

# Hudební činnosti podporující rozvoj čtenářské přehramotnosti dítěte předškolního věku

Veronika Boudová

---

Bakalářská práce  
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Veronika Boudová**  
Osobní číslo: **H190019**  
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Hudební činnosti podporující rozvoj čtenářské pregramotnosti dítěte předškolního věku**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o hudebních činnostech pro děti předškolního věku.  
Vymezení teoretických východisek zaměřených na podporu čtenářské pregramotnosti prostřednictvím hudebních činností.  
Příprava sady hudebních aktivit podporujících rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí předškolního věku.  
Realizace a 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:**

Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (2014). *Music in childhood: From Preschool through the Elementary Grades. Fourth Edition*. Boston: Schirmer.

Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Kmentová, M. (2015). *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Lišková, M. (2012). *Hudební činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.

Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Libuše Jelénková, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **12. října 2021**

Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 12. října 2021

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně .....  
11.4.2020

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.*

*(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) 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, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) 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, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce je teoreticko-aplikačního charakteru a zabývá se možnostmi rozvoje čtenářské pregramotnosti dítěte předškolního věku prostřednictvím hudebních činností. Cílem teoretické části je sumarizovat teoretické poznatky o hudebních činnostech, jejich využití v prostředí mateřské školy a potenciálu při rozvoji čtenářské pregramotnosti dětí. Cílem praktické části je vytvořit sadu hudebních aktivit pro děti předškolního věku zaměřenou na podporu rozvoje čtenářské pregramotnosti. Závěrečná část práce je věnována realizaci sady aktivit a její evaluaci. Na základě výsledné evaluace bylo zpracováno doporučení pro praxi mateřských škol.

Klíčová slova: hudební činnost, čtenářská pregramotnost, fonematické uvědomování

## **ABSTRACT**

The bachelor's diploma thesis has a theoretical-applcational character and deals with possibilities of developing reading pre-literacy of preschool children through musical activities. The goal of theoretical part is to summarize theoretical knowledge about musical activities, their use in the environment of kindergarten and their potential in developing reading pre-literacy. The goal of practical part is to create a set of musical activities for preschool children focused on supporting the development of reading pre-literacy. The final part is devoted to implementation of the aforementioned set and its evaluation. On the basis of the final evaluation recommendations for practical use at the kindergarten were made.

Keywords: musical activity, reading pre-literacy, phonemic awareness

## **Poděkování**

Mé poděkování patří především paní Mgr. Libuši Jelénkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, ochotu a vstřícnost při naší vzájemné spolupráci. Dále také děkuji paní učitelce a dětem z mateřské školy, jež mi umožnili zrealizovat bakalářskou práci. Poděkování patří i mé rodině, která mi byla velkou oporou po celou dobu studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

# OBSAH

|  |           |
|--|-----------|
| <b>ÚVOD.....</b>   | <b>10</b> |
| <b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>   | <b>11</b> |
| <b>1 HUDEBNÍ ČINNOSTI V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....</b>  | <b>12</b> |
| 1.1 KLASIFIKACE HUDEBNÍCH ČINNOSTÍ.....  | 13        |
| 1.1.1 Pěvecké činnosti.....  | 14        |
| 1.1.2 Poslechové činnosti .....  | 14        |
| 1.1.3 Hudebně pohybové činnosti.....   | 15        |
| 1.1.4 Instrumentální činnosti.....   | 16        |
| 1.2 VYUŽITÍ HUDEBNÍCH ČINNOSTÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....  | 16        |
| <b>2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A PREGRAMOTNOST .....</b>  | <b>18</b> |
| 2.1 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....  | 18        |
| 2.2 ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST.....   | 19        |
| 2.2.1 Model pregramotnosti Anne van Kleeck .....   | 20        |
| 2.3 DALŠÍ DŮLEŽITÉ VÝVOJOVÉ OBLASTI PRO ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ<br>PREGRAMOTNOSTI DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU..... | 22        |
| 2.3.1 Rozvoj sluchového vnímání.....   | 22        |
| 2.3.2 Rozvoj motoriky.....   | 23        |
| 2.3.3 Rozvoj řeči .....  | 24        |
| 2.3.4 Rozvoj fantazie.....   | 24        |
| 2.4 MOŽNOSTI ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI V MATEŘSKÉ ŠKOLE.....                                      | 25        |
| <b>3 ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI PROSTŘEDNICTVÍM<br/>HUDEBNÍCH ČINNOSTÍ.....</b>                     | <b>26</b> |
| 3.1 ARGUMENTY PRO VYUŽITÍ HUDEBNÍCH ČINNOSTÍ PŘI ROZVOJI ČTENÁŘSKÉ<br>PREGRAMOTNOSTI .....               | 26        |
| <b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>   | <b>30</b> |
| <b>4 SADA HUDEBNÍCH AKTIVIT PODPORUJÍCÍ ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ<br/>PREGRAMOTNOSTI .....</b>                    | <b>31</b> |
| 4.1 CÍLE .....   | 31        |
| 4.2 PLÁNOVÁNÍ REALIZACE.....   | 31        |
| 4.2.1 Místo realizace .....  | 31        |
| 4.2.2 Subjekty realizace .....   | 32        |
| 4.3 ČASOVÝ HARMONOGRAM.....  | 32        |
| 4.4 OBSAH SADY HUDEBNÍCH AKTIVIT .....   | 32        |
| 4.5 PRŮBĚH REALIZACE SADY AKTIVIT .....  | 35        |
| 4.5.1 Aktivita č. 1 .....  | 35        |
| 4.5.2 Aktivita č. 2 .....  | 39        |
| 4.5.3 Aktivita č. 3 .....  | 42        |
| 4.5.4 Aktivita č. 4 .....  | 46        |



|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| 4.5.5    | Aktivita č. 5.....  | 50        |
| 4.5.6    | Aktivita č. 6.....  | 54        |
| <b>5</b> | <b>EVALUACE.....</b>  | <b>57</b> |
| 5.1      | EVALUACE JEDNOTLIVÝCH AKTIVIT .....                                 | 58        |
| 5.1.1    | Aktivita č. 1.....  | 58        |
| 5.1.2    | Aktivita č. 2.....  | 60        |
| 5.1.3    | Aktivita č. 3.....  | 62        |
| 5.1.4    | Aktivita č. 4.....  | 64        |
| 5.1.5    | Aktivita č. 5.....  | 66        |
| 5.1.6    | Aktivita č. 6.....  | 68        |
| 5.2      | KOMPARACE HODNOCENÍ UČITELKOU MATEŘSKÉ ŠKOLY A VLASTNÍ REFLEXE..... | 70        |
| <b>6</b> | <b>DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL .....</b>                   | <b>72</b> |
|          | <b>ZÁVĚR .....</b>  | <b>74</b> |
|          | <b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>                               | <b>75</b> |
|          | <b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>                      | <b>79</b> |
|          | <b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>   | <b>80</b> |
|          | <b>SEZNAM TABULEK.....</b>  | <b>81</b> |
|          | <b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>   | <b>82</b> |

## ÚVOD

Hudební činnosti provází člověka celý život, aniž by si to uvědomil. Již od malička nás obklopují a ovlivňují. Vzhledem k jejich neustálé přítomnosti v našem životě je proto na místě zabývat se jejich významem a vlivem na náš rozvoj. Jako neméně důležité vnímám věnovat pozornost rozvoji čtenářské pregramotnosti, která vytváří základ pro naši dovednost orientovat se v dnešním světě plném informací různého druhu. Proniknutí do těchto dvou oblastí a zkoumání potencionálních možností rozvoje čtenářské pregramotnosti prostřednictvím hudebních činností pro mě představovalo velkou výzvu. Od útlého dětství jsem však měla k hudbě i knihám blízko, proto pro mě příležitost spojit tyto dvě mému srdci blízká témata v jedno byla jednoznačnou volbou.

Bakalářská práce má teoreticko-aplikační charakter. Teoretická část práce je rozdělena do tří stěžejních kapitol, jejichž cílem je sumarizovat teoretické poznatky o hudebních činnostech a jejich využití při rozvíjení čtenářské pregramotnosti dítěte předškolního věku. První kapitola se věnuje základním teoretickým pojmům souvisejícím s hudebními činnostmi, jejich klasifikací a možnostmi využití hudebních činností v mateřské škole. Druhá kapitola je zaměřena na čtenářskou pregramotnost a důležitost jejího rozvoje v předškolním období pro utváření základů čtenářské gramotnosti. Je zde objasněn model pregramotnosti Anne van Kleeck a pozornost je věnována i důležitým vývojovým oblastem pro rozvoj čtenářské pregramotnosti. Závěrečná část kapitoly představuje možnosti rozvoje čtenářské pregramotnosti v prostředí mateřské školy. Třetí kapitola shrnuje argumenty pro využití hudebních činností při rozvoji čtenářské pregramotnosti a předkládá výčet pozitiv plynoucích z realizace hudebních činností při snaze rozvíjet čtenářskou pregramotnost dítěte předškolního věku.

Cílem praktické části práce je navrhnout a zpracovat sadu hudebních aktivit zaměřenou na rozvoj čtenářské pregramotnosti dítěte předškolního věku. Na úvod je popsáno zdůvodnění potřeby rozvoje čtenářské pregramotnosti spolu s cíli celé sady a jejím obsahem. Sada se skládá z šesti hudebních aktivit, která je didakticky zpracována, v jednotlivých kapitolách je uvedeno plánování realizace spolu se sepsanými průběhy setkání. Evaluace sady je stavěna na základě hodnocení jednotlivých aktivit. Hodnocení aktivit sestávalo z vlastní reflexe, hodnocení pozorující učitelkou a hodnocení dětmi, přičemž na závěr je prezentována komparace hodnocení učitelkou mateřské školy a vlastní reflexe. Na základě výsledné evaluace je v závěru práce zpracováno doporučení pro praxi mateřských škol.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 HUDEBNÍ ČINNOSTI V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

K pochopení důležitosti realizace hudebních činností v mateřské škole a jejich přínosu při rozvoji čtenářské pregramotnosti je nezbytné si nejprve vymezit základní pojmy, které se k tomuto tématu vztahují.

Zásadním pojmem je v tomto případě jednoznačně „*hudební činnost*“. Prvně je vhodné rozebrat druhou část tohoto sousloví, která nám pomůže vytvořit si jasnou představu o tom, co je pro nás v realizaci hudebních činností zásadní. Průcha et al. (2013) vymezuje pojem činnost jako aktivitu nebo i chování. V souvislosti s hudebními činnostmi realizovanými v prostředí mateřské školy se přikláníme k prvnímu z pojmů, jelikož dítě se v tomto případě aktivně projevuje a svojí aktivitou dokazuje jistou dovednost. Další vymezení nabízí Sedlák a Váňová (2013), kteří popisují činnost jako soubor změn, který se odehrává ať už v nitru lidského organismu, tak i na jeho zevnějšku. Autoři sami zmiňují, že termín „*činnost*“ můžeme obvykle zaměnit za pojem „*aktivita*“. Vzhledem k tomu, že cílem mé práce je v praktické části vytvořit sadu hudebních aktivit, budu používat tyto dva pojmy jako ekvivalenty.

Pokud se podíváme na pravou podobu hudebních činností, pak je považujeme za „*vlastní komunikaci jedince s hudbou, která probíhá ve sféře percepční, reprodukční či produkční*“ (Sedlák & Váňová, 2013, s. 48). Můžeme tedy říci, že komunikace dítěte s hudbou probíhá buď přímým pozorováním druhých osob vykonávajících hudební činnost, jejich samotnou realizací, nebo přímo tvorbou, a to konkrétně ve čtyřech kategoriích hudebních činností, které budou zmiňovány v průběhu celé práce – konkrétně to jsou činnosti pěvecké, poslechové, instrumentální a hudebně pohybové. Přestože se dají hudební činnosti rozdělit do těchto kategorií, nemůžeme je vnímat jako oddělené postupy, jelikož se vzájemně prolínají a jedna bez druhé by nemohly existovat.

Realizace hudebních činností hraje v předškolním vzdělávání nezastupitelnou roli. Můžeme se s ní v mateřských školách setkat v podstatě každý den. Hlavním smyslem jejich realizace je především zprostředkování bohatých zážitků a zkušeností. V současnosti tak dostávají hudební činnosti v předškolní edukaci poměrně dosti prostoru, jelikož je zřejmé, že se jedná o nesmírně důležitou složku aktivit v mateřské škole, která není nahraditelná žádným jiným druhem aktivit.

Pozitiv plynoucích z realizace hudebních činností s dětmi předškolního věku je nespočet. Prostřednictvím hudebních činností můžeme především utvářet samotnou osobnost dítěte a

rozvítet jeho schopnosti či dovednosti. Hudebními činnostmi rozvíjíme nejen specifické hudební dovednosti dětí, ale pozitivně ovlivňujeme také jejich komunikaci, a to jak verbální, tak i neverbální (Miendlarzewska & Trost, 2014). Prostřednictvím hudebních činností můžeme rozvíjet také tvořivost a kreativitu dětí. Jejich přínos je zřejmý i při rozvoji logického myšlení nebo při procvičování paměti. Nesmíme také opomenout jejich působení na zdravý tělesný vývoj dítěte (Lišková, 2012). Hudební činnosti tedy výrazně přispívají ke kultivaci osobnosti dětí a jejich zdravému vývoji nejen v oblasti fyzické, ale zejména v oblasti psychické.

Při výběru konkrétních činností je nutné dbát především na to, aby dané činnosti byly adekvátní věku dětí, jejich individuálním schopnostem a možnostem prostředí, ve kterém jsou činnosti realizované. S tím souvisí i samotný pedagog – v našem případě nejpravděpodobněji učitelka v mateřské škole. Její znalost metodických postupů a zásad při vedení hudebních činností hraje v jejich kvalitní realizaci významnou roli (Lišková, 2012). Důležitý je tedy nejen výběr správných skladeb či hudebních nástrojů, ale především cit učitelky mateřské školy při jejich zařazování do vzdělávací nabídky.

### 1.1 Klasifikace hudebních činností

Klasifikací hudebních činností existuje hned několik. Sedlák a Váňová (2013) ve své publikaci zmiňují dva přístupy, podle kterých můžeme jednotlivé činnosti rozdělit do příslušných kategorií. Vzhledem k zaměření tématu práce zmíním pouze druhý přístup, který při jejich uspořádání přihlíží jak k psychologickým, tak i pedagogickým záměrům daných činností. Výsledné dělení pak obsahuje čtyři samostatné kategorie, které již byly zmíněny v předchozí kapitole – činnosti pěvecké, poslechové, instrumentální a hudebně pohybové.

Při dělení hudebních činností můžeme vyzorovat trojí přístup ve vztahu dítěte k hudebnímu dílu – percepční, reprodukční a produkční. V případě percepčního přístupu dítě nabývá nové zkušenosti s hudebními činnostmi prostřednictvím sledování druhé osoby, která určitou hudební činnost provozuje. Prostřednictvím vnímání druhé osoby a způsobu jejího pojmání hudebních činností samo dítě získává prvotní zkušenosti s hudebními činnostmi různého druhu. Reprodukční přístup se vyznačuje realizací hudebních činností samotným dítětem. Dítě zpívá písně, které se naučilo, hraje na dětské i klasické hudební nástroje nebo provádí pohyb, který si dříve osvojilo. Poslední, produkční přístup, je jednoznačně nejnáročnější, jelikož jeho hlavním znakem je samotná tvorba dítěte. Hudební

modely i pohybové projevy si samo vymýšlí, nebo improvizuje nejen při pěvecké činnosti, ale i instrumentální či hudebně pohybové (Sedlák, & Váňová, 2013).

V následujících kapitolách detailněji popíšu jednotlivé kategorie hudebních činností a jejich vliv na rozvoj dítěte.

### 1.1.1 Pěvecké činnosti

Zpěv je stejně jako řeč přirozeným způsobem vyjádření člověka. To ostatně potvrzují i Derevaníková a Dzurilla (2014, s. 18), kteří popisují zpěv jako „*nejpřirozenější lidský umělecký projev*“. Možná i z tohoto důvodu se jedná ve většině případů o nejčastěji realizovanou hudební činnost v mateřské škole. Prostřednictvím pěveckých činností rozvíjíme zejména slovní zásobu dětí, jejich schopnost artikulace, schopnost tvořit hlásky, nebo také schopnost sluchem identifikovat koncové a počáteční hlásky slov. Podle Liškové (2012) lze zahrnout do pěveckých činností v předškolním vzdělávání i ty činnosti, které samotnému zpěvu předchází, a to konkrétně práci se slovy a říkadly. Při nacvičování písní v mateřské škole se nejčastěji používá metoda nápodoby. Její podstata spočívá v několikanásobném zazpívání písně učitelkou a postupným přidáváním se dětí. Hlas učitelky hraje při nácvičování nové písně velice důležitou roli, jelikož se o něj děti při učení nové písně opírají (Lišková, 2012). Proto je důležité, aby byl projev učitelky srozumitelný a její artikulace byla čistá. Takový přednes písně pak motivuje děti k zapamatování jejího textu.

Při práci s písněmi bychom měli svoji pozornost zaměřit také na určitý rozbor písní, kdy si všímáme jejich obsahu a sdělení. Je důležité pěvecké činnosti nejen přímo realizovat, ale také si povídat o obsahu písní, jejich melodii či náladě. Tím děti podněcujeme nejen k vyjadřování vlastních myšlenek, ale také k naslouchání druhým a jejich vnímání dané písně. Tímto způsobem si mohou děti osvojit nové pojmy a výrazy, se kterými se do té doby neselekaly, a také dospět k jejich porozumění a pochopit způsob jejich užívání. Děti se prostřednictvím lidových písní také mohou seznamovat s jinými kulturami, které bývají v textech písní přiblíženy (Burkovičová & Navrátilová, 2014). Díky písním a jejich obsahu se také děti seznamují s dějovou posloupností a lépe se orientují v časových pojmech, což mnohdy slouží jako motivace k práci s knihou.

### 1.1.2 Poslechové činnosti

Poslechové činnosti bývají často v předškolním vzdělávání opomíjeny, přestože děti provází v podstatě od té chvíle, kdy přišly na tento svět. Je dokázáno, že již v prenatálním období

dítě vnímá hlas své matky a veškeré další zvuky začne vnímat hned po narození. Lišková (2012) tvrdí, že u dětí předškolního věku je důležité zařazovat poslechové činnosti především kvůli jejich prokazatelnému vlivu na jejich pozornost a sluchové vnímání. Kodejška (2002) pak zdůrazňuje, že dětem starším čtyř let by měly být pouštěny nejen dětské písně, ale i různé instrumentální skladby, ve kterých se objevují nejrůznější hudební nástroje. Zvukové ukázky by měly být doplněny o rozhovor o slyšeném a vnímaném, díky čemuž můžeme u dětí podporovat rozvoj nejen pozornosti, ale i paměti a fantazie.

Prostřednictvím poslechových činností se snažíme zejména o vytvoření kladného vztahu k hudbě, seznámení dětí s různými hudebními žánry a rozvoj jejich představivosti, paměti a fantazie. V mateřské škole můžeme poslechové činnosti zařazovat každý den, podle Liškové (2012) je vhodné vracet se ke skladbám a ukázkám, které děti znají, pokaždé je však lze použít jiným způsobem – jednou pustíme skladbu při pohybové hře, jindy při relaxační činnosti a jednou ji pustíme dětem za odměnu při obědě. Tímto způsobem pak v dětech posilujeme zájem o hudbu a podporujeme jejich kladný vztah k jejímu poslechu.

### 1.1.3 Hudebně pohybové činnosti

Pohyb je pro děti předškolního věku nedílnou součástí každého dne. Děti se projevují pohybem naprosto přirozeně a doprovází tak svoje každodenní konání. Při záměrné realizaci hudebně pohybových činností je naším cílem zejména podporovat u dětí radost z pohybu, stejně jako jejich spontánní vyjádření emocí jakéhokoli druhu právě prostřednictvím pohybu.

V mateřské škole můžeme pohybem doprovázet různé písně, ale i říkanky a básně, s čímž je spojena i hra na tělo. Šimanovský a Tichá (2016) doporučují začínat s dětmi tleskáním, postupně by se mělo přidat jako hudební doprovod i pleskání a dupání. Hra na tělo je znamenitým prostředkem k procítění rytmu, jelikož se zde snoubí hudebně pohybová činnost s činnostmi instrumentální, které jsou mnohdy neoddělitelné. Díky tomuto spojení lze u dětí rozvíjet i jemnou a hrubou motoriku jakožto důležité oblasti pro rozvoj čtenářské pregramotnosti, což bude blíže popsáno v podkapitole 2.3.2. Lišková (2012) také zmiňuje důležitost vnímání pohybu dítěte jako nonverbální způsob jeho komunikace – dítě tedy prostřednictvím pohybu sděluje svému okolí důležité informace týkající se jeho nálady, rozpoložení či názoru. Hudebně pohybové aktivity můžeme také využít k podpoře spolupráce ve skupině, kdy se děti musí vzájemně domluvit na dalším pohybu, nebo sladit krok do rytmu písně.

#### 1.1.4 Instrumentální činnosti

Hry na dětské hudební nástroje si začínají děti všimnout již ve velmi nízkém věku. Za předchůdce hry na hudební nástroj můžeme považovat i manipulaci s hračkami a hračkami, stejně jako rozeznávání dětských chrastítek. Do dětských hudebních nástrojů zahrnujeme v podstatě cokoli, co může dítě použít k produkci hudby, zvuku nebo rytmu – jinak řečeno cokoli, co dokáže chrastit, s čím dítě může bušit, nebo co může třít o různé povrchy (Cvetko, 1991, in Denac & Žnidaršič, 2018). Díky charakteristice dětských hudebních nástrojů můžeme do této kategorie zařadit širokou škálu předmětů denní potřeby, čímž vzniká neomezený prostor pro každodenní realizaci instrumentálních činností. Později se děti setkávají zejména s Orffovými nástroji, prostřednictvím kterých rozvíjíme u dětí předškolního věku především jejich fantazii a tvořivost (Lišková, 2012). To jsou spolu se sluchovým vnímáním nezbytné oblasti vývoje pro rozvoj čtenářské pregramotnosti.

Hra na hudební nástroj je také důležitým prostředkem seberealizace, přestože nácvik hry na hudební nástroj často probíhá podobně jako u pěveckých činností formou nápodoby. Dítě se prostřednictvím instrumentálních činností seznamuje s novými barvami, tóny a poznává dynamické kontrasty (Sedlák & Váňová, 2013). V mateřské škole si můžeme hrou na hudební nástroje pomoci například při určování počtu slabik nebo ji můžeme využít ke zcitlivování sluchové diferenciaci.

### 1.2 Využití hudebních činností v mateřské škole

Přestože hlavním cílem realizace hudebních činností v mateřské škole je vzbudit zájem dětí o hudbu a její prostředky, musíme brát v potaz i změny, které souvisí s vývojem doby. Není samozřejmostí, že děti předškolního věku mají radost ze zpěvu, hry nebo tvořivých činností. Děti jsou v této uspěchané době stimulovány nepřeborným množstvím podnětů, které mohou vést k jejich pasivnímu postoji k hudebním aktivitám. Denac a Žnidaršič (2018) proto zdůrazňují potřebu myslet na systematické plánování, realizaci i následné vyhodnocování hudebních činností.

Při realizaci hudebních činností v mateřské škole je proto ústřední postavou samotný pedagog. Ten působí jako vzor pro děti při všech složkách hudebních činností, proto je jeho projev a hudební vzdělání důležité pro naplnění všech stanovených cílů. Pedagog by měl mít k hudbě pozitivní vztah a být dobrým motivátorem, který svým nadšením bude vést děti k aktivnímu zapojení do hudebních činností. Flores (2018) ve své studii zmiňuje, že na základě výpovědí učitelek mateřských škol jakožto respondentek ve výzkumu, můžeme říci,



že většina z nich připisuje hudebním aktivitám velký význam při rozvoji sociálně-emocionální stránky vývoje dítěte, stejně tak mají podle nich významný vliv i na jeho chování a pozdější školní úspěšnost.

Každá z kategorií hudebních činností má svoje specifika a rozvíjí různé vývojové oblasti. Společným cílem u všech kategorií je však jednoznačně vytvářet u dětí pozitivní vztah k hudbě. Hudební činnosti zcela přirozeně také přispívají ke klidné atmosféře v mateřské škole například prostřednictvím pravidelného zpěvu písně v ranním kruhu (Lišková, 2012). To potvrzují i Byi a Sims (2015, in Samsudin et al., 2019), kteří vnímají přínos hudby především při vytváření takového prostředí, které podporuje nejen sebekontrolu dětí, ale především jejich self-efficacy – důvěru v sebe sama a svoje schopnosti. V předškolním vzdělávání by se podle Music Educators National Conference (1995, in Bolduc & Lefebvre, 2012) mělo denně vymezit minimálně 20 minut pro realizaci hudebních činností, v ideálním případě by hudební činnosti měly dostávat prostor v kratších časových úsecích vícekrát během dne. Zařazováním hudebních činností v průběhu každého dne se vytváří možnost tyto činnosti využít i jako nástroj k rozvoji jiných oblastí vývoje, například čtenářské pregramotnosti, na kterou je zaměřena následující kapitola.

## 2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A PREGRAMOTNOST

V této kapitole se zaměřím na klíčový pojem mojí práce – čtenářskou pregramotnost. K tomu je zapotřebí si vymezit i termín čtenářská gramotnost jakožto cíl, ke kterému rozvoj čtenářské pregramotnosti směřuje. V následujících podkapitolách tedy vysvětlím význam čtenářské gramotnosti v životě člověka a důležitost rozvoje čtenářské pregramotnosti v předškolním období. Následně se zaměřím i na jiné vývojové oblasti, které mají zásadní význam pro rozvoj čtenářské pregramotnosti. Závěr kapitoly je věnován gramotně podnětnému prostředí a možnostem rozvoje čtenářské pregramotnosti v mateřské škole.

### 2.1 Čtenářská gramotnost

Za čtenářskou gramotnost se v minulosti považovala převážně individuální schopnost číst a psát. Jelikož se však společnost vyvíjí a i její potřeby se rychle mění, je zapotřebí nad čtenářskou gramotností v současnosti přemýšlet v širším kontextu a zahrnout do této vybavenosti člověka daleko více komponentů.

Při definování pojmu čtenářská gramotnost se můžeme setkat s rozdílností definic jednotlivých autorů. Hlavním důvodem těchto odlišností je komplikovanost a proměnlivost samotného pojmu gramotnost jako takového. Každý autor také vyzdvihuje jinou složku čtenářské gramotnosti, díky čemuž se mohou jejich definice lišit. Existuje tedy mnoho pohledů, ze kterých můžeme na čtenářskou gramotnost nahlížet, čímž nám vzniká velice rozsáhlá problematika, která nabízí prostor k dalšímu zkoumání.

Za definice uznávané mezinárodní pedagogickou veřejností můžeme považovat ty, které prezentují mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti PISA nebo PIRLS. Konkrétně šetření PISA 2018 čtenářskou gramotnost definuje jako „*schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti*“ (Česká školní inspekce, 2019, s. 12). Tato definice však nezahrnuje i další složky čtenářství, které nejsou měřitelné a nedají se testovat, především osobní zájem člověka, jeho motivaci a zkušenosti. Doležalová (2014, s. 16) chápe čtenářskou gramotnost jako „*prostředek dalšího vzdělávání a získávání potřebných informací*.“ Z toho vyplývá, že čtenářská gramotnost ve velké míře ovlivňuje naše další vzdělávání a způsob, jakým jsme schopni se zapojit do společenského života.

Jako výstižně zformulovaná se jeví definice Výzkumného ústavu pedagogického (2011, s. 8), který čtenářskou gramotnost definuje jako „*celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka*

*vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.*“ V tomto případě se tedy u čtenářské gramotnosti nezaměřujeme pouze na schopnost číst a psát, ale chápeme ji jako proces, který přispívá k naší schopnosti orientovat se ve společnosti. Pro upřesnění je nutné zmínit, že čtenářská gramotnost je druh obecné gramotnosti člověka a je také nesmírně důležitá pro rozvoj dalších druhů gramotnosti, ať už se jedná o gramotnost přírodovědnou nebo například matematickou (Kropáčková et al., 2014). Společně pak tvoří komplexní soubor schopností, vědomostí a zkušeností, které člověk využívá v běžném životě a díky kterým je schopen se v dnešním světě orientovat.

## 2.2 Čtenářská pregramotnost

Období do 6 let věku dítěte je považováno v celkovém rozvoji čtenářské gramotnosti za klíčové období, které se nesmí podcenit, jelikož je velmi důležité pro tvorbu základů budoucích čtenářských dovedností. Toto období bývá označováno různými termíny, převážně se můžeme setkat s pojmy předčtenářská gramotnost, čtenářská gramotnost v předškolním věku, nebo čtenářská pregramotnost. S přihlédnutím k ontogenetickému vývoji se jeví podle Kropáčkové et al. (2014, s. 493) jako nejvhodnější používání termínu čtenářská pregramotnost zejména z toho důvodu, že samotná předpona „pre-“ je „*v souladu i s označením vzdělávacího stupně ISCED 0, který se v českém prostředí ujal pod označením preprimární stupeň vzdělávání*“. Na základě tohoto argumentu bude tento pojem v práci používán a dále objasňován.

Podle Petrové (2012, s. 6) pojem pregramotnost chápeme jako „*soubor schopností, vědomostí a poznatků, které se u dítěte rozvíjejí jako základ jeho schopností vyvozovat z textu různého charakteru význam*.“ V předškolním vzdělávání by tedy měla být pozornost při rozvoji pregramotnosti soustředěna na vytvoření určitého základu, který dítěti slouží k tomu, aby bylo později schopno pochopit a vysvětlit sdělení textů různých druhů. Dalším možným výkladem pojmu pregramotnost je definice od Kucharské (2014, s. 40), která chápe pregramotnost jako „*komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech*.“ V tomto případě jsou zohledněny i postoje dítěte a jeho zkušenosti s psanou podobou jazyka, které považujeme v období pregramotnosti za zásadní.

Pregramotnost u dítěte rozvíjíme od jeho narození až po nástup do 1. třídy. S jejím rozvojem je také neodmyslitelně spojen i rozvoj řeči a jazykových schopností jakožto důležitá oblast

předškolního vzdělávání. Toto období je charakteristické zejména objevováním psané formy řeči dítětem, seznamováním se s ním a utvářením jeho vnitřního postoje k psané kultuře. Při podnětném vedení je v tomto období silně stimulována zejména vnitřní motivace dítěte, díky tomu následně dochází ke spontánnímu objevování čtení a psaní a osvojování si psané podoby řeči. Tato fáze v životě dítěte bývá pojmenována jako etapa rané spontánní gramotnosti nebo jako vynořující se gramotnost (Doležalová, 2016). V předškolním věku je cílem u dítěte vytvořit pozitivní vztah k psané řeči a vytvořit mu vhodné podmínky pro prozkoumávání světa písma. Díky častému kontaktu s psanou kulturou pak dítě začíná chápat, že mluvená a psaná řeč spolu nějakým způsobem souvisí a přichází s vlastními strategiemi, pomocí kterých se snaží o dešifrování grafických znaků a jejich nápodobu (Lipnická, 2009). Dítě tak přirozeně zjišťuje, že tyto dvě oblasti mají společné prvky a samo se jim snaží hlouběji porozumět.

### 2.2.1 Model pregramotnosti Anne van Kleeck

Pro rozvoj čtenářské pregramotnosti je nezbytné znát jednotlivé domény, které v sobě mají zahrnuty ty dovednosti, schopnosti a vědomosti, které jsou důležité k obohacení zkušeností dětí nejen s psanou, ale i mluvenou podobou řeči (Petrová, 2012). Tyto domény pojmenovala a následně rozdělila do dvou samostatných kategorií podle charakteristiky textu autorka Anne van Kleeck, přičemž jejím hlavním východiskem při tvorbě tohoto modelu byla psychologie čtení. Každá kategorie v sobě pak zahrnuje dvě oblasti, které se spolupodílí na zpracování určitého typu informací (Zápotočná & Petrová, 2010). Jejich spolupráce a rozvoj jsou zásadní pro pozdější schopnost dítěte číst a psát.

Na identifikaci významu slov a jeho propojení s prozatímními zkušenostmi dítěte se podílí oblast kontextová a oblast významová. Tyto dvě oblasti pak následně zajišťují, aby dítě pouze neidentifikovalo izolovaně slova, ale aby docházelo k jejich skutečnému porozumění, kdy si dává slova do kontextu nejen se zkušenostmi v rámci svého působení ve společnosti, ale i se svými poznatky z kulturní sféry života. Další dvě oblasti – fonologická a ortografická – společně zodpovídají za správné rozpoznání formální podoby textu a jeho následné zpracování, přičemž prvně zmíněná oblast je spojena s mluvenou formou řeči a jejími slyšitelnými charakteristikami, druhá oblast souvisí s psanou formou řeči a jejími viditelnými charakteristikami (Doležalová, 2018). Všechny čtyři oblasti jsou pak řízeny svými vlastními procesory, které jsou na sobě vzájemně závislé. To však neznamená, že jsou všechny procesory stejně vytíženy. Podle Zápotočné a Petrové (2010) je dítě předškolního věku většinou schopné při učení zareagovat na jeden, maximálně dva typy informací

zároveň, často také při zpracování informací využívá jeden procesor, na který pak navazuje druhý. Postupným rozvíjením všech procesorů by mělo dojít k jejich optimální součinnosti, jejímž výstupem by mělo být plynulé čtení v dospělosti.

Cílem kontextového procesoru je uvést do souvislosti nové informace s dosavadními zkušenostmi a vědomostmi, aby výsledkem tohoto procesu bylo porozumění textu. V období pregramotnosti je tento procesor rozvíjen zejména častou konfrontací dítěte s různými literárními žánry a rozpravami o čtení s dospělou osobou. Tím se dítě učí nad textem přemýšlet a domyslet si z textu informace, které nejsou sdělené přímo (Zápotočná & Petrová, 2010). S tím úzce souvisí i funkce významového procesoru, jelikož ke čtení mezi řádky je potřeba postupně rozšiřovat slovní zásobu dítěte a rozvíjet jeho schopnosti poznávat nejen různá antonyma a synonyma, ale i specifické knižní výrazy – autor, kapitola atd. Aktivity zprostředkující informace a zkušenosti z kontextové a významové oblasti hrají podle Zápotočné a Petrové (2010) významnou roli zejména na počátku rozvoje pregramotnosti a vzájemné prolínání těchto dvou oblastí je jeho nedílnou součástí.

Fonologický procesor má ve své kompetenci fonologické a fonemické uvědomování, což je v souvislosti s tématem hudebních činností a jejich přispívání k rozvoji pregramotnosti důležitá oblast. Nejedná se o pouhé sluchové vnímání, ale o kognitivní procesy jemu nadřazené, konkrétně v případě fonemického uvědomování jde o uvědomění si vět a slov. Fonologické uvědomování následně zahrnuje uvědomování si konkrétních hlásek ve slově (Mertin, 2010, in Kmentová, 2015). Fonologické uvědomování dětí se formuje hlavně prostřednictvím činností zaměřených na zvukovou rovinu řeči, ať už se jedná o běžnou konverzaci s dítětem během dne, nebo cíleně zařazované říkanky, básně nebo písňe (Zápotočná & Petrová, 2010). To potvrzují i zahraniční studie, které dokazují, že říkanky, písňe a poslechové činnosti mohou pomoci dětem předškolního věku v prvních krocích na cestě stát se kompetentními čtenáři (Bolduc & Lefebvre, 2012). Zařazováním těchto krátkých literárních útvarů se děti stávají citlivější na rytmickou strukturu řeči, což se u nich často projevuje přirozenou potřebou doplnit je pohybem – děti tak často začínají spontánně tleskat nebo se pohybovat do rytmu. Tleskání do rytmu pak plynule přechází v rozklad slova na slabiky, což je další stupeň při zvyšující se citlivosti na zvukovou strukturu mluvené řeči (Petrová, 2014). Přirozeným způsobem tak stimulujeme proces rozvoje fonemického uvědomování, jehož výstupem by měla být schopnost identifikovat jednotlivé hlásky, která tvoří základ pro pozdější poznávání písmen.

Posledním procesorem je procesor ortografický, prostřednictvím kterého se děti seznamují s konvencemi tisku. V období pregramotnosti nejde o poznávání jednotlivých písmen, ale zejména o rozvoj schopnosti orientovat se v textu a rozpoznat jeho směrovou orientaci. Petrová (2012) vnímá přínos tohoto procesoru především v tom, že si díky němu dítě uvědomuje, že se kniha čte zleva doprava a shora dolů, že se s ní zachází vybraným způsobem, že má čtení určitá nastolená pravidla a že kniha samotná slouží k uchování našich myšlenek na papíře.

K rozvoji všech čtyř procesorů v praxi je potřeba aktivity v mateřské škole cíleně připravovat tak, aby bylo již předem stanoveno, kterou vývojovou oblast pregramotnosti rozvíjíme a jakými prostředky tohoto cíle dosáhneme. V určitých případech by však podle Zápotočné a Petrové (2010) měla stačit i teoretická reflexe činností, které jsou běžně vykonávány v praxi. To však vyžaduje dát si tyto aktivity do kontextu s tímto modelem a poupravit je tak, abychom směřovali ke zřejmému a cílevědomému rozvoji čtenářské pregramotnosti.

### **2.3 Další důležité vývojové oblasti pro rozvoj čtenářské pregramotnosti dítěte předškolního věku**

Abychom mohli rozvíjet čtenářskou pregramotnost, je nesmírně důležité neopomíjet rozvoj i dalších vývojových oblastí, které mají svoji nezastupitelnou úlohu v celkovém rozvoji dítěte. V souvislosti s tématem této práce bych chtěla zmínit především ty vývojové oblasti, které mohou být rozvíjeny prostřednictvím hudebních činností.

#### **2.3.1 Rozvoj sluchového vnímání**

Sluchová percepce je v předškolním vzdělávání důležitou vývojovou oblastí ovlivňující především rozvoj řeči a abstraktního myšlení. Sluch jako takový je jedním z komunikačních prostředků a proto je potřeba věnovat jeho rozvoji u dětí předškolního věku značnou pozornost (Bednářová & Šmardová, 2015). Při rozvíjení pregramotnosti je podstatná zejména schopnost sluchem rozpoznat hlásky, slabiky, slova, věty a vnímat celé příběhy a jejich děj. Sluchovou percepci rozvíjíme hned v několika oblastech.

Oblast naslouchání je v předškolním vzdělávání rozvíjena v podstatě neustále prostřednictvím jednoduchých říkadel, povídáním si s ostatními nebo čtením pohádky. Z hudebních činností se k rozvoji naslouchání využívá poslech a zpěv dětských písní a jejich repetice. Tomášková (2015) doporučuje volit písně natolik jednoduché, aby si je děti snadno

zapamatovaly a díky tomu je rozpoznaly. Zařadit také můžeme poslech různých zvuků, hudebních nástrojů a melodií. Při poslechu také můžeme hudbu zesilovat či naopak zeslabovat a rozvíjet tak u dětí jejich schopnost rozlišovat její intenzitu. Děti totiž obvykle nemají problém rozpoznat, zda jsou určité zvuky velice výrazné či téměř neslyšitelné, obtíže však mohou nastat při jejich snaze identifikovat zvuky s mírnou intenzitou (Flohr, 2003, in Bolduc & Lefebvre, 2012). Oblast naslouchání je však pouze jednou z oblastí sluchového vnímání, na kterou je potřeba se zaměřit při snaze rozvíjet čtenářskou pregramotnost dětí.

Sluchovou analýzu a syntézu můžeme u dětí rozvíjet prostřednictvím rozkladu slov na slabiky. Využít můžeme slova nejrůznějšího typu, nejlépe se však pracuje se slovy dětem známými, například z kategorie zvířat, oblečení, nebo nábytku. Rozklad na slabiky je podle Tomáškové (2015) vhodné doplnit hrou na tělo – tleskáním či pleskáním. Počet slabik ve slově pak s dětmi počítáme na prstech nebo ho znázorňujeme na předmětech, vhodné pro počítání jsou třeba kuličky nebo míčky.

Další oblastí rozvoje sluchové percepce je vnímání reprodukce rytmu, které úzce souvisí s pohybem, rozvojem hrubé motoriky, nebo i rozvojem orientace v prostoru. Pro rozvoj této oblasti jsou velice dobře využitelné hudební hry spojené s pohybem – děti reagují na hudbu, její tempo a dynamiku různými částmi těla a snaží se ji pohybově znázornit. Efektivní je také využívání nahrávek s různými melodiemi. V tomto případě děti hodnotí jejich podobnost či rozdílnost (Tomášková, 2015). Ze začátku je vhodné volit nahrávky výrazně odlišné, postupně můžeme zkoušet zařazovat nahrávky lišící se pouze nepatrně.

Určováním figury v pozadí procvičujeme schopnost rozpoznat jednotlivé zvuky nebo hlasy, zároveň jsou činnosti zaměřené na rozvoj této oblasti důležité pro rozvoj soustředění a pozornosti. Zde můžeme využít nahrávky zaznamenávající hudební nástroje. V tomto případě je však důležité, aby byly nástroje jasně rozpoznatelné a aby je děti dobře znaly (Tomášková, 2015). S rozpoznáváním a následným rozlišením různých hudebních předmětů nemají obvykle problém děti starších čtyř let (Campbell & Scott-Kassner, 2014). K tomu, aby byly děti schopné je v tomto věku bezpečně rozpoznat, je však zapotřebí je s hudebními nástroji a jejich zněním postupně seznamovat.

### 2.3.2 Rozvoj motoriky

Pohybová koordinace dětí předškolního věku se v průběhu času rychle posouvá a zdokonaluje. Dítě je postupem času hbitější a zručnější, jeho pohyby se zpřesňují. Rozvíjením hrubé motoriky zároveň rozvíjíme i řeč, jelikož tyto dvě oblasti spolu úzce

souvisí. Hlavní souvislost mezi motorikou a řečí různého typu můžeme nalézt v rytmu. Dítě se častokrát při mluvení s ostatními spontánně pohybuje do rytmu, čímž tvoří základ pro své artikulační dovednosti (Bednářová & Šmardová, 2015). Motorické schopnosti rozvíjíme prostřednictvím hudebně pohybových her procvičující ramenní kloub (kývání, navíjení), zápěstí (křivky, smyčky) a dlaně a prsty (horní a dolní oblouk, fiktivní napodobování písma) (Zápotočná & Petrová, 2010). Vzhledem k tomu, že mezi rozvojem motoriky a řeči se nachází určitá spojitost, jeví se hudebně pohybové činnosti jako vhodný nástroj k přirozenému rozvoji obou těchto oblastí.

### 2.3.3 Rozvoj řeči

O důležitosti rozvoje řeči jako jedné z oblastí vývoje dítěte předškolního věku není pochyb. Řečovou schopnost dítěte stimulujeme zejména neustálým komentováním všech činností, které s ním realizujeme. Díky tomu má dítě k dispozici svůj vlastní řečový vzor, slyší správnou výslovnost a artikulaci dospělé gramotné osoby. Dítě by tedy mělo pravidelně přicházet do styku s dostatkem podnětů, aby nabylo co nejvíce zkušeností s řečovým projevem dospělých (Zajitzová, 2011). V předškolním období totiž dochází k rozšiřování jak aktivní, tak i pasivní slovní zásoby, dítě si dává do souvislosti pojmy se svými zkušenostmi a je tak schopno porozumět řeči jako takové. Rozvoji řeči napomáhají pěvecké činnosti, u kterých je potřeba se zaměřit zejména na správné dýchání a citlivou práci s dechem. Tomášková (2015) uvádí jako příklad písne využitelné v prostředí mateřské školy píseň „*Já jsem muzikant*“, kdy děti popisují hru na různé hudební nástroje. Pojmenováváním různých předmětů nebo právě i hudebních nástrojů si dítě rozšiřuje svou slovní zásobu a seznamuje se s pro něj dosud neznámými slovními výrazy.

### 2.3.4 Rozvoj fantazie

Realizace činností podporujících fantazii dětí a jejich tvořivost velkou mírou přispívá k rozvoji čtenářské pregramotnosti. V životě dítěte předškolního věku totiž hraje fantazie důležitou roli. Prostřednictvím fantazie si dítě vykládá realitu tak, aby pro něj byla srozumitelná a dokázalo se v ní orientovat (Zajitzová, 2011). Aktivity realizované v mateřské škole by tak měly být především pro děti zajímavé a poutavé, abychom jejich prostřednictvím měli možnost rozvíjet jejich fantazii a představivost. V souvislosti s hudebními činnostmi se podle Tomáškové (2015) jedná především o poslech hudby, nebo různých zvuků zvířat, jako přínosné se jeví i hudebně pohybové činnosti zahrnující napodobování pohybů zvířat nebo běžných činností.



## 2.4 Možnosti rozvoje čtenářské pregramotnosti v mateřské škole

Prostředí, ve kterém se děti předškolního věku pohybují a které je ovlivňuje, má významný vliv na rozvoj čtenářské pregramotnosti, ať už se jedná o domácí prostředí, nebo o prostředí vytvořené v mateřské škole, kterému bude následující kapitola věnována.

Gramotně podnětné prostředí je jedním z klíčových faktorů rozvoje pregramotnosti dětí. Zápotočná (2010, s. 276) vnímá gramotně podnětné prostředí jako „*prostředí reprezentující psanou kulturu v její bohatosti, rozmanitosti a mnoho účelnosti v co největší možné míře.*“

Děti by tedy měly přicházet do styku s tiskovinami na denní bázi, aby tak došly k porozumění využití a funkce psané řeči (Casbergue & Strickland, 2016). Gramotně podnětné prostředí je podle Petrové (2012) klíčovým faktorem ovlivňujícím proces poznávání psané řeči v období čtenářské pregramotnosti.

K objevování formy psané řeči a experimentování se čtením a psáním je podle Laufkové a Goldmannové (2020) potřeba, aby třídy v mateřské škole byly vhodně vybaveny a vytvářely tak vhodné podmínky pro přirozený rozvoj schopností a dovedností předcházejících čtení a psaní. S tím jsou spojeny i nejrůznější pomůcky, materiály a připravené hry, které stimulují zájem dětí o psanou kulturu. V prostředí mateřské školy jsou to například knihy prediktabilní či obrázkové, jiné knihy lze využít například při dramatizaci či hudebních činnostech, což vede k hlubšímu prožitku z knihy. Různorodost pomůcek je tedy dalším z faktorů ovlivňujících rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí.

Vybavení třídy však není jedinou nutnou podmínkou pro efektivní rozvoj čtenářské pregramotnosti, významnou roli hraje i samotný pedagog. Díky tomu, že je dítě součástí stejného sociálního prostředí jako jeho pedagog, má možnost pozorovat, jak komunikace probíhá a sám si svoje představy o ní ověřuje v komunikaci s druhými (Petrová, 2014). Proto by měl být pedagog v mateřské škole vybaven bohatou slovní zásobou, kterou by měl průběžně rozšiřovat o nová slova a ta předávat dětem. Laufková a Goldmannová (2020) vnímají jako důležitou i jeho schopnost podněcovat v dětech zájem o literární žánry. V těch by se měl sám orientovat a nabízet dětem knihy, které by v nich vzbudily zájem o četbu.

Hlavním cílem rozvoje pregramotnosti v mateřské škole je zprostředkovat dítěti co nejvíce zkušeností s psanou řečí a seznámit ho s jejími žánry a formami (Doležalová, 2018). K tomu je zapotřebí vytvořit mu vhodné podmínky a průběžně ho motivovat k četbě. Podle Laufkové a Goldmannové (2020) je nezbytné zajistit, aby se dítě cítilo bezpečně při sdělování svých zážitků a dojmů spojených s literaturou. Důležité je tedy děti k práci s knihou motivovat a podporovat je ve vyjadřování svých pocitů z ní.

### **3 ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI PROSTŘEDNICTVÍM HUDEBNÍCH ČINNOSTÍ**

Jak již bylo několikrát v tomto textu nastíněno, realizací hudebních činností v mateřské škole podporujeme ať už záměrně, tak ale i bezděčně rozvoj čtenářské pregramotnosti, stejně jako dalších vývojových oblastí, které s ní úzce souvisí. V následující kapitole uvedu několik argumentů, proč by se měly hudební činnosti využívat při rozvoji čtenářské pregramotnosti a jaké výhody z jejich využití plynou.

#### **3.1 Argumenty pro využití hudebních činností při rozvoji čtenářské pregramotnosti**

Ve snaze prokázat přínos hudebních aktivit při rozvoji čtenářské pregramotnosti jsem čerpala zejména ze zahraniční literatury. I v té jsem se však setkala s omezeným počtem studií, které by dokazovaly přínos hudebních činností při rozvoji čtenářské pregramotnosti. Mnohokrát v nich také bylo zmíněno, že vliv hudby na čtenářskou pregramotnost dětí předškolního věku nebyl doposud příliš podrobně zkoumán a tato problematika nabízí velký prostor k dalšímu zkoumání.

Bahri a Yunus (2021) poukazují na skutečnost, že děti ve věku 4 až 6 let mají potenciál rozvinout všechny oblasti svého vývoje včetně čtenářské pregramotnosti. Toto období je zásadní nejen pro vstup na základní školu, ale především je připravuje pro život v dnešní společnosti. Ve studii, kterou autoři zrealizovali, se při učení dětí předškolního věku využívaly rytmické techniky, které měly podpořit celkový rozvoj dítěte se zaměřením na jeho kognitivní, afektivní a psychomotorickou stránku. Jednou ze sledovaných oblastí byl i rozvoj slovní zásoby. Výsledky dokazují, že rytmické techniky využívané při učení dětí předškolního věku podporují rozvoj čtenářské pregramotnosti a děti si tak osvojují předčtenářské dovednosti snadněji a lépe. Pokud učitel využívá rytmické techniky při učení dětí, obohacuje jejich slovní zásobu, procvičuje jejich sluchové vnímání a především jim dodává odvalu k sebevědomé prezentaci (Bahri & Yunus, 2021). Rytmické techniky však nejsou jediným nástrojem, který výrazně napomáhá k rozvoji čtenářské pregramotnosti.

Za důležité také považují autoři metody využívající zpěv, které rozvíjí lexikálně-sémantickou rovinu jazyka. Dítě v předškolním věku začíná chápat smysl toho, co se učí a díky tomu je schopné pochopit významy slov a využívat je v různých kontextech. To souvisí s textem písně, který začíná nejen interpretovat, ale i vnímat jeho obsah a na základě jeho

pochopení si text dokáže zapamatovat (Bahri & Yunus, 2021). Z tohoto důvodu jsou hudební činnosti a metody, které je využívají, důležitými prostředky k rozvoji čtenářské pregramotnosti.

Flores (2020) ve svém článku zmiňuje studii, která dokazuje, že děti navštěvující první třídu základní školy, které prošly v předškolním období určitým hudebním tréninkem, byly následně úspěšnější v testech zjišťujících jejich úroveň čtení než děti, které neabsolvovaly žádný hudební trénink (Hurwitz, Wolff, Bortnich, & Kokas, 1975, in Flores, 2020). Další studie zmíněná v článku zkoumala souvislost mezi schopností dětí v první třídě ZŠ rozlišit výšky tónů a jejich fonemickým uvědomováním. Z výsledků této studie vyplývá, že děti, které stejně jako v předchozí studii absolvovaly hudební trénink, byly v testech fonemického uvědomění výrazně úspěšnější než děti, které tímto tréninkem neprošly (Lamb & Gregory, 1993, in Flores, 2020). Z výsledků těchto studií můžeme vyvodit, že realizace hudebních činností výrazně přispívá k rozvoji fonemického uvědomování jakožto základu pro pozdější poznávání písmen.

Bolduc a Lefebvre (2012) zmiňují ve svém článku další studie, které poukazují na jistou souvislost mezi úspěšností dětí v testech zaměřujících se na rozlišování výšek a délek tónů a jejich úspěšností při úkolech zaměřujících se na fonologické uvědomování – rozkladu slova na slabiky, určování počtu slabik, fonemickém rozkladu nebo určování rýmujících se slov. Hudební činnosti pomáhají dítěti zaměřit svoji pozornost na různorodé elementy řeči, které jsou důležité pro rozvinutí jejich jazykových dovedností. To ostatně potvrzuje i Zhang (2020), která se ve své studii zaměřila na vliv hudby na lidský mozek. Z výsledků její studie vyplývá, že hudební trénink má neuvěřitelný efekt na vývoj lidského mozku, stejně jako na rozvoj kognitivních funkcí – paměti, pozornosti nebo řečových schopností, což jsou důležité oblasti pro rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí, které můžeme hudebními činnostmi rozvíjet.

Ačkoli přínos instrumentálních činností při rozvoji čtenářské pregramotnosti nemusí být na první pohled příliš patrný, ve skutečnosti je jejich realizace pro děti předškolního věku nesmírně přínosná především kvůli nepřímému rozvoji fonologického uvědomování. Jak již bylo v této práci zmíněno, pro rozvoj čtenářské pregramotnosti má fonologické uvědomování zásadní význam. Jeho přínos lze nejlépe vysvětlit v souvislosti se znalostí písmen, což je také jeden z prediktorů budoucího čtení. V předškolním věku je znalost písmen míněna jako schopnost dítěte identifikovat a následně pojmenovat písmena abecedy. Ve skutečnosti mezi znalostí písmen a fonemickým uvědomováním jakožto vyšší úrovní

fonologického uvědomování existuje vzájemný vztah, ze kterého těží oba komponenty – znalost písmen podporuje rozvoj fonemického uvědomování a rozvinuté fonologické schopnosti pomáhají rozpoznat jednotlivá písmena. Postupně si tak dítě začíná uvědomovat souvislost mezi hláskami, které vyslovujeme a písmeny, které píšeme, což je základem pro pochopení alfabetského principu – grafémy psaného jazyka reprezentují fonémy mluveného jazyka (Adams, 1990, in Bolduc & Lefebvre, 2012). Rozvinuté fonologické uvědomování na fonemické úrovni je jedním z předpokladů pro úspěšné čtení, nicméně pokud budeme pohlížet na rytmické uvědomování jako na jistou „povrchnější“ úroveň fonologického uvědomování, má jeho rozvoj jistý přínos pro budoucí učení se číst (Kirtley, Bryan, MacLean, & Bradley, 1989, in Bolduc & Lefebvre, 2012). Z tohoto důvodu je více než vhodné doprovázet různé básně, písně i říkanky nejen hrou na tělo, ale právě i hrou na hudební nástroje.

Další studie také dokazují spojitost mezi schopností dítěte synchronizovat svoje pohyby s rytmem a jejich schopnostmi v oblastech vývoje důležitých pro rozvoj čtenářské pregramotnosti – konkrétně bylo sledováno fonologické uvědomění dětí, jejich krátkodobá sluchová paměť a schopnost rychle jmenovat objekty z určité kategorie a jejich barvy (srov. Bonacina et al., 2021; Woodruff Carr et al., 2014). Autoři těchto studií vycházeli z hypotézy, že schopnost dítěte synchronizovat pohyby s rytmem souvisí s předčtenářskými dovednostmi dítěte. Výsledky obou studií prokázaly, že děti označené jako „*Synchronizers*“, které byly úspěšné v rytmických úkolech, dosáhly lepších výsledků v testu předčtenářských dovedností než děti, které byly označené jako „*Non-synchronizers*“. To poukazuje na skutečnost, že hudební činnosti, v tomto případě konkrétně činnosti hudebně pohybové a instrumentální, tedy nejen podporují rozvoj čtenářské pregramotnosti, ale mohou být také účinným diagnostickým nástrojem při zjišťování jistých predispozic k poruchám čtení a psaní.

Nejen při rozvoji čtenářské pregramotnosti, ale při rozvoji jakékoli oblasti vývoje dítěte, je důležité se důkladně zamyslet nad aktivitami, které učitel volí. Je důležité volit takové aktivity, které vzbuzují zájem dětí o učení se novým věcem a učitelé by při jejich používání měli být kreativní a inovativní (Misbah et al., 2017, in Roslan & Yunus, 2019). Hudební aktivity jsou velice vhodné pro rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí, jelikož jejich charakter sám o sobě motivuje děti k zapojení se do procesu učení a probouzí v nich zájem o získávání nových vědomostí a dovedností.

Pullen a Justice (2003, in Bolduc & Lefebvre, 2012) potvrzují, že smysluplné a záživné aktivity realizované v mateřské škole, jako jsou například recitování dětských říkanek nebo zpěv písní, mohou napomoci při rozvoji fonologického uvědomování dětí předškolního věku, které mají předpoklady k pozdějším problémům při čtení a psaní na základní škole. Konkrétně v dětských říkankách se jako důležité hudební parametry objevují délka tónů, jeho výška a barva. Bylo také dokázáno, že rytmus dětských říkanek je úzce spojen s jazykovou strukturou a pomáhá při segmentaci slov – identifikaci jednotlivých fonémů ve slově (Bolduc & Lefebvre, 2012). V mateřské škole se často setkáváme s dělením slov na slabiky, které doprovází hra na tělo zmíněna již v kapitole 1.1.3 – konkrétně děti jednotlivá slova vytleskávají, čímž se utvrzují v jejich správném rozkladu na slabiky.

Hudba má také s literaturou mnoho společných charakteristik. Podle Li (2021) má hudební vyprávění některé rysy společné s literárním vyprávěním, například operní scénář hudebního díla se častokrát podobá dramatickému scénáři literárního díla, odlišnosti však můžeme zaznamenat v použití gramatiky ve vyprávění literárního příběhu. Je však jisté, že hudební díla neexistují bez vyprávění, ať už se jedná o vyprávění implicitní či explicitní. K pochopení zvukových symbolů hudby je však zapotřebí, aby se posluchači při vnímání hudby zaměřili na odlišnosti hudebních nástrojů, jednotlivých hlasů, rytmus či rychlost skladby, které většinou sdělují jiný příběh. Hudba však podobně jako literatura zprostředkovává informace o událostech ve společnosti nebo obsahuje zápletku, proto je narativní funkce hudby nezpochybnitelná. Díky tomu tak děti v hudebních dílech vnímají podobnou strukturu, kterou mají příběhy v knihách, a mají tak další příležitosti jak se s různými příběhy a jejich vyprávěním seznámit. To děti vede k jejich vlastní interpretaci příběhu prostřednictvím hudebních činností.

Teoretická část práce pojednávala o hudebních činnostech a jejich možném přínosu pro rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí předškolního věku. Vzhledem k častému zařazování hudebních činností v předškolním vzdělávání je více než vhodné je využít k rozvoji čtenářské pregramotnosti dětí. U jednotlivých kategorií hudebních činností byl v teoretické části práce zároveň prokázán jejich pozitivní vliv na rozvoj čtenářské pregramotnosti i oblastí, které jsou pro její rozvoj nezbytné. Na základě získaných poznatků o této problematice byla vytvořena sada hudebních aktivit, která bude představena v praktické části práce.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 SADA HUDEBNÍCH AKTIVIT PODPORUJÍCÍ ROZVOJ ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI

Vzhledem k aplikačnímu charakteru bakalářské práce je cílem praktické části navrhnout, realizovat a evaluovat sadu hudebních aktivit podporující rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí předškolního věku. Na základě výsledné evaluace je pak zpracováno doporučení pro praxi mateřských škol. Sada je využitelná v prostředí mateřské školy a je určena pro děti ve věku 5 až 7 let. Celkem se skládá ze šesti hudebních aktivit, rozsah setkání byl v průměru 20 až 30 minut.

Čtenářskou pregramotnost vnímám jako zásadní oblast, kterou je u dětí potřeba systematicky rozvíjet v období před nástupem na základní školu. Jak již bylo zmíněno v teoretické části práce, hudební činnosti mohou být při rozvoji čtenářské pregramotnosti účinným nástrojem. Prostřednictvím hudebních aktivit můžeme odhalit případné predispozice pro budoucí obtíže při čtení a psaní, především je však můžeme využít pro rozvoj důležitých oblastí vývoje ovlivňujících schopnost dítěte orientovat se v textech různého typu a chápat jejich význam. Používáním hudebních aktivit při rozvíjení čtenářské pregramotnosti u předškolních dětí tedy můžeme výrazně zvýšit šanci na jejich školní úspěšnost, potenciálně i úspěšnost v kariérní oblasti a orientaci v dnešním světě.

### 4.1 Cíle

Hlavním cílem sady hudebních aktivit je podpořit rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí předškolního věku. Dílčím cílem je seznámit děti s psanou formou řeči a rozvíjet další oblasti vývoje důležité pro rozvoj čtenářské pregramotnosti, konkrétně tedy rozvoj sluchového vnímání, motoriky, řeči a fantazie.

### 4.2 Plánování realizace

Pro ověření sady aktivit bylo zapotřebí, aby byla realizována v prostředí mateřské školy s dětmi ve věku 5 až 7 let, pro které je sada určena. Na úvod tedy bylo nezbytné vybrat pro realizaci vhodnou mateřskou školu, která poskytuje bezpečné a podnětné prostředí.

#### 4.2.1 Místo realizace

Sada aktivit byla realizována ve vybrané mateřské škole ve Zlíně. Vzhledem k tomu, že jsem v této mateřské škole vykonávala svoji souvislou praxi, znala jsem již dobře třídní učitelku i část dětí. Mateřská škola má celkem v provozu pět homogenních tříd. Celková kapacita

školy je 140 dětí. K realizaci sady aktivit jsem měla k dispozici třídní hernu, která mi poskytovala nejen klidné prostředí pro plynulý průběh ověřování sady, ale také dostatek různorodých pomůcek a hudebních nástrojů, které jsem při realizaci aktivit využila.

#### 4.2.2 Subjekty realizace

Do realizace a ověření sady hudebních aktivit bylo celkem zapojeno 23 dětí předškolního věku, z toho 15 dívek a 8 chlapců. Věková kategorie dětí byla od 5 do 7 let, přičemž 10 dětí mělo odklad školní docházky. Jednalo se tedy o děti, u kterých je rozvoj čtenářské pregramotnosti zásadní oblastí. Ve třídě je jeden chlapec s odlišným mateřským jazykem, konkrétně byl vietnamského původu a jeho znalost češtiny byla značně omezena, i přesto se však podílel na všech aktivitách. U dalšího z chlapců má třídní učitelka podezření na ADHD, v průběhu realizace jsem u něj však nezaznamenala žádné odchylky v chování, stejně jako u chlapce s mírnou formou autismu. Komunikace s dětmi byla bezproblémová, děti byly od začátku realizace sdílné a spolupracovaly při jednotlivých aktivitách. Ke zveřejnění výpovědí dětí a jejich fotografií mi rodiče zúčastněných dětí poskytli informovaný souhlas, který je uveden v příloze P I.

#### 4.3 Časový harmonogram

Sada aktivit byla realizovaná v období od 21. února 2022 do 25. února 2022. Setkání s dětmi probíhalo v ranních hodinách po snídani dětí na základě domluvy s třídní učitelkou, většinou bylo zahájeno kolem 8. hodiny. V případě poslední činnosti proběhla její realizace v odpoledních hodinách po spánku dětí. V průměru trvalo každé setkání 20 až 25 minut. Při realizaci nebyla potřeba asistence třídní učitelky, přesto však jednou do mého výstupu zasáhla, což bude u aktivity č. 5 popsáno a okomentováno.

#### 4.4 Obsah sady hudebních aktivit

Sadu tvoří celkem šest hudebních aktivit, které se dají využít i jednotlivě v průběhu školního roku v mateřské škole. Pro přehlednost představuji v následujících tabulkách didaktickou strategii uplatněnou při realizaci jednotlivých aktivit. V tabulce č. 1 je popsán obsah sady hudebních aktivit, konkrétně tabulka představuje obsah jednotlivých aktivit, kategorií hudebních činností, na které je daná aktivita postavena, vybranou organizační formu a použité výukové metody.



Tabulka 1: Obsah sady hudebních aktivit (*vlastní zpracování*)

| <b>Aktivita<br/>č.</b> | <b>Obsah aktivity</b>   | <b>Kategorie<br/>hudebních<br/>činností</b> | <b>Organizační<br/>forma</b> | <b>Výukové metody</b>                            |
|------------------------|---|---|------------------------------|--|
| 1.                     | <b>Ztvárnění<br/>písmen<br/>vlastním tělem</b>                    | Hudebně-<br>pohybová činnost                | Skupinová<br>výuka           | Rozhovor, popis,<br>předvádění                   |
| 2.                     | <b>Hudební<br/>doprovod k<br/>říkance</b>                         | Instrumentální<br>činnost                   | Řízená činnost               | Rozhovor, popis,<br>předvádění                   |
| 3.                     | <b>Poslech písně se<br/>zaměřením na<br/>děj</b>                  | Poslechová<br>činnost                       | Skupinová<br>výuka           | Rozhovor, popis,<br>vyprávění, práce s<br>knihou |
| 4.                     | <b>Melodizace<br/>básně –<br/>rozpoznávání<br/>písmen v textu</b> | Poslechová<br>činnost                       | Skupinová<br>výuka           | Rozhovor, popis,<br>předvádění                   |
| 5.                     | <b>Melodram –<br/>poslech básně<br/>s hudebním<br/>podkladem</b>  | Poslechová<br>činnost                       | Řízená činnost               | Rozhovor, popis,<br>předvádění,<br>dramatizace   |
| 6.                     | <b>Obrázkové<br/>čtení textu<br/>písně</b>                        | Pěvecká činnost                             | Řízená činnost               | Rozhovor, popis,<br>předvádění                   |

Aby byl přehled didaktických strategií kompletní, rozhodla jsem pro vytvoření druhé tabulky, ve které jsou představeny cíle stanovené pro učitele a dítě u jednotlivých aktivit. U každé aktivity byly stanoveny tři pedagogické cíle, na které navazují tři cíle z pohledu dítěte.

Tabulka 2: Cíle aktivit (*vlastní zpracování*)

| Aktivita<br>č. | Cíle z pohledu učitele  | Cíle z pohledu dítěte  |
|----------------|---|--|
| 1.             | Rozvíjet čtenářskou pregramotnost dětí.<br>Rozvíjet hrubou motoriku dětí.<br>Představit dětem tvary písmen.                       | Rozlišit písmena zrakem.<br>Ztvárnit písmena vlastním tělem.<br>Popsat vlastními slovy tvary písmen.                                       |
| 2.             | Rozvíjet čtenářskou pregramotnost dětí.<br>Představit dětem hru na Orffovy nástroje.<br>Představit dětem vybrané rytmické útvary. | Určit počáteční hlásku slov.<br>Pojmenovat Orffovy hudební nástroje.<br>Reprodukovat rytmické útvary na hudební nástroje.                  |
| 3.             | Rozvíjet čtenářskou pregramotnost dětí.<br>Procvičit sluchovou paměť dětí.<br>Podpořit komunikační dovednosti dětí.               | Vymyslet vlastní příběh na základě obrázků.<br>Seřadit obrázky podle dějové linie písně.<br>Popsat vlastními slovy děj písně.              |
| 4.             | Rozvíjet čtenářskou pregramotnost dětí.<br>Procvičit sluchovou diferenciaci u dětí.<br>Podpořit komunikační dovednosti dětí.      | Přiřadit obrázky představující daná písmena.<br>Identifikovat dané písmeno v textu písně.<br>Popsat vlastními slovy tvary písmen.          |
| 5.             | Rozvíjet čtenářskou pregramotnost dětí.<br>Provést s dětmi rytmické cvičení.<br>Podpořit komunikační dovednosti dětí.             | Popsat vlastními slovy děj básně.<br>Reprodukovat rytmický útvar prostřednictvím hry na tělo.<br>Vyjádřit vlastními slovy charakter hudby. |
| 6.             | Rozvíjet čtenářskou pregramotnost dětí.<br>Provést s dětmi rytmické cvičení.<br>Podpořit komunikační dovednosti dětí.             | Popsat vlastními slovy děj písně.<br>Reprodukovat rytmický útvar prostřednictvím hry na tělo.<br>Interpretovat píseň.                      |

## 4.5 Průběh realizace sady aktivit

### 4.5.1 Aktivita č. 1

Datum realizace: 21.2.2022

Tabulka 3: Didaktický obsah výstupu (*vlastní zpracování*)

| Obsah aktivity              | Ztvárnění písmen vlastním tělem  |
|-----------------------------|--|
| <b>Cíle</b>                 | <p><b>Cíle z pohledu učitele:</b></p> <p>Rozvíjet čtenářskou pregramotnost dětí.</p> <p>Rozvíjet hrubou motoriku dětí.</p> <p>Představit dětem tvary písmen.</p> <hr/> <p><b>Cíle z pohledu dítěte:</b></p> <p>Rozlišit písmena zrakem.</p> <p>Ztvárnit písmena vlastním tělem.</p> <p>Popsat vlastními slovy tvary písmen.</p>  |
| <b>Kompetence z RVP PV</b>  | <p><u>Komunikativní kompetence</u> – dítě ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dítě dokáže rozlišit písmena zrakem.</li> </ul> <p><u>Komunikativní kompetence</u> – dítě se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dítě dokáže ztvárnit písmena vlastním tělem.</li> </ul> <p><u>Komunikativní kompetence</u> – dítě samostatně vyjadřuje své myšlenky.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dítě dokáže popsat vlastními slovy tvary písmen.</li> </ul> |
| <b>Organizační forma</b>    | Skupinová výuka  |
| <b>Metody</b>               | Rozhovor, popis, předvádění  |
| <b>Prostředky a pomůcky</b> | Notebook, karty s písmeny, švihadla, hudební podklad, báseň Jiřího Žáčka „ <i>Abeceda je náš dům</i> “   |

### Charakteristika dětí

Děti byly při prvním setkání zpočátku mírně ostýchavé, po chvíli se však začaly zajímat o to, co jsem si pro ně připravila za aktivity a co je čeká. Aktivity se celkem zúčastnilo 20 dětí, z toho 17 dívek a 3 chlapci. Všechny děti se snažily zapojovat do připravené aktivity, byly komunikativní. Některé děti byly sdílnější, jiné spíše pozorovaly ostatní při odpovědích a přikyvovaly. Po položení otázky se vždy samy začaly hlásit, díky čemuž si neskákaly do řeči. Výstup proběhl bez jakýchkoli problémů, po celou dobu panovala přátelská atmosféra.

### Průběh aktivity

Výstup byl zahájen v 8 hodin. Abychom se s dětmi navzájem seznámili, utvořili jsme společně nejprve komunitní kruh. Nejprve jsem se dětem představila a sdělila jim, jak se jmenuji, z jakého důvodu je budu chodit navštěvovat a co pro ně mám nachystané. Pro seznámení s dětmi a jejich jmény jsem zvolila hru na tělo. Aby děti věděly, co se od nich očekává, nejprve jsem jim vysvětlila pravidla. Jejich úkolem bylo říci: „*Jmenuji se (XY)*“, a celou tuto větu doprovodit tleskáním. Poté jsme všichni hromadně odpověděli: „*Jak se jmenuješ?*“, což jsme opět doprovodili tleskáním a představilo se další dítě. Tímto způsobem se představily všechny děti.

Následně jsem se děti zeptala, zda už někdy slyšely výraz „*abeceda*“.

- CH1: „*To vím, to jsou ty písmena.*“
- D1: „*Já už ji umím celou nazpaměť.*“

Dětem jsem tedy vysvětlila, že dnes si budeme hrát s abecedou, ale nejprve se na to musíme rozcvičit. Všechny děti se tedy postavily a vytvořily si kolem sebe prostor. K rozcvičení jsem využila básničku „*Abeceda je náš dům*“ od Jiřího Žáčka, na kterou jsem vymyslela vlastní choreografii a připravila hudební podklad. Ten jsem dětem pustila z notebooku, ve které byl předem připraven a sestříhán. Cviky byly zaměřené zejména na vrchní část těla, kterou děti nejvíce zapojovaly v další části aktivity. Jednotlivé cviky se skládaly z natahování rukou, opření rukou o boky, kroužení paží a naklánění se na obě strany.

Po rozcvičení jsem dětem sdělila, že jsem si pro ně připravila hádanku. První hádanka zněla: „*Používá to pan doktor, má to jehlu a štípe to, když to píchne. Co je to?*“ Děti začaly vykřikovat, že je to injekce.

- CH2: „*Já jsem byl u doktora a ten mi dával injekci a bolelo mě to. Já se bojím injekce.*“

Zeptala jsem se dětí, na jaké písmeno slovo injekce začíná. Děti rychle odpověděly, že na písmeno „I“. Děti jsem se zeptala, jaký má toto písmeno tvar, zda je kulaté nebo hranaté.

➤ D2: „*Je dlouhé, vysoké.*“

Po popsání tvaru písmene jsem dětem řekla, že si ukážeme na sobě, jak písmeno „I“ vypadá, a že k tomu použijeme říkanku, kterou jim nejprve řeknu, a poté se ke mně mohou přidat. Říkanka byla mnou upravena a zhudebněna, dávala tak dětem přesné pokyny:

*„Ať jsi holka nebo kluk,*

*udělej si z rukou kruh.*

*Ruce dolů, tělo připrav.*

*z těla písmenko I vytvoř.*“

Děti tedy následně plnily pokyny a všechny stály jako písmeno „I“. Děti jsem pochválila a dala jim další hádanku: „*Je to dopravní prostředek. Neplave po vodě, nejezdí po kolejích, ani po silnici. Co je to?*“ Děti odpověděly: „*Letadlo.*“ Poté jsem děti vyzvala k vyčlenění počáteční hlásky, s čímž děti neměly problém. Znovu jsem tedy na jejich odpověď navázala básničkou s výměnou písmene, děti se ke mně spontánně přidávaly. Nejprve byly děti mírně zaražené, jak mají písmeno „L“ z těla vytvořit, ale jeden chlapec si sedl na zem, natáhl před sebe nohy a ruce dal nahoru, čímž dal předlohu ostatním dětem, které se k němu přidaly.

Po úspěšném vytvoření písmene „L“ jsem dětem dala hádanku na písmeno „T“: „*Je to psací potřeba, píše černě a musíte ji strouhat.*“ Děti odpověděly: „*Tužka.*“ Jeden z chlapců již sám začal tělem ztvárňovat písmeno „T“, proto jsem na jeho odpověď nenavazovala říkankou, ale nechala jsem děti, aby také ztvárnily písmeno „T“. Poté jsem dětem již hádanky nedávala, ale přímo jsem jim ukazovala karty s písmeny. Tentokrát však již neměly za úkol vytvořit samy písmeno, ale společně s dalším dítětem. Postupně tedy děti tvořily písmena „H, M, a O“, které jim dělalo největší problém, jelikož ho napodobovaly na zemi.



Obrázek 1: Ztvárnění písmene "O" dětmi (vlastní foto)

Děti jsem následně rozdělila do skupin po pěti dětech a každé skupině jsem dala jednu kartu s písmenem a švihadlo. Jejich úkolem bylo ze švihadla vytvořit přidělené písmeno. Pro navození příjemné atmosféry ve třídě byla puštěna v pozadí relaxační hudba. Děti dostaly karty s písmeny „P, Z, W a X“. Zde nastal u jedné skupiny problém, jelikož pro vytvoření písmene „X“ potřebovaly děti dvě švihadla. Jedno švihadlo jsem jim tedy po zaznamenání situace dodala. Všechny děti úspěšně vytvořily přidělená písmena.



Obrázek 2: Písmeno "Z" vytvořeno dětmi ze švihadla (vlastní foto)

Po splnění prvního úkolu jsem dětem dala další karty, tentokrát s písmeny „H, O, I a C“. Další skupině jsem tedy dodala švihadlo navíc k vytvoření písmene „H“. Zejména děvčata rychle spolupracovala a písmena měla vytvořená během pár vteřin. Všechny skupiny jsem v průběhu aktivity obcházela a komentovala správnost řešení úkolu.



Obrázek 3: Písmeno "C" vytvořeno dětmi ze švihadla (vlastní foto)

Na závěr jsem děti poprosila, zda by mi mohly přinést švihadla a karty a posadit se do kruhu na koberec, abychom si aktivitu společně zhodnotili. Následovalo tedy hodnocení dětmi formou slovního hodnocení a hodnocení formou smajlíků viz kapitola Evaluace. Výstup byl ukončen v 8:25 hodin. Časová dotace setkání byla 25 minut.

## 4.5.2 Aktivita č. 2

Datum realizace: 22.2.2022

Tabulka 4: Didaktický obsah výstupu (*vlastní zpracování*)

| Obsah aktivity                 | Hudební doprovod k říkance   |
|--------------------------------|--|
| <b>Cíle</b>                    | <p><b>Cíle z pohledu učitele:</b></p> <p>Rozvíjet čtenářskou pregramotnost dětí.</p> <p>Představit dětem hru na Orffovy nástroje.</p> <p>Představit dětem vybrané rytmické útvary.</p> <hr/> <p><b>Cíle z pohledu dítěte:</b></p> <p>Určit počáteční hlásku slov.</p> <p>Pojmenovat Orffovy hudební nástroje.</p> <p>Reprodukovat rytmické útvary na hudební nástroje.</p>   |
| <b>Kompetence z RVP<br/>PV</b> | <p><u>Komunikativní kompetence</u> – dítě ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dítě dokáže určit počáteční hlásku slov.</li> <li>➤ Dítě dokáže pojmenovat Orffovy hudební nástroje.</li> </ul> <p><u>Kompetence k učení</u> – dítě se učí nejen spontánně, ale i vědomě, vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje; při zadané práci dokončí, co započalo; dovede postupovat podle instrukcí a pokynů.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dítě dokáže reprodukovat rytmické útvary na hudební nástroje.</li> </ul> |
| <b>Organizační forma</b>       | Řízená činnost   |
| <b>Metody</b>                  | Rozhovor, popis, předvádění  |
| <b>Prostředky a pomůcky</b>    | Rolničky, ozvučná dřívka, rumba koule, říkanka „ <i>A je jako Anička</i> “   |

### Charakteristika dětí

Děti se ihned po mém příchodu do třídy zajímaly o to, co spolu budeme dělat a co jsem si pro ně na tento den připravila. Ve třídě panovala příjemná atmosféra, děti byly aktivní, nebály se říct svůj názor. Na mnou pokládané otázky reagovaly, vzájemně se respektovaly při sdělování svých myšlenek a v případě, že chtěly něco říct, se hlásily. Aktivity se dohromady účastnilo 18 dětí.

### Průběh aktivity

Výstup byl zahájen v 8:35 hodin. S dětmi jsme vytvořili komunitní kruh na zemi a na úvod jsem se dětí zeptala na předchozí aktivitu a její obsahovou náplň. Děti mi sdělily, že jsme si včera povídali o abecedě a písmenech. Poté jsem se jich zeptala, zda ví, jakým písmenem končí abeceda. Děti odpověděly, že na písmeno „Z“. Následně jsem se jich zeptala, na jaké písmeno tedy abeceda začíná, načež mi děti správně odpověděly, že na písmeno „A“. Na jejich odpověď jsem navázala otázkou, zda některé z nich má jméno začínající na písmeno „A“. Jedna dívka odpověděla, že ano, načež jsem ji poprosila, zda by svoje jméno mohla vytleskat. Poté jsme se k ní spolu s dětmi přidali a společně jsme její jméno vytleskali.

Po vytleskání jsem se dětí zeptala, zda znají nějakou říkanku na písmeno „A“. Děti mi odpověděly, že žádnou takovou říkanku neznají. Zeptala jsem se jich tedy, zda by se ji chtěly naučit, s čímž souhlasily. Řekla jsem jim tedy říkanku na A viz příloha P II. Poté jsem se dětí zeptala, zda by se ji chtěly naučit, s čímž opět souhlasily. Říkanku jsem tedy dvakrát zopakovala a děti se ke mně přidávaly. Po zopakování jsem dětem navrhla, že bychom ji mohli zkusit vytleskat po slabikách. Společně jsme tedy říkanku vytleskali, žádné dítě s tím nemělo problém. Po vytleskání jsem se dětí zeptala, zda bychom mohli zkusit tleskat na každou druhou slabiku, což jsme si následně vyzkoušeli. Děti s vytleskáváním neměly žádné problémy, držely se daného rytmu.

Když jsme skončili s vytleskáním, řekla jsem dětem, že bychom mohli zkusit říkanku doprovodit ještě něčím jiným a požádala jsem je, aby si zavřely oči a pozorně poslouchaly. Z krabice jsem poté vytáhla rumba koule a zahrkala nimi. Děti se začaly smát a vykřikovat, že přichází čerti, načež jsem jim vysvětlila, že to je nějaký hudební nástroj.

➤ CH3: „*To je nějaké hrkadlo!*“

➤ D3: „*To jsou rumba koule!*“



Po identifikaci a pojmenování nástroje jsem děti znovu požádala o zavření očí. Tentokrát měly děti za úkol poznat rolničky. Děti začaly znovu vykřikovat, že jdou čerti. Nakonec jedna dívka správně poznala, že se jedná o rolničky. Naposledy jsem děti požádala, aby si zavřely oči a hádaly poslední hudební nástroj, což byla ozvučná dřívka. Ihned po reprodukci krátkého rytmického útvaru jedna z dívek zareagovala, že to jsou dřívka. Dětem jsem následně vysvětlila, že tyto nástroje použijeme k hudebnímu doprovodu. Krabici s nástroji jsem položila doprostřed kruhu, odkud si každé dítě vzalo jeden z nástrojů. Nástroje byly spočítané tak, aby po jejich rozdělení vznikly tři skupiny po šesti dětech. Po vybrání nástroje děti nejprve zkoušely jeho zvuk, poté jsme se přesunuli k hudebnímu doprovodu říkanky.

Společně jsme odříkávali říkanku a u toho se doprovázeli na hudební nástroj. Děti se spontánně přidávaly, u žádného dítěte jsem nezaznamenala žádné obtíže. Po dokončení této části jsem dětem navrhla, že se rozdělíme do skupin podle hudebního nástroje, který držíme v rukou. Skupina s ozvučnými dřívky měla za úkol rytmicky doprovodit první větu, skupina s rumba koulemi druhou větu, skupina s rolničkami třetí větu, poslední část jsme doprovodili společně. I tento úkol děti splnily, u některých dětí však byla znát nervozita ze správné reprodukce rytmického útvaru, což se ukázalo v nejisté hře na nástroj.



Obrázek 4: Hudební doprovod k básni (*vlastní foto*)

Následně jsem dětem navrhla, abychom si nástroj, který držíme v rukou, vyměnili s kamarádem napravo. Mým cílem bylo, aby si všechny děti vyzkoušely všechny hudební nástroje. Po třetím zopakování si již všechny děti vyzkoušely všechny nástroje. Následně jsem děti poprosila, aby nástroje vrátili zpátky do krabice. Poté následovalo hodnocení dětmi. Setkání bylo ukončeno v 8:57 hodin. Časová dotace setkání byla 22 minut.

## 4.5.3 Aktivita č. 3

Datum realizace: 23.2.2022

Tabulka 5: Didaktický obsah výstupu (*vlastní zpracování*)

| Obsah aktivity         | Poslech písně se zaměřením na děj  |
|------------------------|--|
| Cíle                   | <p><b>Cíle z pohledu učitele:</b></p> <p>Rozvíjet čtenářskou pregramotnost dětí.</p> <p>Procvičit sluchovou paměť dětí.</p> <p>Podpořit komunikační dovednosti dětí.</p> <hr/> <p><b>Cíle z pohledu dítěte:</b></p> <p>Vymyslet vlastní příběh na základě obrázků.</p> <p>Seřadit obrázky podle dějové linie písně.</p> <p>Popsat vlastními slovy děj písně.</p>   |
| Kompetence z RVP<br>PV | <p><u>Kompetence k řešení problémů</u> – dítě řeší problémy na základě bezprostřední zkušenosti; hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dítě dokáže vymyslet vlastní příběh na základě obrázků.</li> <li>➤ Dítě dokáže seřadit obrázky podle dějové linie písně.</li> </ul> <p><u>Komunikativní kompetence</u> – dítě ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dítě dokáže popsat vlastními slovy děj písně.</li> </ul> |
| Organizační forma      | Skupinová výuka  |
| Metody                 | Rozhovor, popis, vyprávění   |
| Prostředky a pomůcky   | Notebook, kartičky s obrázky, píseň Karla Štědrého „Písmena“   |

### Charakteristika dětí

Děti byly zpočátku setkání hodně živé a rozverně, jelikož se v tento den konal ve škole karneval, předváděly mi tedy svoje kostýmy a dotazovaly se, co je dnes čeká. Při motivaci se však zklidnily a byly schopné se soustředit na daný úkol, na moje otázky reagovaly a vzájemně spolupracovaly. Aktivitu se celkem účastnilo 22 dětí, z toho 14 děvčat a 8 chlapců.

### Průběh aktivity

Výstup byl zahájen v 8:40 hodin. Zpočátku jsem se dětí v komunitním kruhu dotazovala na včerejší aktivitu a její náplň. Děti mi odpověděly, že se učily básničku o Aničce, na což jsem navázala otázkou, na jaké písmeno začíná jméno Anička. Děti odpověděly, že na písmeno „A“. Zeptala jsem se jich, jak se jmenuje soubor písmen, který také začíná na písmeno „A“. Děti věděly, že je to abeceda. Vysvětlila jsem jim, že i dnes si budeme povídat o písmenech. Objasnila jsem dětem, že budeme pracovat se sadou obrázků, kterou si nejprve ukážeme a popíšeme. Po rozložení obrázků uprostřed kruhu je děti začaly spontánně popisovat.

- D1: „*To je stan.*“
- CH1: „*Tohle je nějaká modrá kytka.*“
- D2: „*Tady jsou nějakí lidi, co se asi mají rádi.*“
- CH2: „*Toto je nějaká místnost, asi se tam tancuje.*“

Nejprve jsem si vyslechla popis obrázků dětmi, poté jsme je popisovali společně. Následně jsem děti požádala, aby si zavřely oči a poslouchaly píseň, kterou jim pustím. Zdůraznila jsem důležitost vnímání jejího textu, protože bude důležitý pro další průběh aktivity. Pustila jsem jim tedy píseň Karla Štědrého – Písmena. Děti pozorně poslouchaly, pouze dvě děti měly tendence narušovat poslech písně, načež jsem je tiše upozornila, aby nerušily ostatní.



Obrázek 5: Poslech písně „*Písmena*“ (vlastní foto)

Po skončení písni jsem děti požádala, aby se rozdělily do tří skupin, přičemž ve dvou skupinách bude dětí sedm a v jedné osm, což děti nejprve nepochopily a rozdělily se do trojic. Znovu jsem jim vysvětlila, aby vytvořily skupiny po sedmi a spočítaly se. Chlapci vytvořili osmičlennou skupinu, dívky se tedy následně rozdělily na zbylé dvě skupiny.

Každá skupina dostala sadu kartiček, které představovaly děj dané písni viz příloha P III. Děti jsem poprosila, aby si kartičky rozprostřely na koberci, poslouchaly píseň a podle textu seřadily kartičky tak, jak jdou jednotlivé objekty v písni po sobě. Píseň jsem znovu pustila a na základě poslechu děti skládaly kartičky dle dějové linie písni.

Skupiny jsem průběžně obcházela a komentovala jejich práci. Jedna skupina správně poskládala chronologicky kartičky, druhá skupina dvě kartičky prohodila a třetí skupina měla ve výsledném uspořádání dvě chyby. Po zopakování písni však již měly všechny skupiny správně poskládané kartičky.



Obrázek 6: Seřazené kartičky dětmi na základě poslechu písni (vlastní foto)

Děti jsem při obcházení poprosila, aby mi popsaly děj písni, kterou poslouchaly.

- D3: „*Nejdřív tam ten pán říkal o písmenu L, že to jsou dvě ruce. Potom tam byl stan, to je jako písmeno A. Pak tam byl had, kytka, a... tohle už nevím.*“

Dívku jsem navedla, že tam byly zmíněné řádky. Poté pokračovala v popisu děje písni.

- D3: „*No potom tam byla láska a nakonec trám, že je ta láska velká jako trám.*“

Děti mi postupně sdělovaly vlastní interpretaci děje písni, všechny skupiny byly schopny děj písni popsat. V každé skupině se však vyskytl obrázek, na jehož odkaz v písni si děti nemohly vzpomenout, po připomenutí textu však dokázaly na svůj výklad písni navázat.

Po popisu děje písni jsme přistoupili k závěrečné kreativní části aktivity, která spočívala ve vymyšlení vlastního příběhu na základě daných kartiček. Ty si děti mohly uspořádat v libovolném pořadí, nebyly vázány žádnou jinou podmínkou. Dala jsem jim tedy čas na vymyšlení příběhu, skupiny jsem průběžně obcházela a poslouchala jejich náměty na příběh. Poté jsem vždy vybrala jednu skupinu, u které se děti sešly a poslouchaly její příběh.

- 1. skupina: „Byli dva lidi a ti se měli rádi. Bydleli spolu ve stanu, kam se jim vkradl had. Tak ho odnesli do jiného domu, kde mu našli hadici. Pak se do sebe zamilovali, had jí dal kytku a pak o nich napsali článek do novin.“



Obrázek 7: Vymýšlení vlastního příběhu – 1. skupina (vlastní foto)

Skupina sestavená pouze z chlapců se nemohla dohodnout, kdo bude příběh vyprávět, po chvíli se však shodla na jednom chlapci, který příběh vyprávěl.

- CH3: „Žili jednou lidé a měli se rádi. Žili ve stanu a našli hada s kytičkou, pak šli do krámu a našli tam knihu.“



Obrázek 8: Vymýšlení vlastního příběhu – 2. skupina (vlastní foto)

Bohužel po dokončení příběhu druhé skupiny přišla do třídy učitelka z druhé třídy s dětmi, aby děti mohly společně oslavit karneval. Ke slovnímu hodnocení jsme se tedy s dětmi nedostali a hodnocení této aktivity spočívalo tedy pouze v hodnocení prostřednictvím smajlíků po skončení karnevalu, což mohlo mít vliv na hodnocení dětí, jelikož od realizace aktivity a jejím hodnocením byl určitý časový rozestup.

## 4.5.4 Aktivita č. 4

Datum realizace: 24.2.2022

Tabulka 6: Didaktický obsah výstupu (*vlastní zpracování*)

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| <b>Obsah aktivity</b>          | <b>Melodizace básně – rozpoznávání písmen v textu</b>  |
| <b>Cíle</b>                    | <p><b>Cíle z pohledu učitele:</b></p> <p>Rozvíjet čtenářskou pregramotnost dětí.</p> <p>Procvičit sluchovou diferenciaci dětí.</p> <p>Podpořit komunikační dovednosti dětí.</p>  |
|                                | <p><b>Cíle z pohledu dítěte:</b></p> <p>Přiřadit obrázky představující daná písmena.</p> <p>Identifikovat dané písmeno v textu básně.</p> <p>Popsat vlastními slovy tvary písmen.</p>  |
| <b>Kompetence z RVP<br/>PV</b> | <p><u>Kompetence k řešení problémů</u> – dítě hledá různé možnosti a varianty (má vlastní, originální nápady); využívá při tom dosavadní zkušenosti, fantazii a představivost.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dítě dokáže přiřadit obrázky představující daná písmena.</li> </ul> <p><u>Kompetence k učení</u> – dítě vyvine úsilí, soustředí se na činnost a záměrně si zapamatuje.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dítě dokáže identifikovat dané písmeno v textu básně.</li> </ul> <p><u>Komunikace komunikativní</u> – dítě ovládá řeč, samostatně vyjadřuje své myšlenky.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dítě dokáže vlastními slovy popsat tvary písmen.</li> </ul> |
| <b>Organizační forma</b>       | Skupinová výuka  |
| <b>Metody</b>                  | Rozhovor, popis, předvádění  |
| <b>Prostředky a pomůcky</b>    | Notebook, hudební podklad, karty s písmeny, karty s obrázky  |

### Charakteristika dětí

Jelikož se ve třídě vyskytla střevní viróza, byl počet dětí výrazně nižší než předchozí den. Aktivity se tedy zúčastnilo pouze 15 dětí, z toho 11 děvčat a 4 chlapci. Atmosféra ve třídě byla příjemná, děti byly klidné a směřovaly svoji pozornost pouze na realizovanou aktivitu. Na kladené otázky reagovaly, aktivně se do aktivity zapojovaly. Při aktivitě byl však znát rozdíl mezi dětmi s odkladem povinné školní docházky a dětmi, kterým bylo pouze 5 let.

### Průběh aktivity

Setkání bylo zahájeno v 8:30 hodin. U této aktivity byla přítomna třídní učitelka spolu s mojí spolužačkou, která výstup pozorovala pro potřeby své bakalářské práce. Na úvod jsem se dětí v komunitním kruhu zeptala, zda si pamatují aktivitu z předchozího dne. Děti mi odpověděly, že včera poslouchaly píseň a pak vymýšlely svůj vlastní příběh. Na tuto odpověď jsem navázala otázkou: „*O čem se v písni zpívalo?*“ Děti odpověděly, že o písmenkách. Poté jsem vytáhla připravenou kartu s písmenem „*O*“ a poprosila jsem děti, zda by mi mohly říct, o jaké písmeno se jedná. Děti správně písmeno rozpoznaly, načež jsem se jich zeptala jaký tvar toto písmeno má a co jim připomíná.

- D4: „*Je kulaté, takové jako kruh.*“
- CH4: „*Mně připomíná míč.*“



Obrázek 9: Popis tvaru písmen (*vlastní foto*)

Postupně jsme si prošli s dětmi písmena „*O, A, S a C*“. Děti popisovaly písmena jako střechu, stan, hada, nebo rohlík. Poté jsem jim doprostřed kruhu rozmístila malé kartičky s písmeny abecedy spolu s dalšími kartičkami, které představovaly tvar daného písmene viz příloha P V. Kartičky si děti nejprve prohlédly a pojmenovávaly nejen písmena, ale především obrázky. Po důkladném prohlédnutí a popsání kartiček jsem děti rozdělila na dvě skupiny po

sedmi a osmi dětech, přičemž první skupina si ponechala sadu kartiček a druhá skupina dostala sadu novou. Dětem jsem poradila, aby kartičky rozmístily v prostoru, jelikož k sobě budou hledat správné dvojice podle tvaru. Také jsem je poprosila, aby pořádně poslouchaly a dávaly pozor, protože bude důležité vnímat text básně, kterou jim budu zpívat. K básni jsem vytvořila hudební podklad, který přesně seděl na rytmus básně a přednes jsem vyměnila za zpěv.

Pustila jsem jim tedy podklad a začala dětem báseň zpívat – text je přiložen jako příloha P VI. Po první sloce jsem si všimla, že děti nestíhají tempo básně a čtyři písmena po sobě jsou na ně příliš rychlá. Zkusila jsem však ještě druhou sloku, abych si svoji domněnku ověřila, přičemž děti opravdu nestíhaly kartičky přiřazovat. Podklad jsem tedy pozastavila a děti se zeptala, zda stíhají dané tempo, načež mi odpověděly, že nestíhají. Rozhodla jsem se tedy hudební podklad vynechat a báseň jsem doprovodila hrou na tělo, konkrétně vytleskáváním. Vždy jsem tedy zazpívala dva řádky, poté děti dostaly chvíli na zorientování se v kartách. Tato varianta byla pro děti rozhodně vhodnější.



Obrázek 10: Přiřazování kartiček na základě poslechu hudby (*vlastní foto*)

Děti byly schopné k sobě přiřadit téměř všechny kartičky, k některým však stále nedokázaly najít vhodný obrázek. Poradila jsem jim tedy, že kartičky, které k sobě patří, mají stejně barevné prvky. Po nápovědě děti zvládly přiřadit všechny karty patřící k sobě. Obě skupiny však při přiřazování karet zvolily jinou strategii. První skupina karty rozmístila do prostoru a následně k nim hledala druhý obrázek. V této skupině spolu děti spolupracovaly bez větších obtíží, nicméně byl znát rozdíl mezi dětmi s odkladem školní docházky a pětiletými dětmi. Mladší děti se stavěly spíše do role pozorovatelů a zapojovaly se spíše sporadicky, zatímco starší děti v této skupině byly aktivnější a pozorně vnímaly text básně.





Obrázek 11: Přiřazené kartičky písmen a obrázků – 1. skupina (vlastní foto)

Druhá skupina zvolila odlišnou strategii, písmena s obrázky děti skládaly do řádku vedle sebe. Zde však nastal problém, když děti nestihly přiřadit jedno z písmen a nepokračovaly dál ve skládání. Po zopakování básně však byly schopné tyto mezery zaplnit. Další problém nastal ve chvíli, kdy se jeden chlapec snažil přiřadit obrázek k písmenu, ale druhý chlapec mu kartičku vytrhl z ruky a přiřadil ji místo něj. Chlapec začal plakat, což jsem vyřešila domluvou s druhým chlapcem. Celé skupině jsem také vysvětlila, že aktivitu realizujeme i proto, aby se děti naučily spolupracovat a pomáhat si. V dalším průběhu aktivity již žádný problém nenastal, děti vzájemně spolupracovaly a pomáhaly si při řešení úkolu.



Obrázek 12: Přiřazené kartičky písmen a obrázků – 2. skupina (vlastní foto)

Po přiřazení všech karet jsem děti poprosila o rozdělení karet na dvě části – jednu část budou tvořit písmena a druhou obrázky. Děti tedy kartičky rozdělily a jedno dítě z každé skupiny mi kartičky doneslo. Poté jsme znovu vytvořili kruh na zemi a následovalo hodnocení aktivity dětmi. Setkání bylo ukončeno v 8:51 minut. Časová dotace setkání byla 21 minut.

## 4.5.5 Aktivita č. 5

Datum realizace: 25.2.2022

Tabulka 7: Didaktický obsah výstupu (*vlastní zpracování*)

|                             |  |
|-----------------------------|--|
| <b>Obsah aktivity</b>       | <b>Melodram – poslech básně s hudebním podkladem</b>   |
| <b>Cíle</b>                 | <p><b>Cíle z pohledu učitele:</b></p> <p>Rozvíjet čtenářskou pregramotnost dětí.</p> <p>Provést s dětmi rytmické cvičení.</p> <p>Podpořit komunikační dovednosti dětí.</p> <hr/> <p><b>Cíle z pohledu dítěte:</b></p> <p>Popsat vlastními slovy děj básně.</p> <p>Reprodukovat rytmický útvar prostřednictvím hry na tělo.</p> <p>Vyjádřit vlastními slovy charakter hudby.</p>  |
| <b>Kompetence z RVP PV</b>  | <p><u>Kompetence komunikativní</u> – ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dítě dokáže popsat vlastními slovy děj básně.</li> </ul> <p><u>Kompetence k učení</u> – dítě dovede postupovat podle instrukcí a pokynů.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dítě dokáže reprodukovat rytmický útvar prostřednictvím hry na tělo.</li> </ul> <p><u>Kompetence k učení</u> – dítě soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dítě dokáže vyjádřit vlastními slovy charakter hudby.</li> </ul> |
| <b>Organizační forma</b>    | Řízená činnost   |
| <b>Metody</b>               | Rozhovor, popis, předvádění, dramatizace   |
| <b>Prostředky a pomůcky</b> | Notebook, hudební podklad, básně Jiřího Žáčka – „Až“, „Zahraju ti“   |

### Charakteristika dětí

Setkání probíhalo v přátelském duchu, atmosféra ve třídě byla příjemná. Děti byly zpočátku klidné, až v průběhu aktivity začaly být dvě děti hlučné a nepozorné, což mělo vliv na zbytek setkání. Ostatní děti byly soustředěné a koncentrované, převládalo u nich nadšení z aktivity.

### Průběh aktivity

Setkání bylo zahájeno v 8:25 hodin. Motivaci jsem zahájila v komunitním kruhu otázkou: „*Co jste tento týden všechno dělaly?*“ Děti odpovídaly, že tančily, hrály si s písmenky, nebo skládaly kartičky. Poté jsem se jich zeptala, jestli si pamatují, jak se jmenuje soubor všech písmen. Děti chvíli váhaly, ale po chvíli odpověděly, že to je abeceda. Navázala jsem tedy otázkou, jakými písmeny začíná a končí abeceda.

➤ D5: „*Začíná na písmeno A a poslední je Z.*“

Dětem jsem vysvětlila, že posledním písmenem není „Z“, ale je to „Ž“, načež jsem jim sdělila, že když tyto dvě písmenka spojí, tak jim vznikne slovo „až“. Navrhla jsem jim, že by si mohly na konci týdne odpočinout, lehnout si, a já jim budu číst báseň, která se jmenuje „Až“ a pustím jim k tomu hudbu do pozadí. Děti souhlasily. Řekla jsem jim tedy, ať si všechny lehnou na záda, zavřou si oči a pozorně poslouchají. Všechny děti se uložily na záda a já jsem jim začala číst báseň od Jiřího Žáčka viz příloha P VII, k níž jsem vytvořila hudební podklad. Ten byl vytvořen na základě dramatické hudby v pozadí a přidáním zvuků představujících zmíněné slovo v básni. Podklad byl přesně vypočítán tak, aby po přečtení věty zazněl daný zvuk. Pro představu tedy – po přečtení první věty: „*Až budu oheň, budu sálat,*“ zazněl zvuk ohně v krbu. Tímto stylem pak pokračoval přednes básně.



Obrázek 13: Poslech básně s hudebním podkladem (*vlastní foto*)

Po první sloce jsem si všimla, že jedna z dívek nevěnuje poslechu hudby dostatečnou pozornost, upozornila jsem ji tedy, že není vhodné rušit a jejím úkolem je poslouchat báseň. Ani po druhé sloce se však nic nezměnilo, proto se rozhodla zasáhnout třídní učitelka. Dívku ze země zvedla za ruku a odvedla do třídy. Dívka při odchodu začala plakat, což rozrušilo ostatní děti. Po chvilce se však zklidnily a opět směřovaly svoji pozornost k dané aktivitě.

Po dočtení básně jsem děti poprosila, aby otevřely oči a sedly si. Položila jsem jim pár otázek vztahujících se k poslechu. Nejprve jsem se zeptala na zvuky, které v ukázce slyšely. Děti odpovídaly, že slyšely mňoukání, cválající koně, zametání koštětem, nebo bijící srdce. Poté jsem se jich zeptala na charakter hudby: „*Jaká byla podle vás hudba, která hrála v pozadí?*“

- CH5: „*Byla smutná.*“
- D6: „*Pro mě byla taková až příjemná, že se mi chtělo spát.*“
- D7: „*Mně přišla moc smutná, až mě to trošku rozplakalo.*“



Obrázek 14: Popis charakteru hudby (*vlastní foto*)

Na dětech bylo znát, že na ně měl charakter hudby velký vliv a podrobně popisovaly, jak na ně hudba působila. Po sdělení svých dojmů jsem jim navrhl, že bychom mohli vytleskat poslední písmeno v každé větě, s čímž souhlasily. Postupně jsme si tedy prošli celou báseň i s hudebním podkladem a poslední slovo v každé větě jsme vytleskali. Děti s tímto úkolem neměly problém, aktivně se zapojovaly a soustředily se na správnou segmentaci slov.

Po dokončení této části jsem se dětí zeptala, zda by chtěly báseň zkusit ztvárnit dramaticky tak, že bychom jednotlivé zvuky doprovodili pohybem. Na tuto otázku mi jeden z chlapců odpověděl, že ne. Zeptala jsem se ho tedy, zda ho aktivita nebaví a z jakého důvodu tomu tak je. Chlapec mi odpověděl, že neví. Na jeho odpověď opět zareagovala třídní učitelka, která přišla k chlapci, chytila ho za ruku a začala ho odvádět ze třídy se slovy: „*Když tě to nebaví, tak půjdeš do třídy.*“ Chlapec se začal omlouvat, že to tak není a že ho aktivita baví.

Učitelka se ho tedy zeptala, proč tvrdil opak, načež chlapec odpověděl, že neví. Navrhla jsem učitelce, aby chlapce nechala v herně a mohl tedy v aktivitě pokračovat, s čímž nesouhlasila a odvedla ho do třídy. Dále jsem tedy v aktivitě pokračovala s ostatními dětmi. Pustila jsem hudební podklad a recitovala báseň, přičemž na každý zvuk byl vymyšlen určitý pohyb – ruka–hlazení, koště–imitace zametání, srdce–sáhnutí na srdce a imitace tlukotu atd. Děti se do dramatizace vžily, znázorňovaly každý zvuk a s nadšením čekaly na další.



Obrázek 15: Dramatizace básně s hudebním podkladem (*vlastní foto*)

Po dokončení této části jsem dětem navrhla, že bychom na závěr mohli zkusit ztvárnit jinou báseň, s čímž děti ihned souhlasily. Pustila jsem jim tedy druhý hudební podklad k básni „Zahraju ti“. Tentokrát jsem již při prvním přednesu předvedla pohyby, které znázorňovaly dané zvuky – hru na trumpetu, cello, piano a skřipky. Děti se ke mně spontánně přidávaly. Po první ukázce jsem se dětí zeptala, jaké hudební nástroje v podkladu slyšely. Děti odpovídaly, že je tam trumpeteta, cello, klavír a skřipky. Po výčtu všech nástrojů jsem se dětí zeptala, zda ví, co to jsou skřipky.

➤ CH6: „*To jsou housle, já chodím do hudebky a pan učitel je tam má.*“

Překvapil mě počet dětí, které odpověď znaly. Dětem jsem navrhla, že bychom si mohli báseň říct ještě jednou a zahrát si na dané hudební nástroje. Znovu jsme si tedy celou báseň s hudebním podkladem zahráli a děti nadšeně znázorňovaly hru na dané nástroje. Po posledním přehrání jsem se dětí zeptala, jak na ně působil tento hudební podklad. Děti odpověděly, že tato hudba byla veselá, nedokázaly však již sdělit svůj pocit z ní. Nakonec jsem se dětí zeptala, zda se jim při této aktivitě podařilo rozpoznat všechny zvuky. Postupně se k aktivitě vyjádřily všechny děti, poté následovalo hodnocení prostřednictvím smajlíků. Setkání bylo ukončeno v 8:53 hodin. Časová dotace setkání byla 28 minut.

## 4.5.6 Aktivita č. 6

Datum realizace: 25.2.2022

Tabulka 8: Didaktický obsah výstupu (*vlastní zpracování*)

| Obsah aktivity         | Obrázkové čtení textu písně   |
|------------------------|---|
| Cíle                   | <p><b>Cíle z pohledu učitele:</b></p> <p>Rozvíjet čtenářskou pregramotnost dětí.</p> <p>Provést s dětmi rytmické cvičení.</p> <p>Podpořit komunikační dovednosti dětí.</p> <hr/> <p><b>Cíle z pohledu dítěte:</b></p> <p>Popsat vlastními slovy děj písně.</p> <p>Reprodukovat rytmický útvar prostřednictvím hry na tělo.</p> <p>Interpretovat píseň.</p>  |
| Kompetence z RVP<br>PV | <p><u>Kompetence komunikativní</u> – ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dítě dokáže popsat vlastními slovy děj písně.</li> </ul> <p><u>Kompetence k učení</u> – dítě dovede postupovat podle instrukcí a pokynů.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dítě dokáže reprodukovat rytmický útvar prostřednictvím hry na tělo.</li> </ul> <p><u>Kompetence k učení</u> – dítě uplatňuje získanou zkušenost v praktických situacích a v dalším učení.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dítě dokáže interpretovat píseň.</li> </ul> |
| Organizační forma      | Řízená činnost  |
| Metody                 | Rozhovor, popis, předvádění, práce s knihou   |
| Prostředky a pomůcky   | Obrázkové leporelo, notebook, píseň „Pismenka“  |

### Charakteristika dětí

Děti byly u poslední aktivity pozitivně naladěné, zajímaly se o poslední připravenou aktivitu. Aktivita byla realizována v odpoledních hodinách po spánku dětí, z toho důvodu se jí účastnilo pouze 8 dětí, z toho 7 dívek a 1 chlapec. V průběhu realizace aktivity nenastaly žádné obtíže, děti spolupracovaly a poslední setkání proběhlo bez problémů.

### Průběh aktivity

Výstup byl zahájen v 14:20 hodin po spánku dětí. Aktivity se účastnily ty děti, které zůstávaly v mateřské škole a čekaly na rodiče. Děti jsem usadila ke stolům po dvojicích a každé dvojici jsem rozdala obrázková leporela, která jsem sama vytvářela viz příloha P VIII. Text obsažený v leporelech byl převzatý z písně od umělkyně „Bibibum“, která nese název „Písmenka“. Svým obsahem tedy koresponduje s tématem celé sady aktivit.

Děti jsem se zeptala, o čem jsme si tento týden povídali. Odpověděly mi, že o písmenech. Navrhla jsem jim, že bychom mohli zkusit zjistit, jak se během týdne posunuly a jak jim práce s písmeny půjde. Vysvětlila jsem jim, že jsem pro ně vytvořila knihy, jejichž text se nečte, nýbrž zpívá.

Děti jsem nejprve nechala si leporelo prohlédnout a dala jsem jim čas, aby si mohly ve dvojicích sdělit své nápady týkající se obsahu aktivity. Poradila jsem jim, že název obrázku poznají podle počtu slabik, který je znázorněn nad obrázkem. Po chvíli jsem je poprosila, zda bychom si mohli společně jednotlivé obrázky popsat, jelikož budou důležité pro následnou interpretaci písně.

Jedno leporelo jsem si vzala do rukou a s dětmi jsme postupně pojmenovávali jednotlivé obrázky. Děti si nebyly jisté u obrázků představující ráno, maminku, louku, oběd, dále fráze „jdou po sobě“, „ptají“ a „hledá“. U těchto obrázků děti vyslovily své nápady a poté jsem je otázkami směřovala k danému slovu, aby při následné interpretaci písně nebyly zmatené. Vysvětlila jsem jim, že kdyby poslední slovo v textu písně byl „detektiv“, nebyly by nad obrázkem pouze dvě čárky představující dvě slabiky. Jednotlivá slova jsme si společně vytleskali, aby si děti byly jisté jejich zněním, přičemž vždy měly oporu v čárkách nad obrázky.



Obrázek 16: Obrázkové čtení textu písně (vlastní foto)

Děti jsem poprosila, aby se dívaly na text a zkoušely se ke mně přidat, zatímco já jim píseň zazpívám. Tempo písně jsem zvolila pomalejší, aby děti měly čas identifikovat dané slovo v leporelu. Děti se zpočátku přidávaly spíše sporadicky, více se soustředily na zapamatování daných slov.

Po prvním zazpívání písně jsem se dětí zeptala, jestli jim připadá text písně těžký, nebo si myslí, že bychom mohli zvládnou si píseň vytleskat, načež mi děti sebevědomě odpověděly, že to zvládnou. Společně jsme tedy píseň vytleskali, přičemž tempo jsem určovala já a děti se ke mně přidávaly. V této části aktivity jsem nezaznamenala žádný problém, děti se ke mně přirozeně přidávaly a zkoušely se držet daného tempa.

Na závěr bylo mým cílem, aby děti dokázaly interpretovat píseň na základě čtení jejího textu v leporelu. Dětem jsem tedy vysvětlila, že jim píseň pustím a ony se zkusí přidat ke zpěvu. Při prvním přehrání byly děti spíše nejisté, přidávaly se ke zpěvu pouze při zmíněných obrázcích, zbytek textu spíše vynechávaly. Při druhém přehrání však již dokázaly některá slova mimo obrázky interpretovat a jejich schopnost zapamatovat si text písně se ukázala jako velmi dobrá.

Nemohu říci, že děti dokázaly bez problémů interpretovat celou píseň, musím však říci, že se velmi snažily a většinu písně dokázaly zazpívat, což vnímám jako úspěch. Po posledním zazpívání písně jsem se dětí zeptala, zda se jim zdála tato aktivita náročná. Děti odpovídaly, že pro ně bylo těžké poznat některé obrázky, se zpěvem pak dle jejich slov již problém neměly. Výstup byl ukončen v 14:40 hodin. Časová dotace setkání byla 20 minut.



## 5 EVALUACE

Evaluace sady aktivit staví na základě hodnocení jednotlivých aktivit, a to konkrétně na třech úrovních – vlastní reflexe, hodnocení učitelkou mateřské školy a hodnocení dětmi. Jako evaluační metoda bylo zvoleno zúčastněné strukturované pozorování, které učitelka prováděla při každé aktivitě. U jednotlivých aktivit byly určeny kategorie hodnocení, které jsme měly s pozorující učitelkou stejné z toho důvodu, aby byla výsledná evaluace přehledná a oba úhly pohledu se daly porovnat, díky čemuž je zachována objektivita v celkovém hodnocení sady aktivit.

První úroveň evaluace v sobě zahrnuje vlastní reflexi. Konkrétně jsem se při hodnocení aktivit zaměřila na přiměřenost aktivity, zapojení dětí do aktivity, stanovené cíle a zvolené didaktické strategie. Při vlastní reflexi jsem se snažila zaměřit jak na pozitiva dané aktivity, tak i na její negativa či možné limity.

Druhá úroveň zahrnuje hodnocení učitelkou mateřské školy. Třídní učitelka hodnotila aktivity na základě stejných kritérií, které byly stanoveny u vlastní reflexe. Její hodnocení však zahrnuje i kategorii navíc, a to konkrétně „*Komentář k aktivitě*“, kde mohla sdělit své poznámky k aktivitám, nebo případné náměty na zlepšení či připomínky k jejich realizaci.

Poslední úroveň evaluace sady sestává z hodnocení aktivit dětmi. Dětem jsem nejprve pokládala otázky vztahující se k dané aktivitě vždy po jejím dokončení, přičemž jsem se snažila pokládat otázky převážně otevřené, abych zjistila, do jaké míry aktivitu pochopily a které aspekty své práce vnímají jako podařené či méně podařené. Díky slovnímu hodnocení dětí jsem získala zajímavé poznatky k aktivitám přímo od hlavních aktérů. Jelikož se však při slovním hodnocení neprojevovaly aktivně všechny děti, připravila jsem pro ně druhou část hodnocení, která probíhala prostřednictvím magnetů přikládaným ke smajlíkům.

Děti měly celkem na výběr ze tří možností: veselý smajlík, neutrální smajlík a smutný smajlík. Dětem bylo vysvětleno, že veselý smajlík představuje jejich nadšení z aktivity, neutrální smajlík znamená, že je aktivita ani nenadchla, ale ani z ní nebyly naprosto zklamané, a smutný smajlík znamená, že je aktivita nezaujala a něco se jim na ní nelíbilo. Svoje hodnocení následně realizovaly prostřednictvím přiložení magnetu k vybranému smajlíkovi.

## 5.1 Evaluace jednotlivých aktivit

V této části představuji prostřednictvím tabulek 11–28 vlastní reflexi jednotlivých aktivit spolu s hodnocením pozorující učitelky a hodnocením dětmi.

### 5.1.1 Aktivita č. 1

Tabulka 9: Vlastní reflexe – Aktivita č. 1 (*vlastní zpracování*)

| Aktivita č. 1                    | Ztvárnění písmen vlastním tělem  |
|----------------------------------|--|
| <b>Vhodnost aktivity</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Aktivita přiměřena dětem ve věku 5 až 7 let.</li> <li>+ Seznámení s písmeny abecedy je aktuální pro tuto věkovou kategorii.</li> <li>+ Jednoduché básničky na zapamatování, vhodná zvuková stopa.</li> <li>+ Adekvátní délka aktivity.</li> </ul>   |
| <b>Zapojení dětí do aktivity</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Všechny děti se aktivně zapojily do průběhu aktivity.</li> <li>+ Vhodně zvolená motivace.</li> <li>+ Srozumitelné pokyny, děti všemu rozuměly a nadšeně plnily úkoly.</li> </ul>  |
| <b>Stanovené cíle</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Cíle byly vhodně zformulované.</li> <li>+ Během aktivity se podařilo všechny cíle naplnit.</li> </ul>   |
| <b>Didaktické strategie</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Výukové metody i organizační formy byly vhodně zvoleny.</li> <li>+ Rozdělení dětí do skupin vedlo k podpoře jejich schopnosti spolupracovat a vzájemně si naslouchat.</li> <li>– Děti bych příště rozdělila do věkově smíšených skupin. Skupiny, ve kterých byly pouze děti s odkladem povinné školní docházky, totiž aktivitu dokončily o dříve, než skupiny s mladšími dětmi, což vedlo k úpadku pozornosti starších dětí.</li> </ul> |

Tabulka 10: Hodnocení učitelkou MŠ – Aktivita č. 1 (*vlastní zpracování*)

| <b>Aktivita č. 1</b>             | <b>Ztvárnění písmen vlastním tělem</b>  |
|----------------------------------|---|
| <b>Vhodnost aktivity</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Aktivita je přiměřena dětem ve věku 5 až 7 let.</li> <li>+ Tematicky velice vhodně zvolena, jelikož se právě v období před zápisem do základní školy zařazují aktivity cílené na poznávání písmen.</li> </ul>  |
| <b>Zapojení dětí do aktivity</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Děti byly z aktivity nadšené, studentka je dokázala v průběhu aktivity motivovat a zaujmout.</li> <li>+ Motivace v podobě hádanek upoutala pozornost dětí.</li> <li>+ Délka aktivity byla ideální k udržení pozornosti dětí po celou dobu realizace.</li> </ul>  |
| <b>Stanovené cíle</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Cíle studentka formuluje vhodně, během aktivity se jí podařilo všechny cíle naplnit.</li> <li>+ Cílů by šlo stanovit rozhodně více, aktivitou však studentka jednoznačně rozvíjí čtenářskou pregramotnost a oblasti pro ni důležité.</li> </ul>  |
| <b>Didaktické strategie</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Výukové metody i organizační formy byly vhodně zvoleny.</li> <li>+ Studentka věnovala rovnoměrně pozornost všem dětem a průběžně v nich podněcovala zájem o činnost.</li> </ul>  |
| <b>Komentář k aktivitě</b>       | <p>Studentka má velice hezký vztah k dětem, aktivita byla pečlivě připravena a promyšlena. Pohyby jim ukazovala, jasně vysvětlovala postup při jednotlivých činnostech. Oceňuji vlastní přípravu karet, především pro mladší děti je vhodné tyto obrázkové materiály zařazovat. V průběhu aktivity bych využila více říkanek, které děti znají. Jsou tak pozornější a ví, že je čeká nějaký úkol.</p> |

Tabulka 11: Hodnocení dětmi – Aktivita č. 1 (*vlastní zpracování*)

Děti jsem se na úvod zeptala, zda porozuměly zadání a zda se v průběhu aktivity stalo něco, čemu nerozuměly. Děti odpověděly, že všemu rozuměly. Zeptala jsem se jich také, které písmeno jim dělalo problém nebo jim přišlo těžké na vytvoření. Jeden chlapec odpověděl: „*Žádné nebylo těžké.*“ Jedna z dívek následně sdílela s ostatními problémy v komunikaci při řešení úkolu: „*My jsme se nemohli dohodnout, jak to písmeno uděláme. Já jsem ho chtěla udělat delší, ale chlapec XY ho chtěl udělat kratší. Museli jsme se nejdřív dohodnout.*“ Po slovním hodnocení děti ohodnotily aktivitu i pomocí magnetů pokládaných ke smajlíkům. Z celkového počtu 20 dětí dalo 16 dětí svůj magnet k veselému smajlíkovi a 4 děti k neutrálnímu smajlíkovi.

### 5.1.2 Aktivita č. 2

Tabulka 12: Vlastní reflexe – Aktivita č. 2 (*vlastní zpracování*)

| Aktivita č. 2                    | Hudební doprovod k říkance  |
|----------------------------------|---|
| <b>Vhodnost aktivity</b>         | + Aktivita byla vhodně zvolena, přiměřena dětem ve věku 5 až 7 let, je možné ji využít i u mladších dětí.<br>+ Zvolená říkanka byla krátká, díky tomu si ji děti snadno zapamatovaly a mohly si tak být při jejím členění na slabiky jistější a více se soustředit na reprodukci rytmického útvaru než na samotný text říkanky. |
| <b>Zapojení dětí do aktivity</b> | + Děti se aktivně zapojovaly do aktivity,<br>+ Potěšilo mě zapojení chlapců s odkladem povinné školní docházky a jejich nadšení z dané činnosti.  |
| <b>Stanovené cíle</b>            | + Cíle z pohledu učitele i dítěte byly naplněny, jsou ověřitelné a vhodně formulované.  |
| <b>Didaktické strategie</b>      | + Řízená činnost je vhodnou organizační formou pro tento typ aktivity.<br>+ Zvolené metody byly vhodně použity.<br>+ Vybrané hudební nástroje děti znaly a uměly je pojmenovat.   |

Tabulka 13: Hodnocení učitelkou MŠ – Aktivita č. 2 (*vlastní zpracování*)

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| <b>Aktivita č. 2</b>             | <b>Hudební doprovod k říkance</b>  |
| <b>Vhodnost aktivity</b>         | + Aktivita je vhodná pro děti ve věku 4 až 7 let.<br>+ Děti znaly princip aktivity, proto jim její realizace nedělala problém.   |
| <b>Zapojení dětí do aktivity</b> | + Do aktivity se zapojily všechny děti.<br>+ Obzvláště překvapená jsem byla ze zapojení jednoho chlapce, při hodnocení aktivity dětmi jsem si tedy dovolila chlapce pochválit.<br>+ Aktivita se všem dětem moc líbila, studentka umí udržet rytmus, děti motivovala a jejich nadšení dokázala udržet po celou dobu.  |
| <b>Stanovené cíle</b>            | + Cíle pro učitele i dítě odpovídají aktivitě.<br>+ Studentka cíle vhodně formuluje, dokáže je naplnit v průběhu aktivity.   |
| <b>Didaktické strategie</b>      | + Studentka zvolila správnou organizační formu i výukové metody.   |
| <b>Komentář k aktivitě</b>       | Z této aktivity jsem byla opravdu nadšená, jelikož jsem u dětí, které se obvykle příliš do aktivit nezapojují, zpozorovala velký zájem o danou aktivitu. Studentka dobře pracuje s dětmi, přistupuje k nim empaticky a dokáže jim citlivě vysvětlit, co je cílem jednotlivých činností. Rozhodně se prostřednictvím aktivity i naplnil studentčin cíl rozvíjet čtenářskou pregramotnost. |

Tabulka 14: Hodnocení dětmi – Aktivita č. 2 (*vlastní zpracování*)

Dětem jsem kladla otázky vztahující se k průběhu aktivity. Na úvod jsem se jich zeptala, zda se objevilo něco, čemu neporozuměly nebo co se jim nepodařilo. Děti na otázku odpověděly, že rozuměly všemu a vše se jim podařilo. Poté jsem se jich zeptala, co pro ně bylo těžší, zda vytleskávání rychlejšího rytmu, nebo pomalejšího. Zde se odpovědi dětí lišily, některé děti odpověděly, že lehčí se jim zdál pomalejší rytmus, jiné naopak oponovaly, že lehčí byl rychlejší rytmus. Děti také dokázaly odpovědět na otázku: „*Na jaké písmeno začínala říkanka?*“

Součástí hodnocení dětí bylo také hodnocení prostřednictvím smajlíků. K veselému smajlíkovi dalo svůj magnet 17 dětí, ke neutrálnímu 4 děti a ke smutnému jedno dítě. Vzhledem k tomu, že jsem stála přímo u tabule se smajlíky, jsem se mohla zeptat na důvod hodnocení. Dívka mi svoje hodnocení odůvodnila tím, že se básničku nestihla naučit.

### 5.1.3 Aktivita č. 3

Tabulka 15: Vlastní reflexe – Aktivita č. 3 (*vlastní zpracování*)

| Aktivita č. 3                    | Poslech písně se zaměřením na děj   |
|----------------------------------|---|
| <b>Vhodnost aktivity</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Aktivita je určena dětem ve věku 5 až 7 let.</li> <li>+ Prostřednictvím aktivity jsou rozvíjeny komunikační dovednosti dětí, jejich kreativita a sluchové vnímání.</li> </ul>  |
| <b>Zapojení dětí do aktivity</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Do aktivity se zapojily všechny děti.</li> <li>– Příště bych děti rozdělila do menších heterogenních skupin, aby si mladší děti vyzkoušely spolupráci s těmi staršími.</li> <li>– Pozornost dětí byla v závěru narušena příchodem dětí z vedlejší třídy, proto děti na konci aktivity nebyly dostatečně soustředěné, což mohlo ovlivnit i následné hodnocení.</li> </ul> |
| <b>Stanovené cíle</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Pedagogické cíle i cíle z pohledu dítěte jsou stanoveny dobře a byly naplněny.</li> <li>+ Děti vymyslely víceméně podobné příběhy s podobnou zápletkou.</li> <li>+ Aktivita by se dala obměnit použitím jiné písně s jiným dějem, využitelné jsou také písně lidové, díky čemuž by se dala aktivita realizovat i s mladšími dětmi.</li> </ul>                            |
| <b>Didaktické strategie</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Skupinová práce se ukázala jako správně zvolená organizační forma, děti přirozeně spolupracovaly a při vymýšlení příběhu se dokázaly dohodnout a vyslechnout se.</li> <li>+ Vybrané metody byly vhodně použity.</li> </ul>   |

Tabulka 16: Hodnocení učitelkou MŠ – Aktivita č. 3 (*vlastní zpracování*)

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| <b>Aktivita č. 3</b>             | <b>Poslech písně se zaměřením na děj</b>  |
| <b>Vhodnost aktivity</b>         | + Aktivita je vhodná pro děti ve věku 4 až 7 let.<br>+ Téma aktivity je aktuální, zaměřuje se na schopnost dětí zapamatovat si důležité komponenty v písni a také na jejich kreativní myšlení.  |
| <b>Zapojení dětí do aktivity</b> | + Děti se aktivně zapojovaly, jejich spolupráce probíhala bez problému.<br>+ Studentka poskytovala dětem komentář k jejich práci, motivovala je v průběhu celé aktivity.<br>– Konec setkání byl poznamenán příchodem druhé třídy, což je škoda, především směrem k hodnocení aktivity dětmi.  |
| <b>Stanovené cíle</b>            | + Cíle jsou stanoveny správně.<br>+ Studentka dokáže sestavit dané činnosti, aby stanovené cíle naplnila.   |
| <b>Didaktické strategie</b>      | + Studentka si vybrala při aktivitě práci ve skupině, což hodnotím jako dobrý krok, děti tím vedla ke vzájemné spolupráci.<br>+ Metody volí studentka vhodně, umí je použít v praxi.  |
| <b>Komentář k aktivitě</b>       | Studentka prostřednictvím této aktivity ukázala dětem souvislost mezi hudebním a literárním vyprávěním, zároveň dokázala promítnout text písně do obrazového materiálu, který si sama připravila. Mladší děti měly při vymýšlení příběhu menší obtíže, jsou spíše stydlivější a neumí se natolik prosadit ve větší skupině dětí. Proto doporučuji pro příště děti rozdělit do menších skupin. Činnosti však byly dobře promyšlené a plynule na sebe navazovaly. |

Tabulka 17: Hodnocení dětmi – Aktivita č. 3 (*vlastní zpracování*)

Hodnocení dětí v tomto případě probíhalo pouze formou smajlíků. Z celkového počtu 22 dětí dalo 17 dětí svůj magnet k veselému smajlíkovi, 4 děti k neutrálnímu smajlíkovi a jedno dítě ke smutnému smajlíkovi. Dívka, která ohodnotila aktivitu negativně, své hodnocení odůvodnila bolestí hlavy a únavou z aktivity.

## 5.1.4 Aktivita č. 4

Tabulka 18: Vlastní reflexe – Aktivita č. 4 (*vlastní zpracování*)

| Aktivita č. 4                    | Melodizace básně – rozpoznávání písmen v textu  |
|----------------------------------|---|
| <b>Vhodnost aktivity</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Aktivita je přiměřena dětem ve věku 5 až 7 let.</li> <li>+ Aktivita byla zaměřena na rozvoj čtenářské pregramotnosti dětí prostřednictvím práce s písmeny abecedy.</li> <li>+ Prostřednictvím aktivity se rozvíjí i komunikační dovednosti dětí, jejich sluchové vnímání, zrakové vnímání i předmatematické dovednosti, konkrétně oblast množin (přiřazování karet).</li> <li>– U některých karet bych změnila jejich podobu – každá karta by znázorňovala pouze jedno slovo, abych předešla potencionálním nejasnostem ze strany dětí.</li> </ul> |
| <b>Zapojení dětí do aktivity</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Do aktivity se zapojily všechny děti.</li> <li>+ Děti byly soustředěné, pozorně poslouchaly a plnily pokyny.</li> <li>– Některé děti byly méně aktivní při plnění úkolu.</li> <li>– Děti bych příště rozdělila do menších skupin dle jejich věku, vytvořila bych tak skupiny mladších dětí a skupiny starších dětí.</li> </ul>   |
| <b>Stanovené cíle</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Cíle pro učitele i dítě byly vhodně zvolené a byly naplněny.</li> <li>+ Cílem bylo rozvíjet především sluchové vnímání a komunikační dovednosti dětí, což se prostřednictvím aktivity podařilo.</li> </ul>   |
| <b>Didaktické strategie</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Zvolená organizační forma byla pro děti vhodná.</li> <li>+ Vybrané metody byly správně použity.</li> <li>– Příště bych děti rozdělila do menších skupin, abych předešla menší aktivitě ze strany některých dětí.</li> <li>– Vytvořenou hudební stopu bych upravila tak, aby byla po každých dvou řádcích pauza a děti měly tak dostatek času na přiřazení karet.</li> </ul>  |



Tabulka 19: Hodnocení učitelkou MŠ – Aktivita č. 4 (*vlastní zpracování*)

| <b>Aktivita č. 4</b>             | <b>Melodizace básně – rozpoznávání písmen v textu</b>   |
|----------------------------------|---|
| <b>Vhodnost aktivity</b>         | <p>+ Aktivita je vhodná pro děti ve věku 5 až 7 let, tematicky vhodná pro tuto věkovou skupinu.</p> <p>+ Délka aktivity byla adekvátní, delší trvání aktivity by mohlo vést k úpadku pozornosti dětí.</p>   |
| <b>Zapojení dětí do aktivity</b> | <p>+ Děti se zapojovaly do aktivity.</p> <p>– Doporučila bych děti rozdělit do menších skupin a vytvořit skupiny věkově smíšené. Mladší děti spoléhaly na starší děti, že za ně úkol splní, rozdělila bych je proto do skupin maximálně po čtyřech dětech.</p>  |
| <b>Stanovené cíle</b>            | <p>+ Pedagogické cíle studentka stanovila správně, jistě se při této aktivitě rozvíjí i více oblastí, než bylo zmíněno.</p> <p>+ Cíle z pohledu dítěte byly prostřednictvím aktivity naplněny.</p>  |
| <b>Didaktické strategie</b>      | <p>+ Skupinová práce je pro tento typ aktivity jistě vhodnou organizační formou.</p> <p>+ Zvolené metody byly při aktivitě správně použity.</p> <p>+ Studentka má připravené kvalitní prostředky a pomůcky, vybraná hudba byla vhodná do prostředí mateřské školy.</p> <p>– Změna velikosti skupin již byla zmíněna.</p>  |
| <b>Komentář k aktivitě</b>       | <p>Aktivita byla dobře připravena, studentka však nepočítala s jistými problémy u tempa hudby. Hudební podklad bych alespoň o minutu prodloužila, aby děti získaly čas na splnění úkolu. Děti při aktivitě tempo hudby nestíhaly, proto začaly být zmatené a ve skládání karet nemohly pokračovat. Za správný krok považuji vynechání hudební stopy a její nahrazení hrou na tělo. Aktivita však splnila cíle studentky a považuji ji za vydařenou.</p> |

Tabulka 20: Hodnocení dětmi – Aktivita č. 4 (*vlastní zpracování*)

Děti nejprve hodnotily aktivitu slovně v komunitním kruhu. Děti jsem se zeptala, zda jim aktivita činila problémy a zda na ně bylo zvolené tempo příliš rychlé. Děti souhlasily, že zpočátku nestíhaly tempo hudby, následně však poznamenaly, že po zpomalení tempa to již nebyl problém. Děti jsem se následně zeptala, zda se jim aktivita dařila. Děti odpověděly, že ano, ale některé obrázky měly problém přiřadit.

Poté následovalo hodnocení prostřednictvím smajlíků. Z celkového počtu 15 dětí dalo 12 dětí svůj magnet k veselému smajlíkovi, k neutrálnímu 1 dítě a ke smutnému dvě děti. Na moji otázku, z jakého důvodu hodnotí dvě děti negativně aktivitu, mi bylo odpovězeno, že jsou z aktivity unavené, jelikož pro ně byla náročná.

### 5.1.5 Aktivita č. 5

Tabulka 21: Vlastní reflexe – Aktivita č. 5 (*vlastní zpracování*)

| Aktivita č. 5                    | Melodram – poslech básně s hudebním podkladem  |
|----------------------------------|--|
| <b>Vhodnost aktivity</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Aktivita je vhodná pro děti ve věku 5 až 7 let.</li> <li>+ Je možné aktivitu upravit i pro mladší děti.</li> <li>+ Zaměření na oblasti vývoje důležité pro rozvoj čtenářské pregramotnosti.</li> </ul>          |
| <b>Zapojení dětí do aktivity</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Děti se aktivně zapojovaly.</li> <li>– Dvě děti nebyly schopné se koncentrovat na danou činnost, svým chováním narušovaly průběh a rozptylovaly ostatní děti.</li> </ul>  |
| <b>Stanovené cíle</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Pedagogické cíle i cíle z pohledu dítěte jsou ověřitelné a byly naplněny.</li> </ul>  |
| <b>Didaktické strategie</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Organizační forma byla vhodně zvolena.</li> <li>+ Využitím dramaturgie byl prohlouben prožitek dětí z hudby.</li> <li>+ Hudební podklady byly žánrově odlišné, čímž byla stimulována pozornost dětí.</li> </ul> |

Tabulka 22: Hodnocení učitelkou MŠ – Aktivita č. 5 (*vlastní zpracování*)

| <b>Aktivita č. 5</b>             | <b>Melodram – poslech básně s hudebním podkladem</b>   |
|----------------------------------|--|
| <b>Vhodnost aktivity</b>         | <p>+ Aktivita je vhodná pro předškolní děti ve věku 4 až 7 let.</p> <p>+ Zaměřuje se především na sluchové vnímání dětí a jejich pozornost, zároveň také cílí na jejich schopnost pojmenovat to, co slyšely, což vnímám jako důležité při rozvoji čtenářské pregramotnosti.</p>  |
| <b>Zapojení dětí do aktivity</b> | <p>+ Děti se aktivně zapojovaly do aktivity.</p> <p>– Dvě děti neudržely pozornost po celou dobu, tyto děti dochází do pedagogicko-psychologické poradny a je u nich zjišťována možná porucha soustředění, jejich vyčlenění z aktivity tedy nebylo zapříčiněno nedostatečnou přípravou aktivity, ale jinými faktory. Rozhodla jsem se do průběhu aktivity zasáhnout a tyto děti odvést do třídy, aby nenastaly další problémy a nebyly tím ovlivněné i ostatní děti.</p>                                       |
| <b>Stanovené cíle</b>            | <p>+ Cíle z pohledu učitele i dítěte byly naplněny.</p> <p>+ Studentka volí didaktické strategie tak, aby stanovené cíle naplnila.</p>   |
| <b>Didaktické strategie</b>      | <p>+ Řízená činnost se na tento typ aktivity hodí.</p> <p>+ Metody volí studentka vhodně, umí je použít, zejména dramatizace byla opravdu povedená a děti povzbuzovala k zapojení se.</p> <p>+ Oceňuji hudební podklady, které si studentka připravovala sama, zvuky byly dost výrazné, aby je děti mohly pojmenovat a popsat.</p> <p>+ Přednes básní byl plynulý a srozumitelný.</p>  |
| <b>Komentář k aktivitě</b>       | <p>Studentka vhodně vybrala tuto aktivitu až na konec týdne, její náplň byla zčásti relaxační, díky čemuž nebyl po dětech vyžadován přílišný výkon a mohly si tak odpočinout. Výběr básní byl vhodný, každá je jiná, zároveň se však hezky doplňovaly. Správně zvolila studentka náročnější báseň na začátek, kdy se děti více soustředily. Jediné negativum vnímám v zapojení již zmíněných dětí, to však nepovažuji za pochybení studentky, spíše jako za rizikový faktor, který může aktivitu ovlivnit.</p> |

Tabulka 23: Hodnocení dětmi – Aktivita č. 5 (*vlastní zpracování*)

Hodnocení dětí proběhlo tradičně v komunitním kruhu. Nejprve jsem se dětí dotazovala na jejich pocit z aktivity a zvolené hudby. Odpovědi dětí se lišily, některé děti měly z aktivity dobrý pocit, jiné děti negativně ovlivnila zvolený hudební podklad. Většina dětí však hodnotila aktivitu pozitivně a dle jejich slov se jim dařilo rozpoznat vybrané zvuky i hudební nástroje v podkladu. Poté děti hodnotily aktivitu prostřednictvím smajlíků, přičemž z celkového počtu 17 dětí dalo 12 dětí svůj magnet k veselému smajlíkovi, 1 dítě k neutrálnímu a 4 děti ke smutnému. Negativně hodnotily aktivitu dvě děti vyřazenou učitelkou, jednu dívku rozplakal hudební podklad a jedna dívka dle slov učitelky konstantně hodnotí negativně veškeré realizované aktivity.

### 5.1.6 Aktivita č. 6

Tabulka 24: Vlastní reflexe – Aktivita č. 6 (*vlastní zpracování*)

| Aktivita č. 6                    | Obrázkové čtení textu písně  |
|----------------------------------|--|
| <b>Vhodnost aktivity</b>         | + Aktivita je určena dětem ve věku 5 až 7 let.<br>+ Propojuje hudební činnost a práci s knihou jakožto dvě na první pohled vzdálené činnosti.          |
| <b>Zapojení dětí do aktivity</b> | + Děti spolupracovaly během aktivity, sdílely své nápady.<br>– Kvůli realizaci v odpoledním bloku se do aktivity zapojilo méně dětí.                   |
| <b>Stanovené cíle</b>            | + Stanovené cíle byly vhodně formulovány.<br>– Poslední cíl nebyl kompletně naplněn, interpretace písně dětmi nebyla plynulá.                          |
| <b>Didaktické strategie</b>      | + Práce ve dvojici vedla ke spolupráci dětí.<br>+ Vhodně použité metody, využita práce s knihou.<br>+ Originálně řešené leporelo, kvalitně zpracované. |

Tabulka 25: Hodnocení učitelkou MŠ – Aktivita č. 6 (*vlastní zpracování*)

|                                  |   |
|----------------------------------|---|
| <b>Aktivita č. 6</b>             | <b>Obrázkové čtení textu písně</b>  |
| <b>Vhodnost aktivity</b>         | + Aktivita je přiměřena dětem ve věku 5 až 7 let.<br>+ Tematicky vhodně zvolena, studentka dokázala vymyslet způsob, jak rozvíjet čtenářskou pregramotnost prostřednictvím hudební činnosti.  |
| <b>Zapojení dětí do aktivity</b> | + Do aktivity se zapojily všechny děti, nadšeně sdílely své nápady.<br>– Na začátku chybí větší motivace dětí, přidala bych nějaké známé písně na úvod, na které bych navázala použitou písní.  |
| <b>Stanovené cíle</b>            | + Studentka naplnila stanovené cíle, interpretace písně dětmi sice nebyla dokonalá, nicméně všechny děti se o ni pokusily a výsledek byl uspokojivý.  |
| <b>Didaktické strategie</b>      | + Organizační forma vhodně zvolená, oceňuji použití práce s knihou jako výukovou metodu.<br>+ Studentka si dala záležet na tvorbě leporela, zpracování bylo nápadité.   |
| <b>Komentář k aktivitě</b>       | Největší přínos aktivity vnímám v propojení hudební činnosti a práce s knihou. I přes mírné problémy dětí s přesnou interpretací písně vidím v této aktivitě velký potenciál. Příště bych volila její realizaci v ranních hodinách, její zařazení v odpoledním bloku však nevnímám negativně. Aktivita byla vydařená a pro děti přínosná. |

Tabulka 26: Hodnocení dětmi – Aktivita č. 6 (*vlastní zpracování*)

Děti hodnotily aktivitu nejprve slovně, přičemž nejvíce vyzdvihovaly grafické zpracování leporela a zvolenou píseň, na kterou reagovaly velmi pozitivně. Při hodnocení prostřednictvím magnetů dalo 6 dětí svůj magnet k veselému smajlíkovi a dvě děti k neutrálnímu. Žádné z dětí nehodnotilo aktivitu negativně.

## 5.2 Komparace hodnocení učitelkou mateřské školy a vlastní reflexe

Pro komparaci hodnocení učitelkou MŠ a vlastní reflexe jsem zvolila kategorie, které ukazují pozitiva (znaménko +) a negativa (znaménko –) sady hudebních aktivit. Konkrétně jsem vybrala tyto kategorie: Tematické zaměření sady aktivit, Přiměřenost aktivit věku dětí, Naplnění stanovených cílů, Zapojení dětí v průběhu realizace sady a Didaktické strategie.

Tabulka 27: Komparace hodnocení učitelkou MŠ a vlastní reflexe (*vlastní zpracování*)

| Kategorie                                     | Hodnocení učitelkou MŠ   | Vlastní reflexe  |
|---|--|--|
| <b>Tematické zaměření sady aktivit</b>        | + Sada aktivit využitelná v praxi<br>+ Tematicky vhodné, aktuální pro děti předškolního věku<br>+ Aktivity vedou k rozvoji čtenářské pregramotnosti<br>– Nejasné karty u aktivity č. 4 | + Sada aktivit využitelná v praxi<br>+ Promyšlené aktivity, tematicky vhodné pro děti ve věku 5 až 7 let<br>+ Zaměření na rozvoj čtenářské pregramotnosti<br>– Matoucí karty u aktivity č. 4 |
| <b>Přiměřenost aktivit věku dětí</b>          | + Aktivity jsou přiměřeny dětem ve věku 5 až 7 let<br>+ Některé aktivity jsou vhodné i pro mladší děti   | + Aktivity jsou určeny pro děti ve věku 5 až 7 let<br>+ Adekvátní náročnost aktivit pro tuto věkovou kategorii   |
| <b>Naplnění stanovených cílů</b>              | + Stanovené cíle byly naplněny<br>+ Vhodné formulace cílů  | + Stanovené cíle byly naplněny<br>+ Ověřitelnost cílů  |
| <b>Zapojení dětí v průběhu realizace sady</b> | + Děti se aktivně zapojovaly do všech aktivit<br>+ Vhodně zvolená motivace dětí<br>– Mladší děti se méně zapojovaly ve smíšených skupinách   | + Aktivní zapojení dětí v průběhu celé realizace sady<br>+ Vhodná motivace<br>+ Zapojení i obvykle méně aktivních dětí<br>– Menší zapojení mladších dětí ve skupinách                        |

|  |  |   |
|--|--|---|
| <b>Didaktické strategie (OF, výukové metody, prostředky a pomůcky)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Vhodně zvolené organizační formy, adekvátně zvolené metody</li> <li>+ Kreativní zpracování pomůcek</li> <li>– Využívat spíše menší skupiny</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>+ Správně vybrané organizační formy</li> <li>+ Použity různorodé metody</li> <li>+ Kvalitní prostředky a pomůcky</li> <li>– Příště volit menší homogenní skupiny</li> <li>– Rychlé tempo hudebního podkladu u aktivity č. 5</li> </ul> |
|--|--|---|

Tabulka ukazuje, že ve většině bodů panoval soulad v hodnocení sady aktivit, ať už se jedná o její pozitiva či negativa. Naše názory se rozcházejí v kategorii Přiměřenost aktivit věku dětí, kde učitelka považuje některé aktivity za vhodné i pro mladší děti. Vzhledem k charakteru jednotlivých aktivit a jejich obsahu si však stojím za tím, že sada je určena primárně pro děti ve věku 5 až 7 let, jelikož staví na základech předchozích znalostí dětí o písmenech abecedy, s čímž mladší děti nemají ve většině případů žádné zkušenosti. Jednotlivé aktivity také vyžadují schopnost dětí spolupracovat s ostatními a plně se koncentrovat na danou činnost, s čímž mívají mladší děti často problém. Souhlasím však, že pokud by prošly některé aktivity určitou modifikací, daly by se realizovat i s dětmi mladšími pěti let, v této podobě však nejsou z mého úhlu pohledu pro mladší děti vhodné.

Z porovnání vlastní reflexe a hodnocení učitelkou MŠ vyplývá, že jednotlivé aktivity podporují rozvoj čtenářské pregramotnosti a oblastí důležitých pro její rozvoj. Vytvořená sada hudebních aktivit je využitelná v praxi a je primárně určena dětem ve věku 5 až 7 let.

## 6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI MATEŘSKÝCH ŠKOL

Při rozvoji čtenářské pregramotnosti je důležité dětem vytvořit klidné a podnětné prostředí, které jim umožní naplno rozvinout svůj potenciál. Díky častému zařazování různých hudebních činností v průběhu každého dne v mateřské škole se naskytuje dostatek příležitostí, které může učitel využít k rozvoji čtenářské pregramotnosti. Je nezbytné však jejich obsah přizpůsobit tomuto cíli a vybírat písně i skladby, které jsou do mateřské školy vhodné a tematicky se zaměřují na tuto oblast rozvoje.

Limity sady vnímám v menším počtu aktivit, i přesto však na dětech byla po celém týdnu znát únava z náročnějších aktivit, než na které jsou běžně zvyklé. Doporučila bych tedy aktivity realizovat s určitým časovým rozestupem, aby měly děti dostatek času zpracovat získané informace a byly u nich dovednosti podstatné pro budoucí čtení a psaní budovány postupně. Aktivity jsou využitelné i jednotlivě, jejich realizace tedy závisí na učiteli mateřské školy a jeho představě o vhodné době pro zařazení těchto aktivit.

Do budoucna je nutné více promyslet jednotlivé prostředky a pomůcky a jejich zpracování. Karty a obrazové materiály je potřeba vytvářet tak, aby při práci s nimi nedošlo k nejasnostem ze strany dětí, proto by jednotlivé karty neměly obsahovat více než jeden obrázek a z něj by mělo být na první pohled poznat, o jaké slovo se jedná. Jednotlivé kroky je také třeba jasně vysvětlit a průběžně si ověřovat, zda děti porozuměly pravidlům dané aktivity.

U poslechových činností je vhodné nejprve zařazovat písně, které děti znají. Prostřednictvím lidových a dětem známých písní získávají děti podstatné zkušenosti, na kterých pak může učitel stavět při zařazování nových písní, díky kterým si děti obohacují slovní zásobu a seznamují se tak s různými hudebními žánry a skladbami. V praxi bych se tedy nebála zařazovat nové písně, které jsou svým obsahem netradiční, stejně jako neobvyklé hudební podklady. Je také nutné zamyslet se nad délkou hudebních podkladů, aby byla adekvátní vzhledem k předpokládané době realizace připravené aktivity.

Z hlediska didaktické strategie doporučuji u skupinové organizační formy volit menší homogenní skupiny, čímž předejdeme nižší zainteresovanosti dětí a jejich možnému znevýhodnění ve skupině. Ze strany učitele by mělo docházet k neustálé motivaci dětí a komentování jejich dosavadních výsledků. K tomu může napomoci i zařazování různých obrazových materiálů a knih, díky kterým děti získají vizuální oporu ke slyšenému podnětu.



Na závěr bych chtěla vyzdvihnout hodnocení aktivit dětmi jakožto důležitou zpětnou vazbu pro učitele. Je důležité, aby se učitel dozvěděl od dětí nejen ty body, které vnímají z jejich strany v aktivitě za vydařené a nevydařené, ale především aby děti vedl k zamyšlení se nad původem úspěchů i neúspěchů, tedy co dětem pomohlo dobrat se k výsledku, nebo naopak co vedlo k možnému vzniku obtíží v průběhu aktivity. I díky jejich hodnocení může učitel aktivitu upravit tak, aby co nejlépe naplnil nejen své cíle, ale i potřeby a potenciál dětí.

## ZÁVĚR

Ačkoli se mohou zdát hudební činnosti a čtenářská pregramotnost jako oblasti relativně vzdálené, po jejich důkladnějším prozkoumání jsem dospěla k názoru, že propojení těchto dvou oblastí je pro děti předškolního věku více než přínosné. Častou realizací hudebních činností v prostředí mateřské školy vzniká prostor pro jejich využití při rozvoji čtenářské pregramotnosti, ten však v současné době není v předškolním vzdělávání naplno využit. Zpracování tohoto tématu a vytvoření sady hudebních aktivit by tak mohly být nejen inspirací pro další zkoumání této problematiky, ale i určitou ukázkou toho, jak lze použít běžně používané hudební činnosti neobyčejně a s vyšším cílem.

Bakalářská práce byla strukturována na část teoretickou a praktickou. Cílem teoretické části bylo sumarizovat teoretické poznatky o hudebních činnostech a jejich využití při rozvíjení čtenářské pregramotnosti dítěte předškolního věku. V první kapitole byla věnována pozornost teoretickému vymezení pojmů souvisejících s hudebními činnostmi spolu s popisem jejich využitelnosti v předškolním vzdělávání. Druhá kapitola byla zaměřena na čtenářskou pregramotnost a možnosti jejího rozvoje v prostředí mateřské školy. V poslední kapitole byly představeny argumenty pro využití hudebních činností při rozvoji čtenářské pregramotnosti dětí předškolního věku.

Cílem praktické části bylo vytvořit sadu hudebních aktivit zaměřenou na rozvoj čtenářské pregramotnosti, která je určena dětem předškolního věku. Sada byla tvořena šesti hudebními aktivitami, její ověření proběhlo ve vybrané mateřské škole. Následně byla vypracována evaluace celé sady, která byla založena na základě hodnocení jednotlivých aktivit učitelkou mateřské školy a vlastní reflexe aktivit, podstatnou složkou evaluace bylo i hodnocení aktivit dětmi. Závěrečná část evaluace spočívala v komparaci vlastní reflexe a hodnocení učitelkou mateřské školy. Z komparace vyplynulo, že vytvořená sada hudebních aktivit je přiměřena dětem ve věku 5 až 7 let a je využitelná v praxi. Na základě výsledné evaluace bylo v závěru sepsáno doporučení pro praxi mateřských škol.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. Bahri, N. F., & Yunus, F. (2021). Rhythmic Technique in Preliteracy of English Language Learning in Increasing Pre-Schoolers Vocabulary. *Creative Education*, 12(1), 1–20. Dostupné z <https://doi.org/10.4236/ce.2021.121001>
2. Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by mělo umět ve věku od 3 do 6 let* (2. vydání). Brno: Edika.
3. Bolduc, J. & Lefebvre, P. (2012). Using Nursery Rhymes to Foster Phonological and Musical Processing Skills in Kindergarteners. *Creative Education*, 3(4), 495–502. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2012.34075>
4. Bonacina, S., Huang, S., White-Schwoch, T., Krizman, J., Nicol, R., & Kraus, N. (2021). Rhythm, reading, and sound processing in the brain in preschool children. *npj Science of Learning*, 6(1), 1–11. Dostupné z <https://doi.org/10.1038/s41539-021-00097-5>
5. Burkovičová, R., & Navrátilová, J. (2014). *Realizace multikulturní výchovy a vzdělávání v mateřské škole*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
6. Campbell, P. S., & Scott-Kassner, C. (2014). *Music in childhood: From Preschool through the Elementary Grades*. Fourth Edition. Boston: Schirmer.
7. Casbergue, R. M., & Strickland, D. S. (2016). *Reading and writing in preschool: teaching the essentials*. The Guilford Press.
8. Česká školní inspekce. (2019). *Mezinárodní šetření PISA 2018*. Praha. Dostupné z [http://www.csicr.cz/html/2019/Narodni\\_zprava\\_PISA\\_2018/html5/index.html?&locale=CSY](http://www.csicr.cz/html/2019/Narodni_zprava_PISA_2018/html5/index.html?&locale=CSY)
9. Denac, O., & Žnidaršič, J. (2018). The Use of Folk Music in Kindergartens and Family Settings. *Creative Education*, 9(16), 2856–2862. Dostupné z <https://doi.org/10.4236/ce.2018.916214>
10. Derevjaniková, A., & Dzurilla, M. (2014). *Hudobná výchova v predprimárnej edukácii*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
11. Doležalová, J. (2014). *Čtenářská gramotnost (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus.
12. Doležalová, J. (2016). *Rozvoj grafomotoriky v projektech*. Praha: Portál.

13. Doležalová, J. (2018). *Jazyková a literární gramotnost v předškolním věku*. Zlín: UTB ve Zlíně. Dostupné z <https://fhs.utb.cz/?mdocs-file=10360>
14. Fischer, V. (1983). *Pohádka o rozpustilé abecedě pro kočku*. Praha: Panton.
15. Flores, R. L. (2018). Kindergarten Teachers' Beliefs about the Relationship between Music and Early Learning. *Creative Education*, 9(12), 1835–1842. Dostupné z <https://doi.org/10.4236/ce.2018.912134>
16. Johari, F., & Yunus, F. (2019). Preschool Teachers' Practices in English Early Literacy Instruction: A Case Study. *Creative Education*, 10(12), 2701–2710. Dostupné z <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012196>
17. Kmentová, M. (2015). *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
18. Kodejška, M. (2002). *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
19. Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488–509. Dostupné z <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488>
20. Kucharská, A. (2014). *Riziko dyslexie: Pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
21. Laufková, V., & Goldmannová, A. (2020). *Rozvoj čtenářské pregramotnosti v praxi mateřské školy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
22. Li, X. M. (2021). The Narrative Form of Music Text and Its Sound Vocabulary. *Open Journal of Social Sciences*, 9(2), 102–109. Dostupné z <https://doi.org/10.4236/jss.2021.92007>
23. Lipnická, M. (2009). *Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov: Rokus.
24. Lišková, M. (2012). *Hudební činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe.
25. Národní ústav pro vzdělávání. (2011). *Čtenářská gramotnost ve výuce*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Dostupné z [http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost\\_final.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf)

26. Miendlarzewska, E., & Trost, W. (2014). How musical training affects cognitive development: rhythm, reward and other modulation variables. *Frontiers in Neuroscience*, 7, 1–18. Dostupné z <https://doi.org/10.3389/fnins.2013.00279>
27. Petrová, Z. (2012). *Plánovanie výučby v oblasti rozvíjania predčitateľskej gramotnosti*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
28. Petrová, Z. (2014). *Prirodzený prístup k rozvíjaniu počiatočnej gramotnosti detí v MŠ*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné z [http://www.mpcedu.sk/library/files/petrova\\_1.pdf](http://www.mpcedu.sk/library/files/petrova_1.pdf)
29. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
30. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2021). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Praha: Výzkumný ústav pedagogických věd. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/45304/>
31. Samsudin, M., Bakar, K., & Noor, N. (2019). The Benefits of Music and Movement in Early Mathematics. *Creative Education*, 10(12), 3071–3081. Dostupné z <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012231>
32. Sedlák, F., & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum.
33. Šimanovský, Z., & Tichá, A. (2016). *Lidové písničky a hry s nimi*. Praha: Portál.
34. Tomášková, I. (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál.
35. Woodruff Carr, K., White-Schwoch, T., Tierney, A. T., Strait, D. L., & Kraus, N. (2014). Beat synchronization predicts neural speech encoding and reading readiness in preschoolers. *National Academy of Sciences*, 111(40), 14559–14564. Dostupné z <https://doi.org/10.1073/pnas.1406219111>
36. Zajitzová, E. (2011). *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Praha: Hnutí R.
37. Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku*. Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. Dostupné z <https://pdf.truni.sk/download?e-skripta/zapotocna-petrova-skripta.pdf>

38. Zhang, S. (2020) The Positive Influence of Music on the Human Brain. *Journal of Behavioral and Brain Science*, 10(1), 95–104. Dostupné z <https://doi.org/10.4236/jbbs.2020.101005>
39. Žáček, J. (2015). *Odemyky zamyky*. Praha: Triton.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

|        |  |
|--------|--|
| Apod.  | A podobně  |
| Atd.   | A tak dále   |
| D1     | Dívka č. 1   |
| D2     | Dívka č. 2   |
| D3     | Dívka č. 3   |
| D4     | Dívka č. 4   |
| D5     | Dívka č. 5   |
| D6     | Dívka č. 6   |
| D7     | Dívka č. 7   |
| CH1    | Chlapec č. 1   |
| CH2    | Chlapec č. 2   |
| CH3    | Chlapec č. 3   |
| CH4    | Chlapec č. 4   |
| CH5    | Chlapec č. 5   |
| CH6    | Chlapec č. 6   |
| MŠ     | Mateřská škola                                       |
| OF     | Organizační forma                                    |
| Srov.  | Srovnání   |
| RVP PV | Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání |
| Viz    | Odkaz na další zdroje                                |

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

|  |    |
|--|----|
| Obrázek 1: Ztvárnění písmene "O" dětmi ( <i>vlastní foto</i> ) .....                       | 37 |
| Obrázek 2: Písmeno "Z" vytvořeno dětmi ze švihadla ( <i>vlastní foto</i> ).....            | 38 |
| Obrázek 3: Písmeno "C" vytvořeno dětmi ze švihadla ( <i>vlastní foto</i> ) .....           | 38 |
| Obrázek 4: Hudební doprovod k básni ( <i>vlastní foto</i> ).....                           | 41 |
| Obrázek 5: Poslech písně „ <i>Písmena</i> “ ( <i>vlastní foto</i> ) .....                  | 43 |
| Obrázek 6: Seřazené kartičky dětmi na základě poslechu písně ( <i>vlastní foto</i> ).....  | 44 |
| Obrázek 7: Vymýšlení vlastního příběhu – 1. skupina ( <i>vlastní foto</i> ) .....          | 45 |
| Obrázek 8: Vymýšlení vlastního příběhu – 2. skupina ( <i>vlastní foto</i> ) .....          | 45 |
| Obrázek 9: Popis tvaru písmen ( <i>vlastní foto</i> ).....                                 | 47 |
| Obrázek 10: Přiřazování kartiček na základě poslechu hudby ( <i>vlastní foto</i> ).....    | 48 |
| Obrázek 11: Přiřazené kartičky písmen a obrázků – 1. skupina ( <i>vlastní foto</i> ) ..... | 49 |
| Obrázek 12: Přiřazené kartičky písmen a obrázků – 2. skupina ( <i>vlastní foto</i> ) ..... | 49 |
| Obrázek 13: Poslech básně s hudebním podkladem ( <i>vlastní foto</i> ) .....               | 51 |
| Obrázek 14: Popis charakteru hudby ( <i>vlastní foto</i> ) .....                           | 52 |
| Obrázek 15: Dramatizace básně s hudebním podkladem ( <i>vlastní foto</i> ).....            | 53 |
| Obrázek 16: Obrázkové čtení textu písně ( <i>vlastní foto</i> ) .....                      | 56 |



**SEZNAM TABULEK**

|   |    |
|---|----|
| Tabulka 1: Obsah sady hudebních aktivit ( <i>vlastní zpracování</i> ).....                      | 33 |
| Tabulka 2: Cíle aktivit ( <i>vlastní zpracování</i> ) .....                                     | 34 |
| Tabulka 3: Didaktický obsah výstupu ( <i>vlastní zpracování</i> ) .....                         | 35 |
| Tabulka 4: Didaktický obsah výstupu ( <i>vlastní zpracování</i> ) .....                         | 39 |
| Tabulka 5: Didaktický obsah výstupu ( <i>vlastní zpracování</i> ) .....                         | 42 |
| Tabulka 6: Didaktický obsah výstupu ( <i>vlastní zpracování</i> ) .....                         | 46 |
| Tabulka 8: Didaktický obsah výstupu ( <i>vlastní zpracování</i> ) .....                         | 50 |
| Tabulka 10: Didaktický obsah výstupu ( <i>vlastní zpracování</i> ) .....                        | 54 |
| Tabulka 11: Vlastní reflexe – Aktivita č. 1 ( <i>vlastní zpracování</i> ).....                  | 58 |
| Tabulka 12: Hodnocení učitelkou MŠ – Aktivita č. 1 ( <i>vlastní zpracování</i> ).....           | 59 |
| Tabulka 13: Hodnocení dětmi – Aktivita č. 1 ( <i>vlastní zpracování</i> ).....                  | 60 |
| Tabulka 14: Vlastní reflexe – Aktivita č. 2 ( <i>vlastní zpracování</i> ).....                  | 60 |
| Tabulka 15: Hodnocení učitelkou MŠ – Aktivita č. 2 ( <i>vlastní zpracování</i> ).....           | 61 |
| Tabulka 16: Hodnocení dětmi – Aktivita č. 2 ( <i>vlastní zpracování</i> ).....                  | 61 |
| Tabulka 17: Vlastní reflexe – Aktivita č. 3 ( <i>vlastní zpracování</i> ).....                  | 62 |
| Tabulka 18: Hodnocení učitelkou MŠ – Aktivita č. 3 ( <i>vlastní zpracování</i> ).....           | 63 |
| Tabulka 19: Hodnocení dětmi – Aktivita č. 3 ( <i>vlastní zpracování</i> ).....                  | 63 |
| Tabulka 20: Vlastní reflexe – Aktivita č. 4 ( <i>vlastní zpracování</i> ).....                  | 64 |
| Tabulka 21: Hodnocení učitelkou MŠ – Aktivita č. 4 ( <i>vlastní zpracování</i> ).....           | 65 |
| Tabulka 22: Hodnocení dětmi – Aktivita č. 4 ( <i>vlastní zpracování</i> ).....                  | 66 |
| Tabulka 23: Vlastní reflexe – Aktivita č. 5 ( <i>vlastní zpracování</i> ).....                  | 66 |
| Tabulka 24: Hodnocení učitelkou MŠ – Aktivita č. 5 ( <i>vlastní zpracování</i> ).....           | 67 |
| Tabulka 25: Hodnocení dětmi – Aktivita č. 5 ( <i>vlastní zpracování</i> ).....                  | 68 |
| Tabulka 26: Vlastní reflexe – Aktivita č. 6 ( <i>vlastní zpracování</i> ).....                  | 68 |
| Tabulka 27: Hodnocení učitelkou MŠ – Aktivita č. 6 ( <i>vlastní zpracování</i> ).....           | 69 |
| Tabulka 28: Hodnocení dětmi – Aktivita č. 6 ( <i>vlastní zpracování</i> ).....                  | 69 |
| Tabulka 29: Komparace hodnocení učitelem MŠ a vlastní reflexe ( <i>vlastní zpracování</i> ).... | 70 |

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas s publikováním fotografií

Příloha P II: Karty s písmeny k aktivitě č. 1

Příloha P III: Říkanka „*A jako Anička*“ k aktivitě č. 2

Příloha P IV: Karty k aktivitě č. 3 s textem písně „Písmena“

Příloha P V: Karty s písmeny a obrázky k aktivitě č. 4

Příloha P VI: Báseň k aktivitě č. 4

Příloha P VII: Básně Jiřího Žáčka k aktivitě č. 5

Příloha P VIII: Obrázkové leporelo k aktivitě č. 6

## **PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS S PUBLIKOVÁNÍM FOTOGRAFIÍ**

Vážení rodiče,

Jsem studentkou 3. ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Prosím Vás o souhlas se zapojením Vašeho dítěte na mé bakalářské práci s názvem „*Hudební činnosti podporující rozvoj čtenářské pregramotnosti dítěte předškolního věku*“ pod vedením Mgr. Libuše Jelénkové, Ph.D. Jedná se o spolupráci na tvorbě praktické části mé práce, která spočívá v realizaci sady hudebních aktivit s Vaším dítětem v mateřské škole. Získané informace budou použity pouze pro účely mé bakalářské práce.

V práci budou použity fotografie Vašeho dítěte, bude však zachována jeho anonymita, nebude tedy zveřejněn jeho obličej, jméno ani jiné citlivé údaje.

Předem děkuji za Vaši ochotu a důvěru.

Veronika Boudová

---

Souhlasím se zapojením mého dítěte do spolupráce na základě uvedených informací.

Ano

Ne

Souhlasím s pořizováním fotografií mého dítěte a uveřejnění těchto fotografií v bakalářské práci s názvem „*Hudební činnosti podporující rozvoj čtenářské pregramotnosti dítěte předškolního věku*“.







Ano

Ne

V....., dne.....

Podpis zákonného zástupce dítěte.....

**PŘÍLOHA P II: KARTY S PÍSMENY K AKTIVITĚ Č. 1**

|   |   |   |  |   |   |
|---|---|---|--|---|---|
|  |  |  |  |  |  |
| <b>H</b>  | <b>L</b>  | <b>I</b>  | <b>T</b>   | <b>M</b>  | <b>O</b>  |
| <b>S</b>  | <b>P</b>  | <b>Z</b>  | <b>W</b>   | <b>C</b>  | <b>X</b>  |

*(vlastní tvorba)*

## **PŘÍLOHA P III: BÁSEŇ „A JAKO ANIČKA“ K AKTIVITĚ Č. 2**

A je jako Anička,





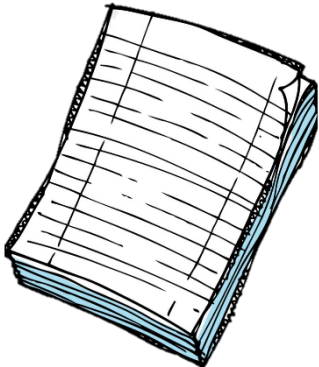


co má ráda jablíčka.

A je žebřík u jabloně,

Anička si leze pro ně.





*(autor neznámý)*

## PŘÍLOHA P IV: KARTY K AKTIVITĚ Č. 3 S TEXTEM PÍSNĚ „PÍSMENA“

|  |   |
|--|---|
| <p>1. L – dvě ruce značí, mou a tvou,</p>   | <p>2. A – je stan a stříška nad hlavou,</p>                         |
| <p>3.<br/>S – to v sobě tají hada,<br/>co byl v ráji,</p>                              | <p>4.<br/>K – je kytka v květu, a to slovo náhle<br/>je tu</p>     |
| <p>5. Ty z těch řádků jistě, já tě znám,<br/>v krátku vyčteš ten můj kryptogram,</p>  | <p>6. Spoj si s hláskou lásku, a v tu ránu<br/>tu máš lásku,</p>  |
| <p>6. Lásku, lásku jako trám.</p>   |   |

(vlastní tvorba)

**PŘÍLOHA P V: KARTY S PÍSMENY A OBRÁZKY K AKTIVITĚ Č. 4**

|    |  |   |  |   |   |   |  |
|----|--|---|--|---|---|---|--|
| A  |   | B |   | J |   | K |   |
| C  |   | D |   | L |   | M |   |
| E  |   | F |   | N |  | O |   |
| G  |   | H |   | P |   | R |   |
| CH |  | I |  | S |  | T |  |

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| U |  | V |  |
| Y |  | Z |  |

*(vlastní tvorba)*

## PŘÍLOHA P VI: BÁSEŇ K AKTIVITĚ Č. 4

**A** je stan anebo stříška,  
**Bé** dvě vypasená bříska,  
**Cé** je měsíc rohlík, srp.  
Z **Dé** půl broskve slup.  
**E** je hřeben vylámaný,  
**eF** semafor pochroumaný,  
**Gé** je rohlík bez špičky,  
**Há** postýlka Haničky.  
**Chá** je měsíc u postele,  
**I** pravítko učitele,  
**Jé** je obrácená hůl,  
**Ká** sněhové vločky půl,  
**eL** je klika u dřevníku,  
**eM** dva stany táborníků,  
v **eN** eM přišlo o nohu,  
**O** je koláč z tvarohu.  
**Pé** praporek na mávání,  
**eR** je šašek pro zasmání,  
**eS** je zatočený had,  
**Té** stoleček. Prostírat!  
**U** je mísa na knedlíky,  
**Vé** zas váza z keramiky,  
**Y** vidlice na práček,  
**Zet** je značka zatáček.

(Fischer, 1983)



## PŘÍLOHA VII: BÁSNĚ JIŘÍHO ŽÁČKA K AKTIVITĚ Č. 5

### Až

Až budu oheň, budu sálat,  
až budu mustang, budu cválat,  
až budu vítr, budu dout,  
až budu loďka, budu plout.  
Až budu oko, budu koukat,  
až budu kočka, budu mňoukat,  
až budu voda, ztuhnu v led,  
až budu orel, dám se v let.  
Až budu ruka, budu hladit,  
až budu hlava, budu radit,  
až budu jabloň, rozkvetu,  
až budu koště, zametu.  
Až budu lampa, budu svítit,  
až budu srdce, budu cítit,  
až budu vlajka, budu vlát,  
až budu člověk, budu rád.



(Žáček, 2015)

### Zahraju ti











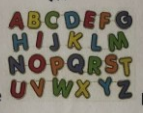


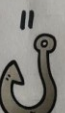

Zahraju ti na trumpetu,  
přestože si noty pletu.  
Zahraju ti na cello,  
aby bylo veselo.










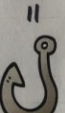

Zahraju ti na piano,  
vyjde slunce, bude ráno.  
Zahraju ti na skřipky,  
budou pršet polibky.



(Žáček, 2015)

## PŘÍLOHA P VIII: OBRÁZKOVÉ LEPORELO K AKTIVITĚ Č. 6

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p>   , když do   <br/> <br/>         pospíchají</p> <p>  <br/>  nad   <br/>  jim létají.</p> <p>  <br/>  Kolik mají   <br/>         chtěj vědět hned,</p> <p>  <br/>  čekají od   <br/>         na odpověď.</p> | <p>  <br/>  Na   <br/>         společně, když si hrají,</p> <p>     <br/>  do   <br/>  natrhají,</p> <p>  <br/>  jaké jsou   <br/>         , to chtěj vědět hned,</p> <p>  <br/>  čekají od   <br/>         na odpověď.</p> | <p>  <br/> <br/>         Učit se    poznávají,</p> <p>           <br/>  jak prý   <br/>         je skládají.</p> <p>  <br/>  jako pondělí, úterý, středa,</p> <p>     <br/>  nad čtvrtkem   <br/>  se   </p> |
|---|--|---|

|  |  |
|--|--|
| <p>  <br/>  Po   <br/>         v pátek X   <br/> </p> <p>  <br/>  kdy půjdou   <br/>         se pořád   <br/> </p> <p>  <br/>  Kdy půjdou na   <br/>         chtěj vědět hned,</p> <p>  <br/>  čekají od   <br/>         na odpověď.</p> | <p>  <br/> <br/>         Učit se    poznávají,</p> <p>           <br/>  jak prý   <br/>         je skládají.</p> <p>  <br/>  jako pondělí, úterý, středa,</p> <p>     <br/>  nad čtvrtkem   <br/>  se   </p> |
|--|--|

(vlastní tvorba)