatických struktur a schopnosti porozumět a představit si obsah textu (Tomášková, 2015; Vágnerová, 2012).

Význam tohoto přístupu spočívá v tom, že interaktivní předčítání podporuje proces aktivního učení a rozvíjí předčtenářské dovednosti dětí. Při převyprávění příběhů vlastními slovy dochází k zapojení paměťových a jazykových schopností, což napomáhá hlubšímu porozumění textu a formování dovedností nezbytných pro budoucí čtení. Aktivní účast dětí na vyprávění podporuje jejich schopnost sledovat dějovou linii a chápat vztahy mezi událostmi, což je klíčové pro rozvoj logického myšlení a čtenářské gramotnosti (Koželuhová, 2024).

Dalším důležitým aspektem interaktivního předčítání je jeho vliv na emocionální a sociální rozvoj dětí. Když pedagog aktivně vyzývá děti k diskusi o příběhu, děti se učí nejen rozpoznávat a pojmenovávat emoce, ale také diskutovat o nich a reflektovat, jak by se v dané situaci mohly cítit. Tento proces podporuje rozvoj empatie a sociálních dovedností, což je nesmírně důležité pro budoucí adaptaci dítěte ve společnosti. Děti tak získávají schopnost vcítit se do postav, porozumět jejich motivacím a následně aplikovat získané poznatky na vlastní zkušenosti, čímž se posiluje jejich sebehodnocení a schopnost komunikace s ostatními (Vágnerová, 2012).

Interaktivní předčítání vytváří pozitivní vztah dětí ke čtení a podporuje jejich motivaci k dalšímu poznávání literatury. Aktivní zapojení do procesu vyprávění umožňuje dětem prožívat příběh intenzivněji, což přispívá ke zvýšení jejich zájmu o literaturu a přirozenému rozvoji předčtenářských dovedností. Děti, které zažívají radost z předčítání, bývají ochotnější zkoušet samostatné čtení, experimentovat s jazykem a tvořit vlastní příběhy. Tyto zkušenosti nejenže posilují jazykové a kognitivní schopnosti, ale také rozvíjejí kreativní a samostatné myšlení, což jsou zásadní faktory pro jejich budoucí vzdělávací úspěchy (Koželuhová, 2024; Tomášková, 2015).

Celkově lze říci, že interaktivní předčítání a vyprávění příběhů představuje komplexní a efektivní strategii, která podporuje rozvoj řeči, porozumění textu i sociálních a emocionálních dovedností u dětí v mateřských školách. Tato metoda umožňuje dětem získávat znalosti aktivně, prostřednictvím dialogu a participace, a připravuje je tak na úspěšný přechod k formálnímu vzdělávání a dalšímu rozvoji gramotnosti. Zahrnutí této

strategie do každodenní pedagogické praxe vytváří prostředí, ve kterém se děti cítí podporovány a motivovány, a napomáhá budování vztahu ke čtení a učení.

2.2 Dramatizace a práce s rolemi jako prostředek prožitkového učení

Dramatizace a práce s rolemi představují jednu z nejkomplexnějších a nejučinnějších metod prožitkového učení v mateřské škole. Tento přístup umožňuje dětem nejen pasivně přijímat informace, ale také se aktivně zapojit do procesu učení prostřednictvím ztvárňování příběhových postav a situací. Díky tomu si děti nejen lépe osvojují obsah příběhu, ale získávají i cenné zkušenosti důležité pro celkový osobnostní rozvoj a hladký přechod k dalšímu vzdělávání. Děti se učí řešit konflikty, experimentovat s různými způsoby komunikace a získávají zkušenosti, které podporují jejich sociální, emocionální i kognitivní rozvoj (Cremin et al., 2016).

Při dramatizaci se děti stávají účastníky vyprávěného příběhu, což jim umožňuje prožívat různé situace a představovat si děj podle vlastní fantazie. Nejenže si tímto způsobem osvojují slovní zásobu a gramatické struktury, ale také rozvíjejí schopnost logicky sledovat posloupnost událostí a pochopit kauzální souvislosti. Aktivní převyprávění příběhu, kdy dítě vyjadřuje své vlastní interpretace a emoce, podporuje hlubší zapamatování obsahu a zároveň posiluje schopnost kritického myšlení (Cremin et al., 2016; Vágnerová, 2012).

Dramatizace má také významný emocionální rozměr. Když děti hrají určitou roli, získávají příležitost prožít různé emoce, jako je radost, smutek, strach nebo vztek, a učí se je následně rozpoznávat a regulovat. Tento prožitkový způsob učení je klíčový pro rozvoj emoční inteligence, neboť pomáhá dětem pochopit, jak jejich vlastní emoce ovlivňují chování, a učí je, jak reagovat na emoce druhých (Vágnerová, 2012).

Z hlediska sociálního učení dětem dramatizace umožňuje procvičovat interpersonální komunikaci. Při společném hraní rolí se učí naslouchat, komunikovat a spolupracovat s vrstevníky, což je nezbytné pro jejich sociální adaptaci a budoucí úspěšnou komunikaci v rámci kolektivu. Děti se navíc učí, jakým způsobem mohou řešit konflikty a hledat kompromisy, což posiluje jejich sebedůvěru a sociální dovednosti (Cremin et al., 2016).

Dalším důležitým aspektem práce s rolemi je podpora kreativity a sebevyjádření. Když děti experimentují s různými způsoby vyjadřování a interpretují příběh vlastními slovy, rozvíjejí svou schopnost tvořit a přistupovat k problémům z různých úhlů pohledu. Takové

aktivity připravují děti na další vzdělávání (Cremin et al., 2016; Gardner, 2006; Vágnerová, 2012).

Konkrétní metody a postupy dramatizace, které lze aplikovat v mateřské škole, podrobně popisuje Kořátková (2005).

Celkově lze tedy říci, že dramatizace a práce s rolemi představují komplexní a efektivní nástroj prožitkového učení, který podporuje rozvoj jazykových, kognitivních, emocionálních a sociálních dovedností u dětí. Aktivní zapojení do dramatických her umožňuje dětem prohlubovat porozumění příběhu a přirozeně rozvíjet schopnosti důležité pro jejich další rozvoj a učení.

2.3 Výtvarné zpracování příběhů jako nástroj podpory kreativity a sebevyjádření

Výtvarné zpracování příběhů představuje inovativní přístup, který dětem umožňuje vizuálně interpretovat vyprávěný obsah a zároveň rozvíjet svou kreativitu a schopnost sebevyjádření. Prostřednictvím činností, jako je kreslení, malování, tvorba koláží či tvorba výtvarných projektů založených na příbězích, se děti učí nejenže zachytit a pochopit obsah příběhu, ale také ho aktivně přetvářet podle vlastních představ. Tento proces podporuje rozvoj kreativního myšlení, protože děti při experimentování s barvami, tvary a kompozicemi nacházejí nové způsoby, jak vizuálně vyjádřit své myšlenky a emoce (Doláková, 2015).

Výtvarné zpracování příběhů působí jako prostředek, který propojuje verbální a vizuální stránky učení. Když dítě převádí vyprávěný text do obrazové podoby, aktivně pracuje s jazykovými a kognitivními strukturami, což napomáhá lepšímu zapamatování a pochopení vyprávěného obsahu. Tento proces učení podporuje celkový rozvoj mozku, což je zásadní pro celkový intelektuální a emocionální růst dítěte (Gardner, 2006). Díky této metodě se dítě učí nejenže vnímat logiku příběhu, ale také rozvíjí schopnost tvořit si vlastní interpretace a osobní poznatky, které se následně promítají do jeho kreativity a sebevyjádření.

Výtvarné zpracování příběhů má také významný emočně-sociální rozměr. Když děti vytvářejí vlastní ilustrace k příběhům, mají možnost vyjádřit své pocity a emoce, které příběh vyvolává. Takové aktivity podporují sebehodnocení a posilují sebedůvěru, jelikož dítě vnímá, že jeho jedinečné nápady mají hodnotu a smysl. Při skupinové výtvarné práci se například rozvíjí sociální interakce, v rámci níž děti diskutují o svých výtvorech, sdílejí své

názory a navzájem se inspirují. Tímto způsobem se výtvarné aktivity stávají prostředkem, který propojuje individuální tvořivost s kolektivním učením a podporuje týmovou spolupráci (Doláková, 2015).

Význam výtvarného zpracování příběhů lze také najít v teoretických konceptech, jako je teorie inteligencí od Gardnera (2006). Gardner zdůrazňuje, že vizuálně-prostorová inteligence je jednou z klíčových složek, které přispívají k celkovému rozvoji dítěte. Tím, že se děti učí vyjadřovat své myšlenky prostřednictvím výtvarného umění, rozvíjejí svou inteligenci a zároveň posilují své další kognitivní a kreativní schopnosti. V praxi to znamená, že děti, které jsou zapojeny do výtvarného zpracování příběhů, mají tendenci projevovat vyšší úroveň originality a flexibilitu myšlení, což jim pomáhá lépe se orientovat v dalších oblastech vzdělávání.

Celkově tedy lze říct, že výtvarné zpracování příběhů představuje multifunkční nástroj, který podporuje nejen jazykový a kognitivní rozvoj, ale také emoční, sociální a kreativní aspekty učení. Tato metoda dětem umožňuje aktivně se podílet na interpretaci a vyjadřování příběhů, čímž podporuje jejich samostatné myšlení a kreativitu, což je klíčové pro jejich další vzdělávací i osobnostní rozvoj.

2.4 Hudební a pohybové aktivity propojené s příběhem jako podpora komplexního učení

Integrace hudby a pohybových aktivit do příběhových činností představuje efektivní strategii, která dětem v mateřských školách umožňuje získávat poznatky prostřednictvím kombinace několika smyslových podnětů. Tento přístup vychází z předpokladu, že propojení sluchových a vizuálních informací vede k lepšímu uchování a hlubšímu porozumění vyprávěnému obsahu, což je zásadní pro celkový rozvoj dítěte (Tomášková, 2015; Vágnerová, 2012).

Jedním z klíčových prvků této strategie je využití hudby, která při vyprávění příběhů slouží k zdůraznění emocí a strukturálních změn v textu. Správně zvolená hudba, například melodie s výraznými rytmickými prvky, dokáže zvýraznit dramatické pasáže a usnadnit dětem vnímání dějové linie. Edwards (2012) ve své knize *Music and Movement: A Way of Life for the Young Child* poukazuje na to, že hudební podněty výrazně podporují organizaci informací a napomáhají dětem strukturovaně zpracovávat vyprávěný obsah.

Pohybové aktivity, jako jsou taneční interpretace, pohybové hry spojené s dramatizací nebo jednoduché cvičení, dětem poskytují příležitost prožívat vyprávěný obsah. Pica (2012) ve své knize *Experiences in Movement and Music: Birth to Age 8* uvádí, že aktivní zapojení do pohybových činností podporuje synchronizaci motorických reakcí s verbálními podněty, čímž se posilují nejen motorické schopnosti, ale také kognitivní zpracování a uchování informací. Pohybové aktivity také vytvářejí příležitost pro sociální interakci, kdy děti spolupracují, komunikují a společně vytvářejí dynamické učební prostředí.

Kombinace hudby a pohybu při vyprávění příběhů vytváří prostředí, ve kterém se vzájemně doplňují a posilují různé smysly. Tento přístup umožňuje dětem nejen pasivně přijímat informace, ale aktivně je zpracovávat a interpretovat, což vede k lepšímu zapamatování a hlubšímu porozumění textu (Tomášková, 2015; Vágnerová, 2012). Zapojení těchto podnětů také podporuje rozvoj kreativity a sebevyjádření, protože děti mají možnost vytvářet vlastní interpretace příběhu a vyjadřovat své myšlenky a emoce prostřednictvím tělesného i uměleckého projevu (Pica, 2012; Edwards, 2012).

Celkově lze tedy říci, že integrace hudby a pohybových aktivit do činností spojených s příběhy představuje komplexní strategii, která podporuje kognitivní, emocionální a sociální rozvoj dětí. Tento přístup vytváří interaktivní prostředí, ve kterém se vzájemně doplňují různé smysly, což napomáhá hlubšímu porozumění vyprávěnému obsahu a připravuje děti na úspěšný přechod k dalšímu vzdělávání.

2.5 Tvorba vlastních příběhů dětmi jako prostředek rozvoje fantazie a jazykových dovedností

Tvorba vlastních příběhů dětmi představuje strategii, která výrazně podporuje rozvoj jejich jazykových dovedností a rozvíjí také jejich schopnost kreativního myšlení. Když děti samy sestavují a převyprávějí příběhy, učí se organizovat své myšlenky a systematicky pracovat se slovní zásobou. Podle Tomáškové (2015) tato aktivita napomáhá upevňovat jazykové struktury, jelikož dítě aktivně využívá slova a větné konstrukce, což vede ke zlepšení schopnosti vyjadřovat se jasně a přesně.

Samotný proces vytváření příběhu vyžaduje, aby si dítě představilo postavy, události a prostředí, což podporuje jeho symbolické myšlení. V tomto smyslu Vágnerová (2012) zdůrazňuje, že aktivní zapojení dětí do tvorby vlastních příběhů posiluje jejich schopnost pracovat s představami a využívat symboly, což je klíčové pro rozvoj abstraktního myšlení.

Dalším důležitým aspektem této strategie je rozvoj kreativity. Doláková (2015) uvádí, že když děti experimentují s vlastním vyprávěním, mají možnost vytvářet originální příběhové struktury a neotřelé interpretace, což posiluje jejich tvůrčí potenciál. Tato aktivita podporuje nápaditost a umožňuje dětem vyjádřit své jedinečné myšlenky a emoce prostřednictvím vyprávění.

Z hlediska sociálního rozvoje je tvorba vlastních příběhů rovněž velmi přínosná. Když děti prezentují své příběhy před ostatními, učí se nejen naslouchat, ale také konstruktivně reagovat na nápady svých vrstevníků. Tento proces podporuje rozvoj komunikačních dovedností a týmovou spolupráci, což je zásadní pro sociální adaptaci dětí v kolektivu mateřské školy (Koželuhová, 2024; Mertin & Gillernová, 2015).

Celkově lze tedy říci, že tvorba vlastních příběhů dětmi je komplexní aktivitou, která podporuje jazykový, kognitivní, kreativní i sociální rozvoj. Aktivní účast na tvorbě vyprávění umožňuje dětem nejen lépe si osvojit jazykové struktury, ale také rozvíjet schopnost kritického myšlení a samostatného vyjadřování, což představuje pevný základ pro jejich další vzdělávání a celoživotní učení.

3 ROLE UČITELE V PROCESU PRÁCE S PŘÍBĚHEM V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Učitel v mateřské škole hraje klíčovou roli při práci s příběhem, protože právě jeho přístup, způsob interpretace a schopnost aktivně zapojit děti rozhodují o tom, jaký vzdělávací potenciál příběhy přinesou. Pedagog v tomto kontextu vystupuje nejen jako zprostředkovatel obsahu, ale také jako odborník, který vytváří prostředí podporující aktivní zapojení dětí a jejich schopnost tvořit vlastní vyprávění (Doláková, 2015).

Kvalitní práce učitele vyžaduje profesní kompetence v oblasti didaktiky předškolního vzdělávání a citlivý přístup k dětem. Klíčové je, aby učitel volil příběhy s ohledem na věk i jazykovou úroveň dětí a zároveň plánoval různé formy zpracování příběhu, které rozvíjejí jejich fantazii i porozumění textu (Tomášková, 2015; Gebhartová, 2011).

Učitelův způsob vedení příběhu, jeho reakce na otázky dětí a podpora spontánního vyjadřování mají zásadní vliv na to, jak dítě příběh vnímá. Vzniká tím prostor pro sdílení, tvorbu a budování pozitivního vztahu k literatuře, což přirozeně rozvíjí jazykové i sociální dovednosti (Cremin et al., 2016).

Celkově lze říci, že učitel není pouze předčítačem, ale také tvůrcem prostředí, které podporuje aktivní účast dětí a jejich komplexní rozvoj skrze příběh.

3.1 Profesní kompetence učitele pro práci s příběhem

Důležitou součástí této role je schopnost efektivního zapojení dětí do narativního procesu. To zahrnuje nejen výběr vhodných příběhů, ale také dovednosti v oblasti didaktiky, komunikace a kreativity (Tomášková, 2015).

Didaktická způsobilost učitele a vhodně zvolené metody jsou klíčové pro efektivní práci s příběhem. Výběr textů by měl reflektovat jazykovou, emoční a kognitivní úroveň dítěte (Tomášková, 2015). Gebhartová (2011) zdůrazňuje, že metodická příprava zahrnuje nejen předčítání, ale i plánování různorodých aktivit, které podporují porozumění – jako je například dramatizace, diskuse či pohybové vyjádření.

Učitel by měl aktivně komunikovat s dětmi, vést dialog, klást otázky a podporovat jejich vlastní interpretaci příběhu (Cremin et al., 2016). Další kompetencí je schopnost reflexe – tedy přizpůsobení stylu vyprávění podle reakcí dětí (Doláková, 2015). Ellis a Brewster (2014) poukazují na význam tvořivého prostředí, v rámci kterého děti mohou příběh nejenže poslouchat, ale také dramatizovat, ilustrovat či měnit.

Soubor kompetencí učitele tedy zahrnuje didaktickou přípravu, komunikační dovednosti, tvořivost i schopnost reagovat na potřeby dětí – to vše podporuje jejich celkový rozvoj (Tomášková, 2015; Cremin et al., 2016).

3.2 Motivace dětí ke čtení a vztah učitele k dítěti při práci s příběhem

Práce s příběhem v mateřské škole podporuje rozvoj jazyka, myšlení a sociálních interakcí. Klíčový však není samotný text, ale forma jeho zprostředkování (Tomášková, 2015). Důležité je, aby se dítě mohlo účastnit sdílení příběhu prostřednictvím tvořivých činností, které rozvíjejí jeho porozumění i osobní vztah k tématu. (Cremin et al., 2016).

Kvalitní vztah učitele a dítěte buduje důvěru a prostředí, v němž se dítě nebojí vyjadřovat své myšlenky (Mertin & Gillernová, 2015). Již v předškolním věku si děti začínají vytvářet vztah k literatuře – pokud mají pozitivní zkušenosti s vyprávěním a předčítáním, jejich motivace k dalšímu čtení přirozeně roste (Trelease, 2013). Předčítání nejenže podporuje jazykový vývoj, ale také dětem pomáhá rozvíjet fantazii, představivost a empatii. Když má dítě možnost příběh aktivně prožívat a pracovat s jeho obsahem různými formami vyjádření, výrazně to přispívá k jeho hlubšímu porozumění obsahu. (Cremin et al., 2016). Úkolem učitele je umožnit dětem přirozeně se účastnit vyprávění prostřednictvím sdílení, otázek a společné tvorby. Cremin et al. (2016) také zdůrazňují, že pokud učitel vytváří prostor pro sdílení názorů, aktivně naslouchá a podporuje dětské vyprávění, dítě se cítí více zapojené a motivované. Podpora dětské autonomie vede k rozvoji sebedůvěry a schopnosti vyjadřovat své myšlenky bez obav z hodnocení (Mertin & Gillernová, 2015).

Pravidelná interakce mezi učitelem a dítětem při vyprávění podporuje nejen jazykové schopnosti dětí, ale také jejich komunikační dovednosti. Děti se učí formulovat své myšlenky, naslouchat druhým a zapojovat se do diskuse. Podle Tomáškové (2015) děti, které jsou vedeny k aktivní účasti na vyprávění, mají rozvinutější slovní zásobu a lepší schopnost porozumění textu. Významnou roli zde hraje i pozitivní zpětná vazba, kdy učitel podporuje vlastní iniciativu dětí a oceňuje jejich snahu, čímž posiluje jejich sebedůvěru a ochotu se dále vyjadřovat (Doláková, 2015).

Pestrost metod přizpůsobená konkrétní skupině dětí přirozeně rozvíjí řeč, představivost i schopnost aktivně se vyjadřovat v rámci různých sociálních situací (Cremin et al., 2016).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝCHODISKA, CÍLE A METODOLOGIE

4.1 Kontext realizace – prostředí a cílová skupina

Aplikační část mé bakalářské práce byla realizována na základě předchozí spolupráce a domluvy s vedením školy ve Žluté třídě Mateřské školy Brno, Nádvorní 3, příspěvková organizace, která se nachází v městské části Brno–město. Jedná se o běžnou městskou mateřskou školu s několika třídami, která klade důraz na individualitu dítěte, tvořivost a budování bezpečného a podnětného prostředí pro děti předškolního věku.

Žlutá třída je věkově smíšená a navštěvují ji děti ve věku od 3 do 6 let. Třída je prostorná, členěná do jednotlivých částí, přehledně uspořádaná a vybavená tak, aby podporovala jak samostatnou hru, tak i řízené vzdělávací činnosti. Pedagogický tým za mojí přítomnosti tvořila paní učitelka s šestiletou praxí v mateřské škole a asistentka pedagoga, která v MŠ (Mateřská škola) působí jedenáct měsíců a má předchozí pětiletou zkušenost jako asistentka na ZŠ (Základní škola).

Program, který jsem navrhla, připravila a samostatně vedla, probíhal v průběhu dvou týdnů a sestával ze šesti tematicky navazujících dnů, zaměřených na zpracování pohádky Perníková chaloupka formou různorodých aktivit. Každý den se aktivit účastnilo přibližně 10 dětí, přičemž konkrétní složení skupiny se mírně proměňovalo podle docházky. Skupina byla pestrá nejen věkově, ale i osobnostně – některé děti byly velmi spontánní a komunikativní, jiné potřebovaly více podpory k zapojení. To mi umožnilo sledovat účinnost zvolených metod u dětí s různými vzdělávacími potřebami.

Jako studentka oboru Učitelství pro mateřské školy jsem si kladla za cíl navrhnout a ověřit sadu aktivit, které by u dětí podporovaly jazykové dovednosti, práci s emocemi, schopnost spolupráce a narativní myšlení. Při realizaci jsem se opírala o odborné teoretické poznatky, které jsem zpracovala v první části práce. Součástí programu byla i průběžná evaluace pomocí systematického pozorování, reflexe dětí, analýzy výstupů a neformálních rozhovorů s přítomnými pedagogy.

Učitelka i asistentka byly po celou dobu programu přítomné, průběžně sledovaly práci dětí a aktivně se zapojovaly do zpětné vazby, kterou jsem následně využila při sebereflexi a doporučeních pro praxi. Jejich profesionální přístup a otevřenost přispěly k vytvoření atmosféry důvěry, která byla důležitým předpokladem pro smysluplnou a přirozenou práci s příběhem.

4.2 Stanovené cíle a metodický rámec realizace

Aplikační část mé bakalářské práce byla zaměřena na ověření série vzdělávacích aktivit využívajících příběh jako nástroj pro rozvoj jazykového projevu, narativního myšlení a emočně-sociálních dovedností dětí předškolního věku. Tato část vychází z teoretických poznatků, které jsem zpracovala v předchozí kapitole, a zároveň reflektuje aktuální požadavky rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Stanovené cíle

Hlavním cílem bylo vytvořit ucelený vzdělávací blok aktivit, které budou mít jasnou strukturu, logickou návaznost a zároveň vytvoří prostor pro přirozené zapojení dětí do procesu porozumění a tvorby příběhu. Program byl sestaven tak, aby děti mohly příběh nejen poslouchat, ale také ho prožívat, vyjadřovat a dále rozvíjet prostřednictvím různých přístupů – poslechu, dramatizace, pohybu, výtvarné tvorby a vlastním slovním zapojením. Zvoleným příběhem byla klasická pohádka Perníková chaloupka, která je dětem dobře známá a zároveň nabízí široké možnosti pro hlubší zpracování jejího obsahu na různých rovinách – jazykové, emoční, smyslové i sociální.

Kromě hlavního cíle jsem se zaměřila i na to, podpořit u dětí schopnost naslouchat a porozumět mluvenému slovu, sledovat dějovou linii a zapojit se do vyprávění. Vedle rozvoje jazykového projevu jsem věnovala pozornost také podpoře vyjadřování emocí, práci s vlastním prožitkem a rozvoji schopnosti spolupráce ve skupině. Při přípravě jednotlivých aktivit jsem vycházela z předem stanoveného rámce vzdělávacího obsahu, přičemž jsem dbala na to, aby navržené činnosti odpovídaly věku dětí, rozvoji jednotlivých kompetencí a možnostem heterogenní skupiny.

Použité metody

Při práci s dětmi jsem využívala kombinaci různých vzdělávacích metod – především vyprávění, rozhovor, dramatizaci, hru, pozorování a výtvarné činnosti. Pracovala jsem také s hudebními a pohybovými prvky, které podporují aktivní vnímání a vyjadřování prostřednictvím různých forem činnosti. Všechny aktivity byly vedeny tak, aby vytvářely bezpečné a podnětné prostředí, kde se děti mohly svobodně vyjadřovat, experimentovat a tvořit. Každá aktivita měla předem stanovený cíl – jak z pohledu pedagoga (co chci u dětí rozvíjet), tak z pohledu dítěte (co konkrétně dítě vykonává).

Součástí metodologického přístupu byla také průběžná evaluace. Tu jsem realizovala zejména formou pozorování dětí během aktivit, neformálních rozhovorů s učitelkou a asistentkou pedagoga a reflexí vlastních pedagogických postupů. Děti měly také příležitost sdílet své zážitky, názory a emoce, a to jak slovně, tak výtvarně nebo pohybem. Tyto výstupy mi umožnily lépe porozumět tomu, jak děti vnímají příběh, co je oslovuje a jakým způsobem reagují na různé formy zpracování.

Sebereflexe byla pro mě nedílnou součástí celého procesu. Každý den jsem si zaznamenávala průběh aktivity, zpětnou vazbu od dětí i dospělých a své vlastní postřehy – co fungovalo, co bylo třeba upravit a jak bych danou činnost případně modifikovala v budoucnu. Získaná pozorování a reflexe tvoří základ pro vyhodnocení jednotlivých dnů a následná doporučení pro pedagogickou praxi, která uvádím v závěrečné části každého dne i celé aplikační části.

Věřím, že program, který jsem vytvořila, přispěl nejen k rozvoji dovedností dětí v oblasti vyjadřování, spolupráce a porozumění textu, ale zároveň mi poskytl cennou zkušenost s plánováním, realizací a reflexí vlastního pedagogického působení v reálném prostředí mateřské školy.

5 REALIZACE PŘÍBĚHOVÝCH AKTIVIT NA TÉMA POHÁDKY PERNÍKOVÁ CHALOUPKA

Tematický blok byl rozdělen do šesti na sebe navazujících dní. Děti se k pohádce opakovaně vracely, zpracovávaly ji různými formami a rozvíjely přitom jazykové, sociální a emoční dovednosti. Každý den byl zaměřen na jiný způsob práce – od poslechu a porozumění přes dramatizaci a pohyb až po výtvarné vyjádření a vlastní tvorbu příběhu. Postupně se rozvíjely různé oblasti dětského vývoje – od jazykového projevu a představivosti po týmovou spolupráci a emocionální vyjadřování.

Během programu jsem dětem nabízel různé způsoby, jak příběh uchopit – od pohybu, výtvarného ztvárnění, přes práci s hlasem, až po jazykové vyjadřování. Tato rozmanitost vedla k jejich hlubšímu zapojení a pochopení obsahu. Různorodost zvolených aktivit podněcovala kreativní i jazykové vyjadřování a napomáhala tomu, aby si každé dítě našlo vlastní způsob, jak se do příběhu zapojit. Cílem programu nebylo pouze seznámení se s pohádkovým příběhem, ale především rozvoj dovedností, které děti využijí i mimo kontext pohádky – schopnosti naslouchat, spolupracovat, vyjadřovat své myšlenky i emoce a tvořit vlastní příběh.

Tabulka 1: Přehled tematických dnů a zaměření jednotlivých aktivit (zdroj: vlastní)

Den	Název aktivity	Hlavní forma činnosti	Rozvíjené oblasti
1.	Interaktivní čtení s hudebním doprovodem	Poslech, rytmizace, emoce	Porozumění textu, práce s emocemi, naslouchání
2.	Dramatizace příběhu	Dramatická hra, pantomima	Neverbální komunikace, spolupráce, prožitek
3.	Pohybové aktivity na motivy příběhu	Pohybová hra, napodobování	Motorika, vnímání děje, tvořivost
4.	Výtvarná reflexe	Kreslení, koláž	Sebevýjádření, paměť, popis děje
5.	Tvorba vlastního příběhu	Společné vyprávění	Fantazie, vyjadřování, spolupráce

6.	Závěrečná reflexe a evaluace	Diskuse, sdílení, emoce	Reflexe, sebehodnocení, komunikace
----	---------------------------------	-------------------------	---------------------------------------

5.1 Den 1: Interaktivní čtení s hudebním doprovodem

První den příběhových aktivit byl věnován interaktivnímu čtení klasické lidové pohádky "Perníková chaloupka", které bylo propojeno s jednoduchým hudebním doprovodem a prací s emocemi. Aktivita probíhala ve žluté třídě Mateřské školy Brno, Nádvorní 3, kde jsem měla možnost pracovat s 11 dětmi ve věku od 3 do 6 let. Děti seděly v řadě naproti mně, a k dispozici jsem měla vytisknutou textovou verzi pohádky doplněnou o barevné obrázky z jednotlivých scén příběhu, stejně jako obrázkové kartičky znázorňující základní emoce (radost, strach, překvapení, smutek), které jsem čerpala z volně dostupných internetových zdrojů.

Cíle dne:

Mým záměrem bylo nejen představit dětem samotný příběh a přiblížit ho formou čtení s porozuměním, ale především podpořit jejich aktivní zapojení prostřednictvím otázek, rytmičtějších a společného sdílení prožitku. Většina dětí pohádku již znala, což usnadnilo vstup do děje a podnítilo jejich zájem – reagovaly aktivně, měly potřebu sdílet vlastní zkušenosti a přirozeně navazovaly na vyprávění. Některé děti byly v úvodu zdrženlivější, postupně se však začaly zapojovat, zejména při hudební části.

Cílem této aktivity z pohledu učitele bylo podpořit porozumění mluvenému slovu a sledování dějové linie, rozvíjet schopnost vyjadřovat a rozpoznávat základní emoce v kontextu příběhu a naučit děti jednoduchému rytmickému doprovodu příběhu pomocí těla a hudebních nástrojů. Z pohledu dítěte bylo cílem pojmenovat a popsat vybrané situace z příběhu na základě ilustrací, znázornit emoci, kterou postava v příběhu prožívá, a vytleskat nebo vytřukat slabiky jednoduchých slov z příběhu.

Použité metody a rozvíjené klíčové kompetence:

Z výukových metod jsem využila vyprávění, rozhovor, demonstraci, práci s obrazovým materiálem a hudební improvizaci. Rozvíjenými klíčovými kompetencemi byly kompetence k učení, kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální.

Realizace dne:

Kromě textu a ilustrací pohádky jsem pracovala s kartičkami emocí a hudebními nástroji, jako jsou chřestidla, triangel, bubínek a dřívka. Materiály jsem měla připravené dopředu, pomůcky byly přehledně uspořádány a rozdávány v průběhu aktivity, aby nedocházelo k rušení.

Celá aktivita trvala přibližně 45 minut. Děti seděly v řadě naproti mně, obrázky a karty s emocemi byly rozloženy na podlaze tak, aby je mohly dobře vidět. Hudební nástroje jsem měla připraveny bokem a rozdávala jsem je až v momentě, kdy byla zahájena hudební část.

V úvodu jsem děti přivítala a představila jim pohádku, kterou si budeme číst. Pomocí otázek jsem navázala na jejich předchozí zkušenosti a aktivizovala jejich pozornost: "Kdo z vás už slyšel pohádku o perníkové chaloupce? Co si z ní pamatujete?" Ukázala jsem jim jednotlivé ilustrace a nechala je hádat, co se na obrázku děje nebo co by mohlo následovat. Během čtení jsem pracovala s výraznou intonací a mimikou, střídala hlasy jednotlivých postav a kladla dětem otázky typu: "Jak se asi cítí Jeníček, když zabloudí v lese? Kterou z emocí byste mu přiřadili?"

Po přečtení příběhu následovala rytmická část. Děti dostaly jednoduché hudební nástroje a společně jsme rytmizovali slova jako "perníková chaloupka", "Jeníček", "Mařenka" nebo "ježibaba". Děti vytleskávaly slabiky a experimentovaly s rytmem – tiché bubnování představovalo kroky v lese, hlasité zase útěk před ježibabou. Následovala krátká reflexe, při které si každé dítě vybralo obrázkovou emoci, kterou během pohádky prožívalo, a pokusilo se ji slovně vyjádřit. Některé děti potřebovaly navádějící otázky, jiné dokázaly své pocity vyjádřit samostatně.

Evaluace a reflexe dne:

Evaluace aktivity probíhala formou pozorování i rozhovoru. Děti reagovaly s nadšením, aktivně se zapojovaly, a i děti, které bývají méně soustředěné, vydržely být vtažené do děje po celou dobu aktivity. V rámci reflexe byly schopné popsat děj i vyjádřit emoce. Paní učitelka ocenila, že děti byly soustředěné a aktivní, a vyzdvihla propojení ilustrací s příběhem a rytmizací jako silný motivační prvek. Paní asistentka vnímala jako nejprínosnější práci s emocemi – pro děti, které se běžně obtížně vyjadřují, byla vizuální podpora zásadní.

Z hlediska mé sebereflexe hodnotím aktivitu jako velmi zdařilou. Uvědomila jsem si význam práce s hlasem, rytmem a vizuálními podněty. Do příště bych zlepšila logistiku při rozdávání pomůcek, abych předešla rušivým momentům, a zvážila bych časovou rezervu pro delší reflexi.

Z pohledu doporučení pro praxi bych aktivitu upravila pro mladší děti zkrácením děje a redukcí podnětů. U starších dětí je naopak možné přidat dramatizační prvky nebo diskusi nad alternativními konci příběhu. Práce s emocemi a rytmizace se ukázaly jako efektivní nástroje podpory porozumění příběhu i sebevyjádření. Tento den vytvořil pevný základ pro další práci s pohádkou a podnítil u dětí zájem i chuť pokračovat v učení zahrnujícím příběhy.



Obrázek 1: Práce s kartami emocí a ilustracemi pohádky během interaktivního čtení (zdroj: vlastní)



Obrázek 2: Hudební doprovod příběhu dětmi během čtení pohádky (zdroj: vlastní)

5.2 Den 2: Dramatizace příběhu

Druhý den příběhových aktivit se nesl v duchu dramatizace, kdy děti měly možnost příběh Perníkové chaloupky ztvárnit vlastními těly, mimikou i hlasem. Aktivita probíhala opět ve Žluté třídě MŠ Nádvoří v Brně a zúčastnilo se jí 10 dětí ve věku od 3 do 6 let. Vzhledem k tomu, že děti již znaly příběh z předchozího dne, bylo možné plynule navázat a přejít k aktivnímu prožívání jednotlivých scén.

Cíle dne:

Cílem této aktivity z pohledu učitele bylo podpořit sociální interakci a spolupráci mezi dětmi, rozvíjet neverbální komunikaci prostřednictvím mimiky, gest a pohybu a představit dětem základní princip dramatizace jako způsob vyprávění příběhu. Cílem z pohledu dítěte bylo vyjádřit konkrétní situaci z příběhu pomocí pohybu a výrazu, reagovat na jednání druhé postavy v rámci společné hry a převyprávět základní děj vlastními slovy.

Použité metody a rozvíjené klíčové kompetence::

Z výukových metod byly využity především hra, rozhovor, vyprávění, předvádění a skupinová práce. Klíčovými kompetencemi, které byly touto aktivitou rozvíjeny, byly kompetence k učení, kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální.

Realizace dne:

K dramatizaci jsem připravila jednoduché rekvizity – převážně části kostýmů, jako např. šátky, sukně, zástěrky, mašle nebo košile, a dále předměty jako košík, smeták nebo kartonové kostky, ze kterých jsme sestavili improvizovanou chaloupku. Děti si vybraly role – postavy Jeníčka, Mařenky, ježibaby a zvířátek v lese. Pohádku jsme sehráli dvakrát, aby se do hlavních rolí mohlo zapojit více dětí a každé mělo příležitost vyzkoušet si jinou postavu. Celá aktivita trvala přibližně 45 minut. Děti si nejprve krátce připomněly hlavní děj pohádky, vybraly si postavy a připravily jednoduché kostýmy. Na začátku dramatizace jsem já, jako vypravěč, vedla děti příběhem. Děti reagovaly pohybem a mimikou na situace, které jsem popsala – ztracení v lese, objevení chaloupky, příchod ježibaby, uvěznění Jeníčka, přelstění ježibaby a útěk domů. Každá scéna byla krátká a situovaná tak, aby se děti neztrácely v ději a dokázaly si udržet pozornost. Méně aktivní děti se buď účastnily jako zvířátka nebo pozorovaly ostatní a později se zapojily.

Evaluace a reflexe dne:

Reflexe aktivity probíhala prostřednictvím rozhovoru a pozorování. Děti se o své zážitky rády podělily, mluvily o tom, jaké to bylo být Jeníčkem nebo Mařenkou, co cítily, když se „ztratily“ v lese, nebo jak se bály ježibaby. Některé děti spontánně vymýšlely vlastní scénky nebo alternativní vývoj děje. Paní učitelka hodnotila aktivitu velmi pozitivně – ocenila, že se do ní zapojily i děti, které bývají spíše pasivní, a že dramatizace podpořila jejich jazykový projev i neverbální vyjadřování. Paní asistentka doplnila, že aktivita vedla děti k větší spolupráci a posilovala jejich vzájemnou komunikaci.

Z mého pohledu byla dramatizace velmi přínosnou formou, jak prohloubit porozumění příběhu. Děti si děj skutečně „prožily“ a díky pohybu a interakci si jej lépe zapamatovaly. Uvědomila jsem si důležitost jasného vedení jednotlivých scén a zároveň ponechání prostoru pro dětskou improvizaci. Při další realizaci bych promyslela kratší úvodní rekapitulaci děje, protože některé děti byly netrpělivé, a zkrátila bych úvodní organizační část.

Z hlediska doporučení pro praxi lze tuto aktivitu doporučit i pro mladší děti, a to v jednodušší formě s méně scénami. Starším dětem je možné nabídnout prostor pro vlastní scénář, rozšíření děje nebo práci s emocemi postav. Při větším počtu dětí doporučuji rozdělit třídu do menších skupin a nechat každou z nich nacvičit jinou scénku. Zkušenost s dramatizací přináší dětem nejen radost a zážitek, ale přispívá i k jejich jazykovému, emočnímu a sociálnímu rozvoji. Aktivita podpořila vzájemné vztahy a zároveň posílila jejich sebevědomí při vystupování před ostatními.



Obrázek 3: Jeníček a Mařenka s dřevorubcem - zahájení dramatizace příběhu (zdroj: vlastní)



Obrázek 4: Ježibaba odvádí Jeníčka do chaloupky - dramatizace únosu (zdroj: vlastní)



Obrázek 5: Mařenka přelstí ježibabu a strká ji do pece - vrchol dramatizace (zdroj: vlastní)



Obrázek 6: Šťastný konec - děti utíkají za dřevorubcem z chaloupky (zdroj: vlastní)

5.3 Den 3: Pohybové aktivity na motivy příběhu

Třetí den tematického programu byl zaměřen na pohybové aktivity inspirované příběhem Perníkové chaloupky. Tato část probíhala venku na dřevěném pódiu školní zahrady a byla koncipována tak, aby děti mohly příběh ztvárnit pomocí pohybu, hry a spontánního vyjádření. Pohybové aktivity navazovaly na dramatizaci z předchozího dne, avšak byly volnější, dynamičtější a zaměřené především na pohybové vyjádření klíčových momentů příběhu. Účastnilo se přibližně 13 dětí ve věku 3–6 let.

Cíle dne:

Z pohledu učitele bylo cílem podpořit pohybové vyjadřování prožitků a představ, rozvíjet pohybové dovednosti a koordinaci v rámci skupinové aktivity a představit dětem propojení příběhové linie s pohybovým vyjádřením. Z pohledu dítěte bylo cílem napodobit pohybem klíčové postavy a situace z příběhu, reagovat na slovní podněty a vytvářet jednoduché pohybové variace na základě slyšeného textu.

Použité metody a rozvíjené klíčové kompetence:

Použité výukové metody zahrnovaly pohybovou hru, vyprávění, demonstraci, pozorování a práci s hlasovým doprovodem. V rámci aktivity byly rozvíjeny kompetence k učení a kompetence sociální a personální.

Realizace dne:

K zajištění organizace jsem využila scénář s upraveným textem pohádky, který jsem četla během aktivity. Děti reagovaly na jednotlivé pasáže a pokyny pohybem. Pomůckami byla převážně pouze přírodní scénografie školní zahrady a prostor pro volný pohyb. Děti byly oblečeny dle aktuálního počasí, aktivita probíhala venku přibližně 40 minut.

Aktivita začala krátkou rekapitulací příběhu. Děti jsem vyzvala, aby si představily, že jsou součástí pohádky, a společně jsme vyzkoušeli několik pohybových prvků: plížení se jako Jeníček a Mařenka, rychlý útěk před ježibabou, nebo ztvárnění radosti, když sourozenci najdou cestu domů. Postupně jsem četla zjednodušené úryvky pohádky a vybízela děti, aby pohybem vyjádřily, co se v ději odehrává. Například: "Představte si, že jste ptáčci, kteří Jeníčka a Mařenku sledují z větvi stromu," nebo "Jak byste šli potichu po lesní cestičce, aby vás nikdo neslyšel?"

Děti reagovaly velmi spontánně a s nadšením. Přirozeně se střídaly ve vedoucích rolích, některé přebíraly iniciativu samy. Některé děti potřebovaly navést, jiné byly aktivní a tvořivé, nabízely vlastní varianty pohybového ztvárnění. Aktivita umožnila i těm méně verbálně aktivním dětem zapojit se prostřednictvím těla a neverbální komunikace.

Evaluace a reflexe dne:

Reflexe probíhala na závěr, kdy jsme si sedli, a děti měly možnost sdílet, která část se jim nejvíce líbila, nebo jaký pohyb je nejvíc bavil. Paní učitelka zhodnotila, že děti se při této aktivitě přirozeně uvolnily, více spolupracovaly a bylo patrné, jak silně vnímají propojení příběhu s tělesným vyjádřením. Paní asistentka ocenila možnost pozorovat děti z jiné perspektivy, protože některé děti, které v běžných situacích bývají pasivní, se v pohybové hře plně projeví.

Z hlediska mé sebereflexe hodnotím tuto aktivitu jako velmi přínosnou, především pro svou dynamiku a spontánnost. Uvědomila jsem si význam správně zvolených a srozumitelných instrukcí, které podněcují představivost, a potřebu zajistit dostatečný prostor a bezpečí pro volný pohyb. Příště bych do aktivity začlenila více relaxačních částí pro krátké zklidnění a reflexi, případně bych připravila obrázkové karty pro děti, které potřebují vizuální oporu.

Doporučuji tuto aktivitu zařadit, jelikož představuje vhodný způsob podpory vnímání příběhu. Pro mladší děti lze příběh ještě více zjednodušit a jednotlivé pohyby více vést, starším dětem naopak nabídnout možnost improvizace nebo vést činnost formou řízené pohybové dramatizace. Díky pohybu se do činností mohly snadno zapojit i děti, které se obtížněji zapojují verbálně.



Obrázek 7: Pohybové ztvárnění útěku z Perníkové chaloupky (zdroj: vlastní)



Obrázek 8: Rozcvička inspirovaná lesním prostředím pohádky Perníková chaloupka (zdroj: vlastní)

5.4 Den 4: Výtvarná reflexe příběhu Perníková chaloupka

Čtvrtý den příběhových aktivit byl zaměřen na výtvarné ztvárnění prožitého pohádkového děje. Aktivita probíhala opět ve žluté třídě Mateřské školy Brno, Nádvoří 3, s 12 dětmi ve věku 3 až 6 let. Mým záměrem bylo nabídnout dětem prostor k vyjádření jejich zážitků z předchozích dnů, a to prostřednictvím výtvarné tvorby, která sloužila nejen jako způsob upevnění děje, ale i jako nástroj pro vyjádření emocí a rozvoj kreativity.

Cíle dne:

Cílem z pohledu učitele bylo rozvíjet vizuální představivost a tvořivost dětí, podpořit schopnost vyjádřit a sdílet emoce prostřednictvím výtvarného projevu a představit dětem různé výtvarné techniky jako cestu ke zpracování prožitku z příběhu. Z pohledu dítěte bylo cílem nakreslit nebo vytvořit scénu z pohádky podle vlastního výběru, znázornit emoce vybrané postavy a popsat, co se v dané scéně odehrávalo.

Použité metody a rozvíjené klíčové kompetence:

Použité výukové metody zahrnovaly rozhovor, výtvarnou činnost, demonstraci a práci s vizuální inspirací (obrázky z pohádky). V rámci této aktivity byly rozvíjeny kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální.

Realizace dne:

Děti pracovaly s papíry a měly k dispozici pastelky, fixy, vodové barvy, barevné papíry, nůžky a lepidlo. Na začátku jsem připomněla předchozí den, kdy jsme příběh dramatizovali, a společně jsme si povídali o tom, jaké emoce děti při hře prožívaly. Použila jsem kartičky s obličejovými výrazy emocí a ptala se otázek typu: „Jak jste se cítili, když jste utíkali před ježibabou?“ nebo „Jakou část příběhu byste chtěli nakreslit?“

Děti si následně samy vybíraly scénu, kterou chtěly výtvarně ztvárnit. Některé kreslily les, jiné chaloupku, setkání s ježibabou nebo šťastný návrat domů. Využívaly různé výtvarné techniky podle vlastních preferencí – někdo pracoval s pastelkami, jiný s vodovými barvami, někdo tvořil koláž. Během práce jsem dětem kladla podpurné otázky („Co se v této části dělo?“, „Jaké barvy zvolíš pro vyjádření strachu?“) a nabízela pomoc dle potřeby, ale zároveň jsem ponechávala velký prostor pro samostatnost.

V závěru jsme si udělali společné sdílení dojmů. Děti si sedly do kruhu, každé mělo možnost svůj obrázek ukázat, popsat, co nakreslilo, proč si vybralo právě tuto část a jak se

při tvorbě cítilo. Diskuze byla velmi živá – děti si navzájem pokládaly doplňující otázky a přirozeně reagovaly. Mnohé komentovaly i výtvarný styl kamarádů („Tady je hezky udělaný les!“, „To je ta ježibaba, co jsme hráli!“). Využila jsem i kartičky emocí, pomocí kterých jsme si společně pojmenovávali pocity jednotlivých postav a jejich výtvarné znázornění.

Aktivita trvala přibližně 50 minut. Celkově děti pracovaly soustředěně a s velkým zaujetím, výtvarná forma jim umožnila hlubší reflexi příběhu a mnohé z nich se během tvoření vracely k předchozím prožitkům z dramatizace a interaktivního čtení. I méně výřečné děti se v této formě vyjádřily skrze obraz a následně byly motivovány i k verbálnímu sdílení.

Evaluace a reflexe dne:

Paní učitelka ocenila, že děti dokázaly zpracovat příběh samostatně a výtvarně bohatě. Vyzdvihla i to, že aktivita pomohla rozvoji jazyka a oblasti popisování při prezentaci. Paní asistentka zmínila, že pro děti s odlišným mateřským jazykem byla výtvarná reflexe důležitou neverbální cestou k vyjádření porozumění i emocí.

Z mého pohledu byla aktivita velmi přínosná – uvědomila jsem si, jak důležitou roli hraje možnost volby techniky a svobody ve výtvarném vyjádření. Do příště bych lépe připravila organizaci sdílení, např. menší skupinky po třech, aby děti měly více prostoru. Pro mladší děti by bylo vhodné zúžit výběr scén a nabídnout i předtištěné omalovánky k domalování. Naopak u starších dětí lze přidat i prvky komiksu nebo vytvoření jednoduché ilustrace k celému příběhu.



Obrázek 9: Dívka pracuje na kresbě chaloupky (zdroj: vlastní)



Obrázek 10: Chlapec pracuje na kresbě chaloupky (zdroj: vlastní)



Obrázek 11: Kresba perníkové chaloupky v lese (zdroj: vlastní)



Obrázek 12: Kresba ježibaby u chaloupky (zdroj: vlastní)

5.5 Den 5: Tvorba vlastního příběhu

Pátý den tematického programu byl zaměřen na společnou tvorbu vlastního pohádkového příběhu, ve kterém děti sehrály roli skutečných autorů. Aktivita navazovala na dosavadní zkušenosti s pohádkou Perníková chaloupka a vycházela z poznatků a dovedností, které děti v průběhu týdne získaly – od naslouchání a porozumění příběhu přes dramatizaci, pohybové a výtvarné zpracování až po vyjadřování emocí. Tentokrát dostaly prostor plně využít svou fantazii a vytvořit zcela nový příběh, a to bez předem připravené osnovy či nabízené struktury.

Realizace dne:

Celkem se aktivitu zúčastnilo deset dětí ve věku od tří do šesti let. Již od počátku bylo patrné, že většina z nich chápe princip příběhové stavby a je schopna jej do určité míry samostatně vytvářet. Velmi rychle se mezi dětmi ustálila dynamika spolupráce – někteří se zapojovali aktivně návrhy děje, jiní přispívali jmény postav nebo popisem prostředí. První návrh zazněl od jednoho z chlapců: "Mohli bychom mít princeznu... jmenovala by se třeba Sofinka." Dívky souhlasily a pohádka tak dostala svou hlavní postavu. Další dítě přidalo myšlenku, že princezna je zavřená ve školce, kterou proměnil kouzelný drak, a následující nápady už vznikaly jeden za druhým.

Děti společně vytvořily celou zápletku. Princezna Sofinka byla uvězněna ve školce, kterou hlídal drak s mrazivými koulemi a had s ohnivými. Princezna měla tři úkoly, které musela splnit – nalézt kouzelný zvoneček, zazpívat písničku o kamarádství a vytvořit duhu, která potěší draka. V těchto nápadech se odrazily nejen předchozí aktivity z týdne, ale i vnitřní logika dětí a jejich schopnost kombinovat kouzelné motivy s realitou, kterou znají. Zajímavý byl vývoj charakteru draka – původně záporné postavy, která se díky rozhovoru a péči proměnila v přátelskou bytost.

Do děje pak vstoupil princ – pojmenovaný dětmi jako Petr Emanuel. Tento princ měl kouzelný meč vyrobený z paprsku měsíce a doprovázel ho mluvící vlk. Děti doplňovaly detaily – princ měl plášť z pavučin, jeho vlk znal cestu do tajné zahrady a společně překonávali překážky pomocí důvtipu a laskavosti. Velký důraz kladly děti na to, aby princ nikoho neporazil silou, ale pomáhal, a to i těm "zlým" postavám. Děti spontánně zapojovaly témata spolupráce a vzájemné pomoci, což svědčí o přirozeném rozvoji sociálních dovedností.

Když se princeznu podařilo osvobodit, příběh pokračoval slavnostním návratem do Království tří sluncí. Děti samy navrhovaly, jak vypadala svatba princezny a prince – hrála hudba z okvětních lístků, podával se lentilkový dort, zmrzlinový hrad a duhová limonáda. Všechny děti byly do dění zapojené – buď navrhovaly detaily, nebo vybíraly z několika návrhů hlasováním. I ti nejmenší, kteří se běžně do verbálních činností zapojují méně, přispívali gesty, emocemi nebo návrhy na výběr barev, prostředí a jmen.

Cíle dne:

Cílem z pohledu učitele bylo podpořit dětskou tvořivost a fantazii, rozvíjet schopnost logického uspořádání děje a spolupráci ve skupině. Z pohledu dětí šlo o vytváření a vyprávění vlastního příběhu, navrhování děje a postav, řešení situací a vyjadřování emocí slovem i gestem.

Použité metody a rozvíjené klíčové kompetence:

Použité výukové metody zahrnovaly rozhovor, vyprávění, skupinovou práci a práci s otázkami. Rozvíjenými klíčovými kompetencemi byly kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů a kompetence sociální a personální.

Evaluace a reflexe dne:

Reflexe proběhla formou rozhovoru – děti si postupně celý příběh připomněly, shrnuly, co se jim na něm líbilo a jak by ho příště změnily. Byly schopné zhodnotit, která část byla nejzábavnější, kdo měl dobrý nápad a co mohlo být ještě napínavější. Učitelka i asistentka se shodly, že je překvapilo, jak přirozeně a strukturovaně děti pracovaly bez zjevného vedení. Zaznělo také, že aktivita probíhala velmi klidně a samostatně, i přestože měla výrazně otevřenou formu.

Z mého pohledu jako studentky učitelství považuji tento den za jeden z vrcholů celého programu. Ukázal se zde skutečný potenciál dětské tvořivosti, ale také jejich schopnosti naslouchat, doplňovat se a spolupracovat. Překvapilo mě, jak samostatně děti pracovaly a jaké množství nápadů byly schopny navrhnout. Pokud bych tuto aktivitu realizovala znovu, zvážila bych zaznamenání příběhu během vyprávění formou kresby nebo psaného zápisu, abychom jej mohli v další fázi dále rozvíjet.

Tato aktivita se dá bez problémů modifikovat i pro mladší děti – v tom případě bych více využila vizuální opory a případně nabídla výběr z několika variant, jak děj pokračuje. U starších dětí by bylo možné navázat na příběh dramatizací nebo komiksovou verzí.

Ukázalo se, že děti dokážou nejenže samostatně pracovat s příběhem, ale že jim dává smysl také příběh tvořit společně – naslouchat druhým, rozvíjet společnou myšlenku a aktivně přispívat k jejímu završení.

5.6 Den 6: Závěrečná reflexe a evaluace programu

Poslední den programu byl věnován závěrečnému ohlédnutí za celým týdnem aktivit. Cílem bylo nejen shrnout prožité zážitky a upevnit porozumění příběhu Perníkové chaloupky, ale také dětmi reflektovat, co pro ně jednotlivé dny znamenaly, co si zapamatovaly, co je bavilo a čemu se naučily. Děti se aktivně zapojovaly do hodnocení pomocí kartiček, slovního vyjadřování i mimiky a gest. Během aktivity bylo přítomných 10 dětí ve věku 3–6 let. Atmosféra byla příjemná a klidná.

Cíle dne:

Cílem dne z pohledu učitele bylo podpořit schopnost dětí reflektovat prožité aktivity a vyjádřit, co pro ně mělo smysl. Dále rozvíjet jejich schopnost popsat vlastní zážitky, emocemi i slovně, a podpořit pozitivní vztah ke skupině i k příběhům. Z pohledu dítěte bylo cílem vybrat oblíbenou aktivitu, popsat svůj zážitek, přiřadit k němu odpovídající emoci a sdílet ji s ostatními.

Použité metody a rozvíjené klíčové kompetence:

Použité metody zahrnovaly rozhovor, demonstraci, diskusi v kruhu, hlasování pomocí kartiček a neverbální vyjádření emocí. Rozvíjené kompetence byly: kompetence k učení, kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální.

Realizace dne:

Kromě kartiček s ilustracemi aktivit z předchozích dní a kartiček s emocemi (radost, zvědavost, strach, hrdost apod.) jsem měla připravené papíry pro záznam myšlenek dětí. Děti seděly volně kolem mě a vícekrát jsme se v průběhu aktivity přesouvaly podle potřeby do menších skupin.

Aktivitu jsem zahájila rekapitulací předchozích dní. Společně jsme si připomínali jednotlivé aktivity: čtení s hudbou, dramatizaci, pohyb, výtvarnou reflexi a vymýšlení vlastní pohádky. U každé aktivity jsem se ptala: „Co si z toho pamatujete?“, „Co se vám nejvíc líbilo?“ Děti měly možnost vybrat jejich oblíbenou aktivitu, a přiřadit k ní odpovídající emoci. Některé volily radost, jiné nadšení, objevily se i kartičky se zvědavostí nebo strachem (např. při setkání s ježibabou).

Děti velmi aktivně sdílely, komentovaly volby ostatních a navzájem si připomínaly společné zážitky. Bylo zřejmé, že si jednotlivé dny vybavují, pamatovaly si dokonce i detaily. Vícekrát došlo ke spontánnímu přehrávání oblíbených scén (např. útěk před ježibabou).

Evaluace a reflexe dne:

V rámci reflexe jsme se s paní učitelkou shodly, že děti během týdne prošly viditelným rozvojem v oblasti vyjadřování, komunikace i spolupráce. Zaznamenala, že děti, které se zpočátku zdráhaly zapojit, se v průběhu dní osmělily. Paní asistentka potvrdila, že u dětí došlo ke zvýšení důvěry v rámci skupiny, a ocenila zapojení těch, kteří běžně zůstávají stranou.

Z mého pohledu byl tento den důležitým uzavřením celého procesu. Děti měly možnost zhodnotit a reflektovat vlastní učení, vyjádřit se k tomu, co je zaujalo a co jim dělalo radost. Zároveň jsem mohla zpětně sledovat, které formy a metody se nejvíce osvědčily. Podobný program bych příště ráda rozšířila napříč delším obdobím, včetně navazujících těžších jazykových aktivit nebo zapojení rodičů.

Z praktického hlediska bych příště větší důraz kladla na větší prostor pro individuální vyjádření dětí v klidnějším prostředí, např. v menších skupinách nebo při samostatných rozhovorech.

6 EVALUACE PROGRAMU A PŘÍNOSY PRO VZDĚLÁVACÍ PRAXI

6.1 Reflexe a hodnocení průběhu programu

Během realizace tematického bloku jsem měla možnost sledovat, jak děti reagují na jednotlivé aktivity a jak se jejich dovednosti v průběhu dní proměňují. Pozorování jejich zapojení, vyjadřování i způsobů komunikace mi umožnilo lépe porozumět tomu, jaký vliv mají zvolené metody na jejich rozvoj. Velkým přínosem byla také spolupráce s paní učitelkou a asistentkou pedagoga, které byly u všech aktivit přítomny. Jejich podněty a zpětná vazba mi pomohly lépe zhodnotit průběh i přínos jednotlivých aktivit.

Práce s příběhem v různých formách podnítila zájem i soustředění dětí. Umožnila jim nejen porozumět ději, ale také jej prožívat a spoluvytvářet podle svých schopností. Postupné navazování aktivit umožnilo dětem ponořit se do příběhu z různých úhlů pohledu, znovu se k němu vracet a hlouběji ho prožít. Děti tak měly možnost nejen příběh pasivně poslouchat, ale také jej hrát, pohybem vyjadřovat, vytvářet obrazem či dokonce spoluutvářet v podobě vlastního vyprávění.

Použitá metoda práce s příběhem se ukázala být v mateřské škole velmi funkční nejen pro rozvoj jazykových dovedností (naslouchání, vyjadřování, porozumění obsahu), ale také pro oblast sociální a emoční. Aktivity posílily vzájemnou důvěru a schopnost pracovat společně. Významnou roli sehrála každodenní reflexe, která přirozeně uzavírala jednotlivé dny a pomáhala dětem zpětně uchopit, co prožily.

Za nejvíce osvědčené bych označila propojení pohádky s dramatizací, pohybem a rytmizací. Tyto formy se osvědčily jako efektivní napříč různými věkovými skupinami, umožňují i zapojení pasivnějších dětí a přirozeně rozvíjejí kompetence komunikativní i kompetence sociální a personální. U starších dětí se velmi dobře osvědčilo vytváření vlastního příběhu, které podpořilo tvořivost, schopnost formulovat myšlenku a spolupracovat ve skupině.

Pro mou pedagogickou praxi je tento projekt nesmírně cenný. Poskytl mi možnost v reálném prostředí otestovat vlastní práci s dětmi založenou na příběhu a ověřit si její přínos nejen pro děti, ale i pro učitele. Získala jsem cennou zkušenost s vedením skupiny, strukturováním vzdělávacího obsahu, flexibilními reakcemi na situace a vyhodnocováním efektivity jednotlivých metod. Jako zásadní se ukázalo vytvářet prostor, v jehož rámci

mohou děti svobodně reagovat, sdílet své zkušenosti a aktivně se účastnit smysluplného dialogu. Práce s příběhem má podle mého názoru v mateřské škole nezastupitelné místo – nejen jako prostředek vzdělávání, ale i jako cesta k hlubšímu poznání dětí samotných. Tuto metodu bych ráda dále rozvíjela a hledala nové možnosti jejího využití v každodenní pedagogické praxi.

6.2 Návrhy na modifikace programu

Na základě vlastní evaluace, systematického pozorování dětí i reflexí jednotlivých dnů jsem identifikovala několik oblastí, které by bylo vhodné v budoucím provedení programu upravit. Modifikace vycházejí z reálného průběhu programu a zohledňují věkovou rozmanitost skupiny, individuální potřeby dětí i organizační aspekty jednotlivých aktivit.

Za nejvýraznější potřebu úpravy považuji přizpůsobení obtížnosti a formy aktivit věku dětí. Ukázalo se, že při práci se smíšenou skupinou dětí ve věku 3 až 6 let je obtížné najít jednotnou formu činnosti, která by odpovídala rozvojovým potřebám všech věkových kategorií. Pro homogenní skupinu mladších dětí (např. 3–4 roky) bych v budoucnu zvolila výrazně jednodušší strukturu aktivit – např. kratší dějové úseky, větší důraz na vizuální a pohybové prvky, méně slovních výzev a častější opakování. Naopak u starších dětí (5–6 let) bych využila jejich potenciál pro tvořivost a samostatnost – např. delší dramatizace, tvorbu alternativního zakončení pohádky, vlastní ilustrace či práci s textem.

U některých dětí se také projevila potřeba zvýšené podpory při vyjadřování – zejména u dětí s odlišným mateřským jazykem či nižší slovní zásobou. Pro tyto situace bych při příští realizaci zvýšila podíl vizuální podpory – například bych pracovala s větším množstvím obrázků, karet s emocemi či konkrétních předmětů k manipulaci, a to ve výraznější, zjednodušené podobě odpovídající věku dětí a použila bych předem připravené fráze, které dětem usnadní zapojení. Reflexe dětí pomocí obrázkových karet emocí se ukázala jako velmi efektivní a do budoucna bych ji zařazovala pravidelně i v průběhu aktivit, nejen na jejich konci.

Organizačně bych do budoucna upravila i časové rozvržení jednotlivých aktivit. Některé činnosti, například výtvarná tvorba, vyžadují delší čas pro dokončení a spontánní vyjádření. Do budoucna bych ponechala více prostoru pro individuální tempo dětí – například rozdělením do menších skupin, které by se v aktivitách střídaly. Zároveň bych se snažila efektivněji připravit a rozvrhnout materiály tak, aby nedocházelo k prodlevám a děti měly možnost pracovat plynule.

U některých aktivit bych také volila cílenější ukotvení v rámci vzdělávacích oblastí dle RVP PV (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání). Například tvorbu vlastního příběhu bych v budoucnu systematicky využila k rozvoji předčtenářských dovedností – např. skrze práci s obrázkovými sekvencemi, pokusy o zápis děje nebo tvorbu jednoduché knihy. Ráda bych tuto část více propojila s jazykovým rozvojem a systematictěji podpořila například orientaci v posloupnosti děje nebo tvorbu souvětí.

Jako přínosné vnímám také zařazení větší míry reflexe i pro učitele – například formou stručného hodnoticího listu po každé aktivitě. Ten by mohl sloužit jako nástroj pro rychlé zaznamenání úspěšnosti aktivit, zájmu dětí i případných problémů, a tím napomoci k okamžité modifikaci dalších dnů.

Celkově tedy návrhy na modifikaci vycházejí z konkrétních pozorování a zpětné vazby a mají za cíl zpřístupnit program širšímu spektru dětí a zvýšit jeho efektivitu v různých kontextech.

6.3 Doporučení pro budoucí praxi

Na základě realizovaného programu a vlastní zkušenosti v roli budoucí učitelky vnímám práci s příběhem jako velmi silný a smysluplný nástroj pro rozvoj dětí předškolního věku. Ráda bych proto formulovala několik doporučení, která by mohla být inspirací pro další pedagogy i studenty připravující podobné programy.

Práci s příběhem doporučuji pojímat jako dlouhodobější vzdělávací koncept, nikoliv jako jednorázovou aktivitu. Jednou z možností je například zavedení pravidelných "pohádkových pátků" nebo tematických bloků podle ročních období či svátků. Tento přístup umožňuje příběh opakovaně prožívat, rozvíjet v různých kontextech a přirozeně na něj navazovat v dalších oblastech vzdělávání – např. při rozvoji předmatematických dovedností, vnímání časové posloupnosti, řešení problémových situací nebo poznávání přírodního prostředí.

Za velmi inspirativní považuji také možnost tvořit s dětmi "zážitkové knihy" – portfolia, do kterých si děti zaznamenávají své prožitky a vlastní příběhy formou obrázků, výstřižků, jednoduchých zápisů nebo symbolických záznamů. Tato forma posiluje jejich vztah k vlastnímu učení a poskytuje cennou zpětnou vazbu jak pro pedagogy, tak i pro rodiče.

Velký potenciál vidím také v zapojení rodin do práce s příběhy. Například formou "domácích příběhových výzev" (přečíst pohádku, vyrobit postavičku, nakreslit scénu,

vymyslet pokračování), sdílením rodinných příběhů nebo účastí rodičů na závěrečném dni programu. Příběh by tak napomáhal propojení mezi školou a rodinou a umožňoval by dítěti vnímat své zážitky jako hodnotné a důležité nejen ve školním, ale i v rodinném prostředí.

Z pedagogického hlediska vnímám jako důležité nepodceňovat přípravu – jak obsahovou, tak organizační. I když je cílem podpořit kreativitu a svobodu dětí, musí mít činnosti jasnou strukturu a cíle. Zároveň se osvědčilo mít připravený i plán B – zjednodušenou verzi aktivity pro případ, že by děti byly unavené nebo rozptýlené.

V neposlední řadě doporučuji nebát se využívat moderní technologie – promítání ilustrací, audioknihy, interaktivní tabule či nahrávky vlastního vyprávění dětí mohou být cenným obohacením programu, pokud jsou využívány s citem a s ohledem na věk a potřeby dětí.

Závěrem bych chtěla zdůraznit, že práce s příběhem je nejen prostředkem vzdělávání, ale především způsobem, jak poznávat děti, jak jim umožnit vyjádřit své emoce, myšlenky a zkušenosti. Věřím, že pokud mají děti možnost být nejen posluchači, ale i tvůrci příběhů, přispívá to k rozvoji jejich osobnosti, empatie i sebevědomí. A právě to je podle mě skutečným cílem předškolního vzdělávání.

ZÁVĚR

V rámci této bakalářské práce jsem si kladla za cíl prozkoumat možnosti využití práce s příběhem v mateřské škole jako efektivní strategie rozvoje jazykových, sociálních a emocionálních dovedností dětí předškolního věku. V teoretické části jsem se zaměřila na vymezení pojmu předčtenářská gramotnost, popsala jsem vývojové charakteristiky dětí v předškolním období, analyzovala přínosy příběhu v rámci jednotlivých vývojových oblastí a věnovala jsem se také roli učitele v procesu práce s příběhem. Pozornost jsem věnovala také metodám, které lze při práci s příběhem využít – od interaktivního čtení, přes dramatizaci, pohybové aktivity, výtvarné zpracování až po tvorbu vlastních příběhů.

Praktická část byla zaměřena na návrh, realizaci a evaluaci uceleného tematického programu v konkrétní mateřské škole. Program sestával ze šesti na sebe navazujících dní, během nichž děti zpracovávaly klasický pohádkový příběh prostřednictvím různorodých aktivit. V průběhu realizace se ukázalo, že příběh je pro děti nejen motivujícím prvkem, ale především nástrojem, který přirozeně propojuje jazyk, emoce, pohyb a spolupráci. Děti se během programu aktivně zapojovaly, sdílely své prožitky, tvořily, vyjadřovaly své myšlenky i pocity a mnohdy překvapily svou samostatností a nápaditostí.

V rámci evaluace se potvrdilo, že zvolená strategie práce s příběhem má potenciál podporovat nejen jazykový rozvoj, ale i posilovat schopnost spolupráce, empatii a emoční vnímání. Děti si osvojily základní strukturu vyprávění, rozvíjely svou slovní zásobu a zlepšily schopnost porozumět i vyjádřit své pocity.

Z pohledu vlastní profesní přípravy hodnotím realizaci programu jako velmi přínosnou. Umožnila mi ověřit teoretické poznatky v praxi, reflektovat pedagogické postupy a rozvíjet dovednosti potřebné pro plánování, vedení a vyhodnocování vzdělávacích aktivit. Zároveň jsem si uvědomila význam role učitele jako průvodce, který dokáže skrze příběh vytvářet prostor pro učení, sdílení i prožívání. Práce s příběhem se pro mě stala inspirací, jak vytvářet smysluplné a podnětné prostředí, které podporuje komplexní rozvoj dítěte a zároveň respektuje jeho individuální potřeby a prožívání.

Závěrem mohu konstatovat, že práce s příběhem má v předškolním vzdělávání své pevné místo. Její využití je široké, variabilní a přirozeně propojuje všechny klíčové oblasti rozvoje dítěte. Věřím, že podobné programy mohou být cenným obohacením pedagogické praxe a mohou u dětí podpořit nejen jazykové dovednosti, ale také vztah k literatuře, tvořivost a pozitivní vnímání sebe samého i druhých.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Edika.
- Cremin, T., Swann, J., Flewitt, R., & Mardell, B. (2016). *Storytelling in Early Childhood: Enriching Language, Literacy and Classroom Culture*. Taylor & Francis LTD.
- Doláková, S. (2015). *Umíte to s pohádkou? Práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Portál.
- Edwards, L. C. (2012). *Music and Movement: A Way of Life for the Young Child* (7th ed.). Pearson.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.
- Ellis, G., & Brewster, J. (2014). *Tell It Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers* (3rd ed.). British Council.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theory and Practice* (2nd ed.). Basic Books.
- Gebhartová, V. (2011). *Jak a co číst dětem v MŠ: Komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Portál.
- Koťátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Grada.
- Koželuhová, E. (2024). *Činnosti k rozvíjení čtenářské gramotnosti v předškolním vzdělávání*. Raabe.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Portál.
- Pica, R. (2012). *Experiences in Movement and Music: Birth to Age 8* (5th ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Portál.
- Trelease, J. (2013). *The Read-Aloud Handbook* (7th ed.). Penguin Books.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie*. Karolinum.
- Wolf, M. (2008). *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain*. Harper.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Práce s kartami emocí a ilustracemi pohádky během interaktivního čtení	34
Obrázek 2: Hudební doprovod příběhu dětmi během čtení pohádky	34
Obrázek 3: Jeníček a Mařenka s dřevorubcem - zahájení dramatizace příběhu	36
Obrázek 4: Ježibaba odvádí Jeníčka do chaloupky - dramatizace únosu	37
Obrázek 5: Mařenka přelstí ježibabu a strká ji do pece - vrchol dramatizace	37
Obrázek 6: Šťastný konec - děti utíkají za dřevorubcem z chaloupky	38
Obrázek 7: Pohybové ztvárnění útěku z Perníkové chaloupky.....	40
Obrázek 8: Rozcvička inspirovaná lesním prostředím pohádky Perníková chaloupka	40
Obrázek 9: Dívka pracuje na kresbě chaloupky.....	42
Obrázek 10: Chlapec pracuje na kresbě chaloupky	43
Obrázek 11: Kresba perníkové chaloupky v lese.....	43
Obrázek 12: Kresba ježibaby u chaloupky	43

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Přehled tematických dnů a zaměření jednotlivých aktivit.....	31
---	----

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠ	Mateřská škola
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ZŠ	Základní škola