

Využití prediktabilních knih pro rozvoj pregramotnosti předškolního dítěte

Monika Ciroková

Bakalářská práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky
akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Monika Ciroková**
Osobní číslo: **H14620**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Využití prediktabilních knih pro rozvoj pregramotnosti předškolního dítěte**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti čtenářské pregramotnosti.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na analýzu možností práce učitele v mateřské škole s prediktabilními knihami.
Zpracování projektu na využití prediktabilních knih v předškolním vzdělávání.
Ověření projektu na využití prediktabilních knih v podmínkách mateřských škol.
Zpracování evaluace a doporučení pro praxi mateřských škol.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

GUZZETTI, Barbara J., Donna E. ALVERMANN a Jerry L. JOHNS. Literacy in America: an encyclopedia of history, theory, and practice. Santa Barbara, Calif.: ABC-CLIO, c2002. ISBN 1576073580.

HOMOLOVÁ, Kateřina. Čtenářská propedeutika. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.

LOPUŠNÁ, Alena. Rozvíjanie počiatocnej čitateľskej a pisateľskej gramotnosti v podmienkach preprimárnej edukácie [online]. Žiar nad Hronom: firma Aprint s.r.o. Žiar nad Hronom, 2008 [cit. 2016-05-25]. ISBN 978-80-969549-8-8.

PETROVÁ, Zuzana. Jazyková a literárna gramotnosť v materskej škole: Teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania. Renesans, 2007. ISBN 80-969777-5-8.

TOMÁŠKOVÁ, Iva. Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole. Vydání první. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Hana Navrátilová
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

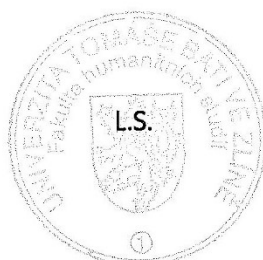
25. listopadu 2016

Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2017

Ve Zlíně dne 25. listopadu 2016


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, PhD.
ředitelka ústavu

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 ¹⁾;
- 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 ³⁾ 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 samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 13. 12. 2016

.....
Monika Pásková

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 nevyjádřecně 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 vzdělávacího 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 užit 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 přihledne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce teoreticko – aplikačního charakteru se věnuje významu prediktabilních knih. Je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá vymezením základních pojmů, jako je gramotnost, pregramotnost, čtenářská gramotnost a prediktabilní kniha. Praktická část obsahuje návrh programu zaměřený na využití prediktabilních knih v rozvoji pregramotnosti a následné ověření konkrétního programu v konkrétní mateřské škole. Program byl evaluován a závěrečná evaluace programu nabízí několik úhlů pohledu, a to ze strany učitelky, dětí a i autorky bakalářské práce.

Klíčová slova: Gramotnost, pregramotnost, čtenářská gramotnost, prediktabilní kniha

ABSTRACT

My theoretically- application bachelor work is engaged in importance of predictable book.

The bachelor work is divided into theoretical part and practical part. In the theoretical part of this thesis is demarcation a basic theory concerning literay, pre- literacy, reading literacy and predictable book. Practical part of thesis contains draft program focus on using predictable books for the development of pre-literacy and then realization specific program in specific nursery school. This program was evaluated and it offers several points of view and by teacher, children and author bachelor's work.

Keywords: Literacy, pre-literacy, reading literacy, predictable book

Poděkování

Chtěla bych, touto cestou srdečně poděkovat Mgr. Haně Navrátilové, za cenné rady, odborné vedení a pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat ředitelce a učitelce mateřské školy, které mi umožnili zrealizovat program. Také bych chtěla poděkovat rodině, která mě celou dobu podporovala.

Motto:

„Nemilovat knihy znamená nemilovat moudrost. Nemilovat moudrost však znamená stávat se hlupákem.“ (Jan Amos Komenský)

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 GRAMOTNOST A PREGRAMOTNOST	10
1.1 VYMEZENÍ POJMU GRAMOTNOST	10
1.2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST.....	11
1.3 PREGRAMOTNOST A ČTENÁŘSKÁ PREGRAMOTNOST	12
2 MOTIVACE KE ČTENÁŘSTVÍ	14
2.1 VÝZNAMNOST ČTENÍ V ŽIVOTĚ	14
2.2 RODINA ZÁKLAD ČTENÁŘSTVÍ.....	15
2.3 ČTENÁŘSTVÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	15
2.4 GRAMOTNĚ PODNĚTNÉ PROSTŘEDÍ.....	16
3 PREDIKTABILNÍ KNIHA	18
3.1 VYMEZENÍ POJMU PREDIKTABILNÍ KNIHA.....	18
3.2 VÝZNAM PREDIKTABILNÍ KNIHY	19
3.3 PRACOVNÍ POSTUP S PREDIKTABILNÍ KNIHOU.....	19
3.4 TYPY PREDIKTABILNÍ KNIHY	20
II PRAKTICKÁ ČÁST	22
4 TYP APLIKACE	23
4.1 CÍLE A ZDŮVODNĚNÍ PROGRAMU.....	23
5 PROGRAM V MATEŘSKÉ ŠKOLE	24
5.1 PROSTŘEDÍ	24
5.2 SUBJEKTY PROGRAMU	24
5.3 ČASOVÉ PARAMETRY	25
5.4 PROGRAM „PUTOVÁNÍ S KOCOUREM MATYÁŠEM ZA POHÁDKOVÝMI BYTOSTMI“	25
5.4.1 Den první „Chystáme se do říše pohádek“	25
5.4.2 Den druhý „Dědeček Mecháček ztratil dýni“	28
5.4.3 Den třetí „Kde je strašidlo?“	30
Den čtvrtý „Vaříme podzimní polívku“	33
5.4.4 Den pátý „město Slabikov“	36
6 EVALUACE	40
6.1 EVALUACE OD UČITELKY	40
6.2 EVALUACE OD DĚTÍ.....	40
6.3 AUTOEVALUACE	41
6.4 DOPORUČENÍ PRO PRAXI:.....	41
ZÁVĚR	43
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	44
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	47
SEZNAM TABULEK	48
SEZNAM PŘÍLOH	49

ÚVOD

Téma bakalářské práce „Využití prediktabilních knih pro rozvoj pregramotnosti předškolního dítěte“ jsem si zvolila z důvodu, že tohle téma není v českém kontextu známé a poprvé jsme se s ním setkala v prvním ročníku VŠ, kdy jsme měly za úkol vytvořit prediktabilní knihu. Prediktabilní kniha mě tak uchvátila, že jsme se o ní chtěla více dozvědět.

Mateřské škole jakožto první výchovná a vzdělávací instituce je přikládán velmi důležitý význam z hlediska rozvoje pregramotnosti. Proto jsme si zvolila jako hlavním cílem bakalářské práce rozvíjet pregramotnost předškolních dětí. Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a aplikační.

Cílem teoretické práce je vymezení pojmu z oblasti gramotnost a prediktabilních knih doplněné z poznání zahraničních zdrojů. Nezbytným předpokladem pro vymezení teoretických pojmů se stalo studium odborné literatury převážně ze slovenských a anglicky odborných zdrojů. První kapitola obsahuje pojmy jako gramotnost, pregramotnost, čtenářská gramotnost a čtenářská pregramotnost.

Ve druhé kapitole uvádíme důležitost čtení pro život, rodinu jako základ čtenářství. Dále uvádíme čtenářství v mateřské škole, protože na utváření pozitivních vztahů ke čtení dětem se kromě rodiny velkou mírou podílí i mateřská škola. Taky přikládáme důležitost podnětnému gramotnému prostředí, které je závěrem této kapitoly.

Třetí a poslední kapitola teoretické části vysvětluje význam a vymezení pojmu prediktabilní kniha a uvádíme důležitost prediktabilní knihy. Dále popisujeme postup, jak pracovat s prediktabilní knihou a závěrem kapitoly uvádíme druhy prediktabilních knih.

Hlavním cílem aplikační části je rozvíjet u dětí předškolního věku čtenářskou pregramotnost prostřednictvím prediktabilních knih. Proto je zapotřebí vytvořit program a jeho účinnost pak následně ověřit ve vybrané mateřské škole. Program, který nese název „Putování s kocourem Matyášem za pohádkovými bytostmi“ je sestaven tak, aby co nejvíc korespondoval s dokumenty mateřské školy. Tenhle projekt bude na závěr evaluován učitelkou, dětmi a samotnou autorkou bakalářské práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 GRAMOTNOST A PREGRAMOTNOST

V této kapitole si představíme pojmy gramotnost, pregramotnost a s nimi související pojmy.

1.1 Vymezení pojmu gramotnost

Pojem „gramotnost“ je v obecném povědomí spojován se čtením a psaním. „Gramotný člověk je takový, který umí číst a psát, ngramotný to neumí.“ (Rabušicová, 2002, s. 15) Někteří autoři gramotnost rozšiřují o dovednost počítat. „Gramotnost představuje osvojení dovedností čtení, psaní a počítání alespoň na úrovni základní školy.“ (Doležalová, 2005, s. 11) Podle Gavory (2003) záleží, z jakých teoretických východisek se na gramotnost díváme. Také Zápotočná a Petrová (2010) vnímají gramotnost jako pojem, který má větší rozsah a uvádí, že vědecké obory (např. lingvistika, psychologie) zkoumají a popisují gramotnost z různých úhlů pohledu, výsledkem je výrazný posun v porozumění gramotnosti jako pojmu s vícerozměrnou strukturou.

Při nahlížení na gramotnost jako na psycholingvistickou schopnost, která se realizuje jako dekódování textu (tedy nácviku čtení a psaní), pak se analýza a porozumění psané řeči považuje za přirozený následek osvojení si této techniky a jedná se o básovou gramotnost (basic literacy). Nácvik básové gramotnosti je jedním ze základních cílů školy od začátku školní docházky dětí. Také je jedním z pilířů počátečního psaní a je nástrojem socializace a akulturace dítěte (Gavora, 2003). O básové gramotnosti můžeme hovořit jako o první úrovni gramotnosti. Gramotnost je totiž jistý komplex dovedností, jež jsou praktikovány v sociálně relevantním kontextu, a je tedy jen logické, že dokud člověk není dospělý, nemá všechny příležitosti tyto sociální dovednosti aplikovat. (Rabušicová, 2002)

Ve spojitosti s gramotností se objevuje přívlastek funkční. Podle Metelkové Svobodové (2008, s. 12) funkční gramotnost, „sleduje kompetenci člověka efektivně a bezproblémově využívat jakýkoliv písemný materiál pro svou potřebu v rozličných životních situacích.“ Metelková Svobodová (2008) také tvrdí, že „její kvalita přímo ovlivňuje také kvalitu a pravděpodobně i kvantitu vykonávání každodenních činností člověka ať už v pracovním, nebo v soukromém prostředí.“ O funkční gramotnosti je tudíž možno tvrdit, že máme na mysli takovou gramotnost, která je naprosto nutná pro běžný život člověka ve společnosti (Metelková Svobodová, 2008).

Doležalová (2005) rozlišuje tři složky funkční gramotnosti, které podle ní konkretizují a specifikují dovednosti funkční gramotnosti:

- a) Textová (literární) gramotnost – představuje vědomosti a dovednosti potřebné k porozumění a využívání informací v souvislých textech.
- b) Dokumentová gramotnost – zahrnuje vědomosti a dovednosti potřebné pro vyhledávání v různých typech strukturovaném textu.
- c) Numerická gramotnost – reprezentují ji vědomosti a dovednosti potřebné na uskutečnění operací s číselnými údaji, které jsou v textu a v dokumentech.

(Doležalová,
2005)

1.2 Čtenářská gramotnost

„Čtenářská gramotnost dnes už neznamena pouhé porozumění textu. Její součástí je i schopnost vyhledat informace, zaujmout k ní kritické stanovisko a interpretovat ji.“ (Vraštilová, 2014, s. 41) Obecně lze říci, že čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech (metodická příručka). Wildová dodává, že „čtenářská gramotnost vyžaduje také motivaci, osobní zájem, zkušenost, ale i sociální, lingvistické, psychologické a kulturní dovednosti.“ (Wildová, 2012, s. 11)

Čtenářská gramotnost je jedním z druhů obecné gramotnosti, která je považována za základního ukazatele vzdělanosti národa, ale i za faktor hospodářského rozvoje země. O tomto pojmu můžeme říct, že se výrazně obsah pojmu čtenářská gramotnost rozšiřuje. Tento pojem se do české odborné terminologie dostává ze zahraničí v 90. letech minulého století v souvislosti z mezinárodními výzkumy PISA, PIRLS. (Kropáčková, Wildová a Kuchárská, 2014) V mezinárodním kontextu výzkumů PIRLS můžeme čtenářskou gramotnost definovat jako: „Schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost a/nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, aby se začlenili do společenství čtenářů ve škole i v každodenním životě, a také pro zábavu.“ (PIRLS, 2011, s. 11)

Ve čtenářské gramotnosti se prolíná několik rovin, z nichž žádnou nelze opomenout:

1. Vztah ke čtení- předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.
2. Doslovné porozumění – čtenářská gramotnost staví na dovednosti dekódovat psané texty a budovat porozumění na doslovné úrovni se zapojením dosavadních znalostí a zkušeností.
3. Posuzování a hodnocení- čtenářsky gramotný člověk musí umět vyvozovat z přečteného závěry a posuzovat (kriticky hodnotit) texty z různých hledisek včetně sledování autorových záměrů.
4. Metakognice – součástí čtenářské gramotnosti je dovednost a návyk seberegulace, tj. dovednost reflektovat záměr vlastního čtení, v souladu s ním volit texty a způsob čtení, sledovat a vyhodnocovat vlastní porozumění čtenému textu a záměrně volit strategie pro lepší porozumění, překonávání obtížnosti obsahu i složitosti vyjádření.
5. Sdílení – čtenářsky gramotný člověk je připraven sdílet své prožitky, porozumění a pochopení s dalšími čtenáři. Svě pochopení textu porovnává s jeho společensky sdílenými interpretacemi, všímá si shod a přemýšlí o rozdílech.
6. Aplikace - čtenářsky gramotný člověk využívá čtení k seberozvoji i ke svému konání, četbu zúročuje v dalším životě.

Tomáškové (2015) a Vraštilové (2014)

1.3 Pregramotnost a čtenářská pregramotnost

Na období pregramotnosti je pohlíženo nejen v naší, ale i v zahraničí odborné literatuře za jedno z klíčových období v rozvoji čtenářské gramotnosti. V návaznosti na ontogenetický vývoj je vhodnější použití termínu pregramotnost. Použití předpony pre- je terminologicky v souladu i s označením vzdělávacího stupně ISCED 0, který se v českém prostředí ujal pod označením preprimární stupeň vzdělávání (Kropáčková, Wildová a Kucharská, 2014). Pregramotnost tedy můžeme definovat jako „soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot dítěte, který je potřebný pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech.“ (Kropáčková, Wildová a Kucharská, 2014, s. 493)

Podle Gavory a Krčmárikové (1999, s. 25) „toto období ve vývoji dítěte je tak důležité, že se pro něj vyvinul osobitý anglický termín: „*emergent literacy*“. Slovenský překlad zní

„vynárajúca sa gramotnosť“. Luptáková [b.r.] uvádí 4 stádia, které jsou podle ní důležité pro učitelky mateřské školy. Při jejich poznání je může efektivně využít při rozvoji pregramotnosti.

První stádium probíhá v období 2 – 4 let a můžeme ho nazvat lineárním čmáraním. Písemný projev se nejdřív spojuje s kreslením. Některé děti kreslí znaky, které znázorňují písmo. Později děti zaznamenávají různé tvary do řádků, uvědomují si tvary písma a začínají je napodobovat. Nejčastěji se v tomto období projevuje „čtení“ ilustrace. Děti rozeznávají ilustraci od textu. V tomto stádiu podle Luptákové můžeme využívat metodu prediktabilních knih.

Druhé stádium je charakteristické tím, že děti začínají psát první písmena. Do jednoho písmena dítě shrne celé slovo a také ho tak „čte“. Dítě písmena ukládá lineárně, chápe, že prezentuje názvy předmětů a jevů. Rozlišuje začátek a konec textu, ale také řádky a chápe směrovou orientaci textu.

Třetí stadium se projevuje tím, že děti chápou slovo jako celek a proto se snaží při psaní poskládat slovo z vícero písmen. Později dítě dokáže napsat vlastní jméno. Dítě ví, že text je nositelem informací.

Čtvrté stadium je úrovní psaní slov, vyhledávání některých slov v textu a jejich opisování. Dítě píše slovo podle ustáleného pořadí a způsobu jeho psaní – využívání konvenčního hláskování. Dítě začíná dekódovat celá slova a na konci tohoto stádia je schopné přečíst i krátký text.

Luptáková [b.r.]

2 MOTIVACE KE ČTENÁŘSTVÍ

V této kapitole se budeme zabývat motivací ke čtenářství. Čtení není záležitostí jenom základní školy popřípadě střední a vysoké školy, ale celého života proto se nejdříve podíváme na význam čtení v životě. Na formování motivace ke čtení má velký podíl rodina ale i škola, proto se zaměříme i na ně. V poslední řadě se podíváme na gramotné prostředí, které je pro budoucí rozvoj nemálo důležitý.

2.1 Významnost čtení v životě

„Čtení je předpokladem k rozvíjení dalších gramotností. Pomáhá nám uplatnit se v životě jako takovém. Denně potřebujeme získávat informace, třídit je, porovnávat, srovnávat a vyvozovat různé závěry, abychom je mohli dále využívat. Samotné čtení ovšem není totéž jako čtenářská gramotnost, protože pokud čtenému nerozumíme, nechápeme jeho obsah, nedokážeme o čteném hovořit, pak nám čtení nepřináší radost a vlastně nás ani nebaví a nechápeme, proč se ho máme učit.“ (Tomášková, 2015, s. 9)

Chaloupka (1995, s. 67) tvrdí, „že čtenářství má být součástí dětského života, že k němu má patřit zcela přirozeně a samozřejmě.“ Čtení rozvíjí celou osobnost člověka, rozvíjí jeho řeč, koncentraci, pozornost, myšlení, paměť, představivost, fantazii, učí jedince hodnotit čtené, usuzovat, kriticky myslet, komunikovat, vytvářet závěry, mít vlastní názor a umět si ho také následně obhájit (Gebhartová, 2011).

Samotné čtení zvyšuje sebevědomí, touhu po vyšším vzdělání a uplatnění se v životě, je to velmi důležitá činnost pro použití kvalitního života. Bez čtení se neobejdeme, používáme ho na každém kroku. Všude kolem nás je prostředí, které vyžaduje dovednost čtení (Tomášková, 2015). „Dobré čtenářské dovednosti představují v současné společnosti klíčový předpoklad pro přístup jedince ke vzdělání. Zatímco nedostatečné pokroky v jiných oblastech vzdělávání způsobují jedinci pouze dílčí škody, nerozvinuté čtenářské dovednosti nelze v běžném životě současné společnosti prakticky ničím nahradit. Jestliže dítě nezvládne dobře čtení v prvních letech školní docházky, jsou téměř zaručeny špatné výsledky. Špatní čtenáři, jedinci funkčně negramotní nebo dokonce zcela negramotní mají ve vyspělých společnostech velmi ztížen přístup ke vzdělání a následně i k pracovnímu a společenskému uplatnění.“ (Mertin a Gillernová, 2010, s. 163) Čtenářství vzniká ještě dřív, než dítě dovede číst a než si vůbec uvědomuje, co čtenářství je. (Chaloupka, 1995 s. 5) Chaloupka (1995) dále uvádí, že vztah k četbě je výslednicí mnoha a mnoha činitelů. Na vztahu dítěte k četbě

se podílí celkově prostředí jeho života, pohoda nebo napětí, jimiž je obklopeno, vzor, nálada, atmosféra, rodina a také škola.

2.2 Rodina základ čtenářství

Tomášková (2015, s. 13) se domnívá, že „vztah ke čtení a knížce se utváří již v útlém věku, můžeme říct, že vlastně od narození.“ Podle Chaloupky (1995) vztah ke čtenářství začíná u dítěte již před narozením, tedy to jestli si budoucí matka v těhotenství čte, zpívá, vezme do rukou knihu básní, apod. Oba se shodují, že velkou úlohu při rozvoji dítěte hrají rodiče Tomášková (2015, s. 10) dodává, že „rodiče svým kladným přístupem ke čtení a knize své děti motivují. Společné čtení tak vytváří potřebné citové pouto a citovou vazbu mezi nimi.“

„Rodina vždy určitou základní úlohu při tvorbě životní cesty dítěte plní- i třeba tím, že ji neplní.“ (Chaloupka, 1995, s. 25) Vliv rodiny na čtenářství dítěte je nesporné. Probíhá nejen výběrem četby u dětí, které samy čtou, předčítáním pohádek a vyprávěním pohádek, ale i v rovině „vedení rozhovoru“. Vedení rozhovoru znamená, že rodiče dítěti něco vypravují, ptají se ho na jeho vlastní zážitky, pocity, hry, knihu, kterou čte, atd. Dítě souvisle vypravuje, ptá se, svěruje se s tím, co jej zajímá (Chaloupka, 1995). Od útlého dětství vyprávění a předčítání pohádky bývá podnětem k rozvíjení jeho představivosti a fantazie, k vnitřnímu dialogu, k rozmluvě dětí se světem textu pohádky. Ale stále častěji ho nahrazují doma obrazy televize, videa, DVD, počítače. Ani vynikající inscenace televizní pohádky nenahradí dítěti citový kontakt s hlasem blízkého člověka jako vyprávěcího (Lepilová, 2014).

2.3 Čtenářství v mateřské škole

Mateřská škola se dělí s rodinou o počáteční etapu výchovy a vzdělání, není tedy pochyb o tom, že v tomto zdánlivě jen hravém a bezstarostném období se utvářejí ony klíčové kompetence k tomu, aby se dítě vyznalo v budoucím životě (Gebhartová, 2011). Mateřská škola také hraje nezastupitelnou a velmi důležitou úlohu v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti, protože už v mateřské škole lze vést děti ke čtení. V mateřské škole nehovoříme o čtenářské gramotnosti jako takové, ale o pregramotnosti, protože u dětí rozvíjíme schopnosti, dovednosti a vědomosti, trénujeme paměť, koncentraci pozornosti a soustředěnost, které budou při čtení potřebovat (Tomášková, 2015).

„Důležitou roli zde sehrává učitel, který je pro studenty modelem. Nejen, že sám považuje čtení za plnohodnotnou lidskou činnost a tak to také prezentuje, ale je obeznámen s

novinkami krásné literatury, která je publikována pro věkovou skupinu, již sám učí.“ (Vraštilová, 2014, s. 41)

Podle Tomáškové (2015) je zásadní, aby učitelé považovali rodiče za své partnery a vznikl mezi nimi vztah plný důvěry, pochopení a porozumění. Mateřská škola by se měla snažit zapojit rodiče do své činnosti formou různých projektů. Může to být společné čtení rodičů a dětí, organizace dětského dne, vánočních a velikonočních dílen atd. Zase na druhou stranu by se rodiče měli zajímat, jaké činnosti v mateřské škole probíhají, čím se škola profiluje a co je pro ni důležité.

2.4 Gramotně podnětné prostředí

„Mateřská škola by měla zajistit čtenářsky podnětné prostředí, aby správným směrem rozvíjela budoucího čtenáře s kladným vztahem ke knihám a ke čtení. Ve své činnosti by měla postupovat tak, aby se dítě harmonicky rozvíjelo a připravovala na vstup do školy.“ (Tomášková, 2015, s. 20) „Samotná přítomnost různých prvků prostředí, které mají vztah k psané kultuře, totiž vyvolají zájem dětí o samotné čtení a psaní, protože tyto prvky vnímají jako součást kulturního prostředí kolem sebe, kterému se snaží porozumět.“ (Petrová, 2014, s. 26)

„Děti by měly mít k dispozici knihovničku s dětskými knihami, které si mohou kdykoliv půjčit, měly by na ně samy dosáhnout. Knihy by měly být zastoupeny ve všech žánrech, měla by tedy být zastoupena naučná literatura, dětské encyklopedie, knihy o přírodě, také pohádky, dětské příběhy, leporela, a neměly by chybět dětské časopisy. (Tomášková, 2015, s. 21) Petrová (2014) dodává, že v knihovně by mohli být dětem k dispozici nejen knihy různých velikostí, žánrů a časopisy, ale i archy použitelné na evidenci o zapůjčených knihách nebo pro jiné záznamy knihovny, označení sekcí knih různých žánrů nebo plakát s „reklamou“ na knihu měsíce, samozřejmě křesla, případně polštáře, aby děti mohli pohodlně číst. Dle Petrové (2014) do knihovny můžou být zařazené taky prediktabilní knihy.

„Tyto pomůcky potom najdou své uplatnění ve specifické podpoře před-konvenčního čtení a psaní, kterého záměr je usměrňovat pozornost dítěte na důležité konvenční podoby čtení a psaní, aby mohlo být vyjadřování komunikačních záměrů co nejpřesnější a opakovaně přístupné nejen autorovi zápisu, ale i ostatním, kteří po písemném záznamu sáhnou s odstupem času nebo v nepřítomnosti jeho autora. Důležitým předpokladem takové podpory je akceptování, že děti poznají psanou řeč, snaží se číst a psát už v období

předškolního věku a tato snaha není omezovaná faktem, že nedokážou číst a psát v konvenčním smyslu slova.“ (Petrová, 2014, s. 29-30)

3 PREDIKTABILNÍ KNIHA

V této kapitole se Vám pokusíme představit pojem prediktabilní kniha, který je v českém prostředí méně užívaný pojem. Pokusíme se vysvětlit tento pojem a s ním související termíny např. prediktabilní text, taky se pokusíme objasnit proč je prediktabilní kniha důležitá. Ukážeme si, jak se s takovou knihou dá pracovat, a na závěr jsme se pokusili zpracovat několik druhů prediktabilních knih.

3.1 Vymezení pojmu prediktabilní kniha

Prediktabilní knihu můžeme charakterizovat podle Lopušné (2008, s. 11) jako „knihu s prediktabilním textem charakteristickou s jednoduchým a pravidelně se opakujícím textem, který děti říkají z paměti. V textu může být změněné poslední slovo (nejjednodušší forma), slovní spojení nebo věta.“ Táhle charakteristika je dostačující, ale když se podíváme na jiné definice, zjistíme, že mnoho autorů má definice rozšířenou o obrázky. „Je to typ knihy, který obsahuje míň textu (nedokončenou větu nebo věty). V prediktabilní knize převažují obrázky, které jednoznačně podporují, nebo dokonce i doplňují psaný text (obsah knihy)“ (Petrová, 2007, s. 38). Tyto dvě definice doplňuje Bridge (in Guzzeti, 2002, s. 450), která tvrdí, že „prediktabilní kniha obsahuje strukturovaný jazyk nebo předvídatelný děj, který čtenáři umožňuje předvídat další slovo, řádek nebo část v textu. Prediktabilní kniha umožňuje začínajícímu čtenáři, aby se zapojil do čtení stejným způsobem jako dospělí, kteří jsou zapojeni do zpívání opakující se ho refrénu populární písně.“ Podle Petrové, Valáškové (2007) to znamená, že dítě dokáže předvídat jazykové struktury textu v knize, případně děj. Bridge (in Guzzeti, 2002, s. 450) dodává, že „ilustrace v těchto knihách obvykle poskytují úzkou shodu s textem a podporou dětského poznání slovní zásoby a jejich interpretaci významu tištěného textu.“

S prediktabilní knihou souvisí **prediktabilní text**. Mnoho autorů prediktabilní text spojuje se strukturovaným textem. Účelem prediktabilního textu nebo strukturovaného textu je, že děti si pamatují vzorový text, ve kterém se opakuje slovo nebo fráze za pomoci obrázků. Pomocí prediktabilního textu se děti učí pamatovat vzorové věty (Jessica, 2017).

Prediktabilní schéma

Prediktabilní schéma (predictable charts) znamená sdílení zkušeností s psaním. Jsou zařazené obvykle na začátek školního roku. Prediktabilní schéma je diktované dětmi a psané učitelem. Tyto schémata jsou mnohaúrovňové, protože některé děti se učí, že to co řeknou,

může být napsané, učí se číst, co učitel napsal, některé děti se učí správně číst text (shora dolů, zleva do prava). Prediktabilní schéma poskytuje příležitosti pro dítě, aby se vidělo samo sebe jako čtenáře a „spisovatele“. (The School district of the city of Erie, Pennsylvania, [b.r.]

3.2 Význam prediktabilní knihy

Kjesbo (2010) a Cabria (2015) si pokládají otázku „Proč je důležitá prediktabilní kniha?“ a následně na ní také odpovídají. Uvádí několik důvodů, ale my uvedeme 3 stěžejní důvody. Prvním důvodem je, že prediktabilní kniha je důležitá, protože se **děti učí předčtenářské dovednosti**. Kjesbo (2010) uvádí, že při čtení knih s malými dětmi, učíme předčtenářské dovednosti jako je čtení shora – dolů, zleva do prava a otáčení stránek. Také se učí, že příběh má začátek, střed a konec. Dalším důvodem je, že **děti participují na čtení**. Prediktabilní knihy jsou snadné k pochopení a k zapamatování. Z tohoto důvodu se děti seznámí s prediktabilními knihami rychleji a to jim je umožňuje znova číst samostatně. Posledním důvodem je, že **děti zažívají úspěch při čtení**. Prediktabilní kniha vytvoří u dítěte pocit, že má čtenářské dovednosti. U dítěte, které se cítí úspěšné, bude větší motivace chtít ve čtení pokračovat. (Kjesbo, 2010) Také podle Bridge (in Guzzeti, 2002) prediktabilní kniha umožňuje začínajícímu čtenáři hrát si na čtenáře, protože se děti mohou zapojit a číst tyto knihy ještě předtím, než rozpoznají všechna jednotlivá slova. Martin (in Guzzeti, 2002, s. 450) „tvrdí, že tato role hra na čtenáře vzbuzuje v dětech víru, že umí číst.“ Víra, která je podle něho zásadní k prvnímu kroku směrem k úspěšnému učení se číst.

3.3 Pracovní postup s prediktabilní knihou

Jednou z možností jak pracovat s prediktabilní knihou nebo prediktabilním textem je postup podle Templetona (in Petrová 2014):

1. Na stojan položí zvětšeninu knihy (v zahraničí jsou na to produkovány tzv. velké knihy). Rozhovor o knize začne diskuzí týkající se titulní strany. Učitelka předčítá název knihy a ptá se dětí, co si myslí, o čem by taková kniha mohla být a proč.
2. Pak začíná pomalu, ale přirozeně číst knihu a přitom ukazuje na každé slovo, které čte. Sleduje při tom směr čtení (zleva- doprava), zároveň má dynamiku hlasu přiměřeně k obsahu textu. Když děti pochytlí opakující se strukturu textu, můžou se k učitelovi přidat a číst spolu s ním

3. Po přečtení je vhodné klást dětem otázky týkající se významu příběhu. Na příklad: jestli se v textu stalo, to co očekávaly, jaký problém řešily postavy v příběhu.
4. Ke knize je vhodné se opakovaně vracet a vyzvat děti, aby ji samy, případně s pomocí učitelky četly, pokud po ní nesáhnou v průběhu volných činnosti ve třídě.
5. Po přečtení knížky může učitelka zařadit i doplňkové aktivity, jejichž záměrem je podnítit opakované čtení knihy.

(Petrová, 2014)

3.4 Typy prediktabilní knihy

Katz (2011) rozdělil prediktabilní knihy na několik typů:

- Řetězový nebo také kruhový typ (Chain or Circular story): děj je propojený, konec vede zpátky na začátek. Příkladem může být „Proč komáři bzučí v uších? (*Why mosquitoes buzz in people's ears*)“ autor *Verna Aardema*.
- Kumulativní příběh (Cumulative stories): pokaždé, když se při opakování textu objeví nová událost, tak jsou všechny události v příběhu opakovány. Jako příklad můžeme použít lidovou píseň „Když jsem já sloužil...“
- Povědomá, důvěrná posloupnost (Familiar sequence): kniha je organizována podle rozeznatelného tématu, jako jsou čísla, dny v týdnu, měsíce, atd. Jako příklad můžeme vybrat „Kuřecí polévka s rýží (*Chicken soup with rice*)“ od *Maurice Sendak* nebo „Večere čas (*Dinnertime*)“ od *Sue Williams*.
- Strukturovaný příběh (Pattern story): děj je opakován jenom s nějakou změnou.
- Otázka a odpověď (Question and Answer): stejné nebo podobné otázky jsou opakovány skrz příběh. Nejznámější prediktabilní knihou je „Hnědý medvěd, hnědý medvěd, Co vidíš? (*Brown bear, brown bear, What do you see?*)“ od *Bill Martin Jr.*
- Opakování slov, frází, otázek, pořadí: slovosled ve frázi, větě, atd. je opakován. Příkladem může být „Je tvoje máma lama? (*Is your mama a llama?*)“ od *Deborah Guarino*
- Rým: v příběhu jsou použity rýmy, refrén nebo vzor

Po nahlídnutí do databáze Polk Library si můžeme všimnout, že některé prediktabilní knihy se nedají zařadit jednoznačně do jednoho typu, ale spadají do více typů prediktabilních knih.

Např. „Je tvoje máma lama? (Is your mama a llama?)“ Katz (2011) ji řadí do dvou druhu prediktabilních knih.

Podle Bridge (in Guzzeti, 2002) dobře informovaný učitel nebo rodič, může poskytnout spolupráci mezi dítětem a knihou, která usnadní učení se čtení. Bridge a další autoři doporučují prediktabilní knihy používat se širokou škálou dětí, která nezařazuje pouze začínající čtenáře, ale také děti, u kterých hrozí porucha učení, u studentů, kteří se učí cizí jazyk nebo u dětí s vývojovým postižením.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 TYP APLIKACE

Praktická část bakalářské práce má aplikační charakter. Mým cílem je navrhnout program k vytvoření povědomí o využití prediktabilních knih. Následně program realizovat a evaluovat. Pro tento účel jsem si zvolila dostupnou mateřskou školu, u které jsem se snažila vycházet vstříc jejich přáním a potřebám (např. mateřská škola mě požádala, abych se inspirovala publikací „Rok s kocourem Matyášem“, kterou má zařazenou do třídního vzdělávacího programu (TVP)). V této mateřské škole jsem pracovala s dětmi ve věku 4-6 let. Tento výběr mateřské školy byl dostupný.

4.1 Cíle a zdůvodnění programu

Hlavním cílem tohoto programu je rozvíjet u dětí předškolního věku čtenářskou pregramotnost prostřednictvím prediktabilních knih.

Sekundárním cílem je rozvíjet povědomí k poznávání písemné formy jazyka, dále pak rozvíjet pozitivní vztah ke čtení.

Prediktabilní kniha v českém kontextu čtenářské gramotnosti i pregramotnosti je téměř neznámým pojmem nejen pro děti, ale také pro učitele. Potřeba programu probíhá ve dvou liniích. První linie se týká dětí, jelikož je rozvoj čtenářské pregramotnosti důležitý pro budoucí čtenářské dovednosti a čtenářskou gramotnost. Pokud nebudeme u dítěte vytvářet pozitivní vztah k psané řeči a ke čtení, můžeme očekávat, že dítě bude mít problémy nejen na základní škole, ale i v životě. Druhá linie se dotýká učitelů a učitelek, protože v kontextu české pregramotnosti a gramotnosti je pojem prediktabilní kniha novinkou, a proto tento program může přinést učitelům novou inspiraci k dalším činnostem pro rozvíjení pregramotnosti u dětí předškolního věku. Táhle inspirace pochází ze zahraničí převážně z USA, ale taky ji najdeme ve slovenských metodikách.

5 PROGRAM V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Realizace programu proběhla v běžné třídě mateřské školy nacházející se na vesnici ve Zlínském kraji. Program jsem přizpůsobila potřebám třídy „koťátek“. Program byl zařazen do období probíhajících tradic během podzimu, kdy probíhal lampionový průvod tradičně spojený s pohádkovými bytostmi. Z tohoto důvodu jsem program nazvala „Putování s kocourem Matyášem za pohádkovými bytostmi“. Během realizace, jsem musela program měnit podle aktuálních potřeb a dění v mateřské škole.

5.1 Prostředí

Projekt byl realizován ve třídě a v herně, která se nacházela na opačné straně mateřské školy než třída. Jelikož je herna méně využívaná, než ostatní třídy zvolila jsme si ji jako vhodné místo pro realizaci projektu, převážně z toho důvodu, že byla vhodnější pro pohybové aktivity. Třída má půdorys do písmene L a z tohoto důvodu byla nutná větší obezřetnost.

Děti mají ve třídě umístěné různé didaktické pomůcky, které se nacházejí tak, aby na ně viděly a mohly si je kdykoliv vzít. K těmto pomůckám mimo jiné patří i ty na rozvoj pregramotnosti. Mateřská škola se snaží zapojovat do různých programů na rozvoj pregramotnosti např. babičky a dědové čtou dětem nebo noc s Andersenem, atd. Také navštěvují každý měsíc místní knihovnu. I přes tyto aktivity na rozvíjení pregramotnosti si myslím, že děti mají ve třídě nevhodně umístěnou knihovnu, protože děti na knihy nedosáhnou a musí vždy požádat učitelku.

5.2 Subjekty programu

Třída, ve které jsem projekt realizovala, má celkový počet 25 dětí, z toho 16 dětí ve věku 5-6 let a 9 dětí ve věku 4 let. Při realizaci programu bylo přítomných 5 dětí ve věku 4 let a 14 dětí ve věku 5 - 6 let. U dvou dětí bude navržen odklad školní docházky kvůli špatné komunikaci. Také je tu chlapec, který má problémy schováním z důvodu psychických potíží, které se jeho rodiče snaží řešit. Na začátku programu jsem se seznámila s rodiči a poprosila je o souhlas (viz příloha P I), z důvodu zveřejnění fotek, kde budou jejich děti a také abych je seznámila s programem. Neměla jsem žádnou negativní reakci od rodičů jedině, co mi sdělili, bylo, abych vybrala pěkné fotky.

5.3 Časové parametry

Program byl rozvržen do 1 týdne, konkrétně do 5 pracovních dnů a byl součástí řízené činnosti v dopoledních hodinách.

5.4 Program „Putování s kocourem Matyášem za pohádkovými bytostmi“

5.4.1 Den první „Chystáme se do říše pohádek“

Tabulka 5-1- Den první „Chystáme se do říše pohádek“

Cíle	<p>Rozvíjet povědomí o všeobecné charakteristice písma- směrová orientace (zleva – doprava, shora – dolů)</p> <p>Rozvíjet znalost koncepce textu v tištěné podobě</p> <p>Rozvíjet povědomí o odlišnostech jednotlivých úrovní struktury textu (interpunkční znaménka, mezery v textu)</p> <p>Rozvíjet představivost dětí.</p> <p>Rozvíjet výtvarné vyjádření své myšlenky či nápadu</p>
Kompetence	<p>Dítě má povědomí o některých všeobecných charakteristikách písma</p> <p>Dítě má znalost o struktuře textu</p> <p>Dítě ví, že mezery v textu mají svůj význam</p> <p>Dítě si umí dle vlastní fantazie představit věci na cestu</p> <p>Dítě dokáže výtvarně vyjádřit své myšlenky</p>
Pedagogické strategie:	
Organizační strategie	Individuální práce
Metody	Rozhovor, vysvětlování, popis, výtvarná činnost, práce s textem
Prostředky	Prediktabilní kniha „Co si vzít na cestu?“

Pomůcky	Třídní maskot (loutka bílé kočky), bílé papíry, pastelky, lepidlo, nůžky
Plánované aktivity	Výroba prediktabilní knihy

Do mateřské školy jsem přišla kolem sedmé hodiny. Nejdříve jsme se s učitelkou domluvily, jak bych si tento den představovala. Pro tuhle školu jsem zvolila netradiční organizaci práce, protože jsem si děti volala po skupinkách k jednomu stolečku a ostatní děti si spontánně vybíraly činnost. U první skupinky proběhla společná motivace. Dětem jsem řekla, že se kocour Matyáš rozhodl tento týden podívat do kouzelného světa, ale neví, co si má sebou na cestu zabalit.

Poté jsem měla již připravenou prediktabilní knihu s názvem „Co si vzít na cestu?“, při které jsem využila prediktabilní text „Za tajemstvím pohádek, do říše pohádek si vezmu:“. K této knize byly připraveny kartičky z různými věcmi například: „PASTELKY, KNIHA, KUFR, BOTY, JABLKO“. U jednotlivých věcí jsme si s dětmi vždy vysvětlily důvod, proč bychom si je mohli do říše pohádek vzít. Po „přečtení“ prediktabilní knihy jsem nechala děti, aby si promyslely, co by si vzaly do kouzelného světa. Během toho, co děti přemýšlely, tak jsem umístila prediktabilní knihu tak, aby na ni všichni viděly. Pokud děti věděly, co chtějí nakreslit, tak jsem se jich zeptala, proč budou kreslit, takovou věc.

Dále jsem zvolila činnost, kterou jsem se inspirovala v zahraničí. V USA se táto aktivita nazývá prediktabilní schéma (predictable chart). Zajímalo mě, jestli je možné tuhle aktivitu zrealizovat v českém prostředí. Kvůli počtu dětí jsem prediktabilní schéma upravila. Dala jsem jim papíry a nechala je kreslit. Po dokončení obrázku každé dítě dostalo předtištěný text, který po rozstříhání a poskládání podle vzorového textu v prediktabilní knize, nalepily na horní část papíru. Po nalepení jsem před dítětem napsala, jeho věc s velkými tiskacími písmeny. Právě psané písmeno jsem před dětmi vyslovovala nahlas. Dále se děti neměnily hromadně, nýbrž jednotlivě (jedno dítě dokončilo práci a na jeho místo přišlo druhé).

Reakce dětí:

Myslím si, že mnoho dětí prediktabilní kniha zaujala. Děti si sní, chtěly samostatně pracovat, tuto možnost jsem jim poskytla, jelikož jsem knihu zanechala v mateřské škole. Některé děti převážně děti ve věku 4 let měly problém vyjádřit, co by si sebou vzaly. Jedna dívka, která byla ve třídě nejmladší, mi za celou dobu nic nenakreslila. U stolečku seděla a dívala se na

ostatní, ale nic nenakreslila. I když měla hodně návrhů, tak buď nedokázala říct, proč by si věc vzala s sebou nebo řekla, že neví, jak to nakreslit. Myslela jsem si, že je to tím, že jsem cizí, a tak jsem se zeptala učitelky, jestli běžně kreslí. Učitelka mi sdělila, že v mateřské škole nekreslí. Maminka dané dívky v mateřské škole pracuje, a tak mě napadlo se jí zeptat. Tak jsem se i maminky ptala, jestli dívka kreslí nebo nekreslí doma. Odpověď maminky mě překvapila, protože mi řekla, že doma neustále kreslí. Domnívám se, že dívka očekává od mateřské školy jiné aktivity než „pouhé“ kreslení a malování.

Mnoho dětí převážně tedy starších dětí, mi oznamovaly, že slovo „TAJEMSTVÍ“ je nejdelší, také poznaly, že slovo „POHÁDEK“ je v prediktabilní knize dvakrát. Během práce jsem s dětmi vedla různé druhy rozhovorů. Některé děti mi ukazovaly počáteční písmeno ze svého jména v textu, který stříhaly (např. Šimon, ukázal písmeno Š ve slovu „ŘÍŠE“). Během skládání textu do řádku, děti skládaly text automaticky zleva doprava a první slovo umisťovaly do horního levého rohu, ale některým dětem jsem musela ukázat, že jak čteme, tak i budeme skládat text. Převážná většina dětí se snažila dát celý text do jednoho řádku.

Všem dětem dělaly problémy interpunkční znaménka jako čárka a dvojtečka, až na jednu dívku, která je zvládla bez problémů. Nejčastější dotaz se mě děti ptaly větou: „Co to je“ na čárku ve větě. Očekávala jsem, že děti více zaujme dvojtečka na konci věty, protože s ní měly větší problémy. Čárku jsem dětem vysvětlila tak, že znamená pauzu, kdy klesneme hlasem. Děti si to poté zkoušely. Když jsem dětem psala nad obrázek věc, kterou si s sebou vezmou do říše pohádek, našli se i tací, kteří jednotlivé hlásky vyslovovali se mnou, a myslím si, že díky tomu, že jsem věci vyslovovala nahlas, tak si některé děti pamatovaly výtvary i jiných dětí.

Reflexe:

Nejdříve jsem měla z tohoto dnu radost což se, ale změnilo po zhodnocení dne učitelkou. Učitelka mi vytkla, že jsem děti nenamotivovala hromadně, ale nejdříve skupinově a pak každé dítě individuálně. Podle učitelky jsem měla děti motivovat hromadně z toho důvodu, aby mohly během spontánní činnosti přemýšlet nad tím, co nakreslí. Dále měla výhrady k tomu, že jsme si měla více hlídat zákoutí třídy. Já osobně jsem byla potěšena, jak děti reagovaly na prediktabilní schéma (predictable charts). Během činnosti jsem si mohla se všemi dětmi popovídat a dozvědět se víc o samotných dětech, což jsem pak zúročila v další práci. Příště bych si líp zorganizovala čas, tak abychom mohli udělat důkladnější závěrečnou reflexi.

5.4.2 Den druhý „Dědeček Mecháček ztratil dýni“

Tabulka 5-2 - Den druhý „Dědeček Mecháček ztratil dýni“

Cíle	Rozvíjet poznávání knižních konvencí – ilustrace v knize se vztahuje k textu. Rozvíjet prostorovou orientaci Rozvíjet řečové a komunikační dovednosti
Kompetence	Dítě chápe, že ilustrace v knize se vztahuje k textu Dítě se dokáže orientovat v prostoru Dítě se dokáže vyjadřovat ve smysluplných větách
Pedagogické strategie: Organizační strategie	Řízená činnost - frontální
Metody	Rozhovor, diskuze, práce s textem
Prostředky	Prediktabilní kniha „Kde je dýně?“
Pomůcky	Třídní maskot (loutka bílé kočky), pracovní list bludiště
Plánované aktivity	Dokončení činností z předešlého dne Práce s prediktabilní knihou Popis ilustrací Pracovní list bludiště

Tenhle den patří mezi dny, kdy jsem musela plánovaný program změnit. Předcházející den jsem se dozvěděla, že na tenhle den bylo plánované „podzimní tvoření s dědečkem Mecháčkem a rodiči“ a po něm následoval lampionový průvod. Během lampionového průvodu „dědeček Mecháček“ nesl vyřezanou dýni místo lampionu. Původně jsem chtěla, aby se tento den kocour Matyáš dostal k čarodějovi Popletovi, který ztratil dýni na dýňové slavnosti. Čaroděje jsem však vyměnila za dědečka Mecháčka.

Tento den jsem dorazila do školy dřív z toho důvodu, že jsem chtěla s některými dětmi dodělat aktivitu z předešlého dne. Po dokončení zbývajících obrázků jsem si s dětmi sedla na koberec a zopakovala jsme si s nimi, co jsme dělaly včerejší den. Každé dítě si vzalo svůj výtvar a společně jsme „četly“ prediktabilní knihu a každé z nich přiložilo svůj list knihy. Nejdříve všechny děti řekly, co je na obrázku a pak nám každé dítě jednotlivě řeklo, proč si zvolilo tuhle danou věc.

Poté jsem se dětí ptala, jestli ví, co se bude dít odpoledne. Dále jsem je motivovala tím, že dědeček Mecháček se už od rána chystá na odpoledne, ale zjistil, že ztratil dýni a my mu ji pomůžeme najít. Nato jsem přichystala prediktabilní knihu s prediktabilním textem „Je dýně na střeše? Ne, není“. Místo, kde by se měla dýně nacházet, se měnilo. Prediktabilní kniha byla na poslední straně zakončena odlišnou odpovědí a to: „Je dýně ve *stodole*? **Ano je**“. Závěr prediktabilní knihy obsahoval pracovní list. Při „čtení“ prediktabilní knihy jsem pracovala s ilustrací a popisem obrázků. Děti jsem se ptala na různé otázky jako např. „Komu může patřit táto střecha?“, „Co si myslíte, kdo umístil bedýnku s ovocem do sklepa?“, „Co se vaří v hrnci?“, atd.

Reakce dětí:

Při čtení prediktabilní knihy „Co si vzít na cestu?“ jsem měla neočekávané výsledky. Při čtení jsem jednotlivá slova ukazovala a v jednom momentu se mi stalo, že jsem špatně ukázala slovo, které jsme četli, a jedno z dětí mě upozornilo, že špatně ukazuji (resp. přišlo ke knize a ukázalo správné slovo), takovou reakci jsem opravdu nečekala, ale domnívám se, že si text pamatovalo z předešlého dne. Myslím si, že po první stránce děti už pochopily princip prediktabilní knihy, jelikož začaly číst se mnou nahlas. Při čtení vyrobené knihy byly některé obrázky složité na rozeznání, ale i tak si některé děti pamatovaly, co jsem nad ten určitý obrázek psala a u toho nahlas říkala. Při čtení prediktabilní knihy „Kde je dýně?“ s textem „Je dýně *na střeše*? Ne, není“ Děti hned při první stránce dokázaly odpovídat na otázku samy. Popis obrázku zvládaly všechny děti i ty mladší. Při popisu obrázku jsem použila pojem ilustrace, který byl pro děti novým slovem. Na závěr děti dostaly pracovní list - bludiště. Bludiště bylo zaměřené na rozvoj prostorové orientace a taky z tohoto důvodu jsem ho zde zařadila. Nejvíce času jsme strávili popisem obrázku, kdy děti byly výřečné a např. při otázce „Komu patří táto střecha?“ děti začaly odpovídat, že „Dědečku Mecháčkovi“, ale že i oni mají stejnou střechu nebo že mají podobnou.

Reflexe:

Při hodnocení tohoto dne jsme se s učitelkou shodli. Učitelce chyběl pohyb během aktivit a při čtení prediktabilní knihy jsem mohla přidat více na dynamice hlasu. Dále jsem mohla připravit jednodušší verzi pro mladší děti, kterým dělalo bludiště problémy. Při popisu obrázků jsem byla potěšena, jak děti reagovaly na jednotlivé otázky k obrázku.

5.4.3 Den třetí „Kde je strašidlo?“

Tabulka 5-3 - Den třetí „Kde je strašidlo?“

Cíle	<p>Rozvíjet prostorovou orientaci</p> <p>Rozvíjet aktivní slovní zásobu k prostorové orientaci</p> <p>Rozvíjet spolupráci ve skupinách</p> <p>Vyjádřit svou vlastní myšlenku na dané téma během společného rozhovoru</p>
Kompetence	<p>Dokáže se orientovat v prostoru</p> <p>Dítě dokáže porozumět a správně používat základní pojmy z oblasti prostorová orientace</p> <p>Dítě se dokáže ve skupině prosadit, ale i podřídít, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje</p> <p>Dokáže se vyjádřit na dané téma během rozhovoru</p>
Pedagogické strategie:	
Organizační strategie	Řízená činnost, komunitní kruh
Metody	Rozhovor, vysvětlování, skupinová práce, práce s textem
Prostředky	Prediktabilní kniha „Kde je strašidlo?“ zaměřená na základní pojmy z oblasti prostorové orientace
Pomůcky	Třídní maskot (loutka bílé kočky), molitanové kostky, provázek, stůl, hřebíky, kladivo
Plánované aktivity	<p>„překážková“ dráha (překonání pavučin v hradě)</p> <p>Práce s prediktabilní knihou „Kde je strašidlo?“</p>

Povídání na téma „čeho se bojíme“

Pojmenování strašidla

Tento den jsem taktéž dorazila dřív, abych si mohla přichystat „překážkovou“ dráhu, kterou jsem vytvořila na chodbičce. Nejdříve jsem si přinesla ze třídy velké molitanové kostky, v chodbě byl stůl a židle, které jsem také využila. Když mě viděly děti, byly velmi zvědavé, co se dnes bude dít? Během nošení molitanových kostek do chodbičky děti byly zvědavé, co se děje. Snažily se nahlédnout do chodby a stále se mě ptaly, proč potřebuji tolik kostek. Překážkovou dráhu jsem chtěla zakončit „pavučinou“, ale provázek, který jsem měla předem nachystaný, byl zamotaný. Některé děti se mi nabídly, že mi ho pomohou rozmotat, díky této činnosti u nich zvědavost výrazně stoupla. Provázek jsem umístila na dveře, kde mi vypomohla učitelka, která mi přibila hřebíky kolem dveří, abych mohla provázek uchytit. Přípravy na překážkovou dráhu jsem zvládla během příchodu dětí.

Děti jsem si následně posadila na koberec. Nejdříve jsem se děti zeptala, koho včerejší den kocour Matyáš navštívil a co jsme dělaly. Poté jsem děti namotivovala tím, že kocour Matyáš se tento den dostal do strašidelného hradu. Prostřednictvím maskota jsem se zeptala, zda se s ním do strašidelného hradu také chtějí podívat. Děti souhlasily, a tak jsem jim řekla, že musíme být potichu, jinak vzbudíme příšeru, která hrad stráží. S dětmi jsme se seřadily ke dveřím a potichu jsme prošli přes celou mateřskou školu do jídelny, kde začínala překážková dráha. Tu děti zdolávaly jednotlivě, na druhé straně si děti sedaly podle předem daných pokynů na koberec. Poté, co všichni dokončily dráhu, zeptala jsem se jich na pocity při „zdolávání“. Děti mi následně sdělovaly, co jim připadalo těžké a co naopak ne. Pochválila jsem je, že byly moc šikovné a že ani zlou příšeru neprobudily.

Pak jsem dětem řekla, že v hradě je strašidlo, ale my nevíme kde, a proto nám tu zanechalo knihu, která nás za strašidlem zavede. Přinesla jsem připravenou prediktabilní knihu „Kde je strašidlo?“ (která celou dobu ležela uprostřed koberce) a začala číst. Prediktabilní kniha byla zaměřená na základní pojmy z oblasti prostorové orientace, např. **na** hradbách, **vedle** hradu, **ve** dveřích, atd. Prediktabilním textem bylo „Kde se vzalo, tu se vzalo. Zjevilo se strašidlo *pod hradem*.“, text byl podložen obrázkem hradu, ke kterému jsem podle příslušného pojmu přikládala strašidlo na špejli. Knihu jsem zakončila strašidlem **ve** dveřích, bylo to záměrně, jelikož jsme se strašidlem ještě dále pracovaly.

Strašidlo se nejdříve dětí zeptalo, jak se do hradu dostaly a poté se zeptalo, jestli se něčeho bojí. Nechala jsem strašidlo kolovat a děti měly za úkol říct strašidlu, čeho se bojí. Poté jsme si pověděli, že všichni máme svoje jméno, ale strašidlo je smutné, jelikož ho nemá a zeptala jsem se dětí, jestli strašidlu pomohou, jméno vymyslet. Děti jsem rozdělila do skupinek tak, aby v každé bylo 4leté dítě a jedno dítě s „vůdčí“ osobností. Nechala jsem dětem chvíli na přemýšlení a na diskuzi ve skupince. Během práce dětí jsem každou skupinu obcházela a pozorovala, jak se děti domlouvají. Dětem jsem však do diskuze nezasahovala. Po 10 minutách jsem si děti zavolala zpět a každé skupiny jsem se zeptala, jaké vybraly jméno pro strašidlo a proč. Padaly návrhy na jméno např. „Adélka, protože je to prostě holka, ať je holek víc“, „Emil, protože je stejný jako Emil, který byl v knížce“. Jedna skupinka, ve které bylo více „vůdčích“ osobností měla problém se dohodnout a shodnou, nakonec to vyřešily tím, že hlasovaly, ale i po hlasování se tu našla jedna dívka, která se nechtěla smířit s tím, že nepadl její návrh. Na závěr jsem se dětí zeptala, jestli si chtějí zahrát pohybovou hru „na strašidlo“ táhle hra má stejná pravidla jako pohybová hra mrazík, jen s tím rozdílem, že děti nechytá mrazík, ale strašidlo. Přesunuly jsme se do herny, kde jsme taky tento den zhodnotily.

Reakce dětí:

V průběhu chystání překážkové dráhy, děti byly zvědavé, co dělám. Stále mě sledovaly a ptaly se, ale já jim nic neřekla. Při rozmotávání provázku děti byly čím dál víc zvědavější a „nervózní“. Pak, když jsme s učitelkou zatloukaly hřebíky, tak už se nedokázaly soustředit na svoji spontánní činnost a sledovaly mě a učitelku. Nejen mě, ale i učitelku překvapilo, jak děti byly tiché při přesunu na startovní pozici. Překážkovou dráhu děti zvládaly bez větších obtíží, jen některým mladším dětem bylo zapotřebí při startu pomoc. Během této činnosti, některé děti se chtěly začít bavit, ale hned je ostatní napomenuly, aby byly potichu, jinak vzbudí příšeru. Po zdolání překážkové dráhy si děti sedaly na koberec, na kterém uprostřed byla zakrytá prediktabilní kniha. Kniha je zaujala, ale vůbec na ni nechytaly a v tichosti seděly v kruhu.

Při „čtení“ prediktabilní knihy se v tento den některé děti zapojovaly a jiné se spíš jen dívaly. Během povídání čeho se bojíme, víc jak půlka strašících dětí odpovídala, že se ničeho nebojí, naopak mladší děti ty formulovaly smysluplné odpovědi, kdy vyjmenovávaly, čeho se bojí. Taky hodně dětí odpovídalo, čeho se bojí jejich rodiče. Nejčastější odpovědí bylo, že se maminka bojí pavouků nebo výšek. Při práci ve skupinkách se našla jenom jedna „hlučnější“

skupinka, kde opravdu děti mezi sebou diskutovaly a kde padaly různé „argumenty“ typu: „ale my všichni souhlasíme jenom ty ne“, „ted’ jsme si to odhlasovaly“, atd.

Reflexe:

Překážková dráha byla adekvátní k věku dětí. Jsem si vědoma, že taková překážková dráha je obtížná na sestavení, pokud se ve třídě nachází jenom jedna učitelka. Celkově jsem byla potěšena, jak děti reagovaly, protože jsem z předchozích zkušeností s touhle třídou očekávala, že se děti budou strkat a křičet. Jelikož chodba, přes kterou vedla dráha, nebyla dlouhá, měla jsem možnost kontrolovat i dění na koberci. Během čtení prediktabilní knihy jsme si tentokrát víc zaměřila na dynamiku hlasu. Zjistila jsem, že je opravdu důležité prožívat čtení nejen s dynamikou hlasu, ale taky ve výrazu v obličejí. Byla jsem ráda, že mladší děti a někteří starší děti mi odpovídaly na otázku, čeho se bojí. Příště bych s tímhle tématem pracovala jinak. Pojmenovávání strašidla se vydařilo, ale příště bych děti rozdělila podle obrázků, které by si vytáhly. Závěrečnou hru děti hrály nejdříve všichni dohromady, ale pak jsem vymezila menší prostor a zvolila pár jedinců, kteří se pak vystřídaly, táto organizace se mi víc líbila, byla přehlednější. Celkově tenhle den hodnotím kladně.

Den čtvrtý „Vaříme podzimní polívku“

Tabulka 5-4 - Den čtvrtý „Vaříme podzimní polívku“

Cíle	Rozvíjet prostorovou orientaci Rozvíjet poznání, že ilustrace se vztahuje k textu Rozvíjet řečové a komunikační dovednosti Rozvíjet hrubou motoriku – vědomě napodobit jednoduchý pohyb podle vzoru Rozvíjet povědomí o podzimních plodinách
Kompetence	Dítě se dokáže orientovat v prostoru Dítě pozná, že ilustrace patří k textu. Dítě dokáže smysluplně a samostatně vyjadřovat myšlenky

	Dítě dokáže napodobit jednoduché pohyby podle vzoru Dítě má povědomí o podzimních plodech
Pedagogické strategie:	
Organizační strategie	Řízená činnost - frontální
Metody	Rozhovor, práce s textem
Prostředky	Prediktabilní kniha „Polívka podle Racochejla“
Pomůcky	Třídní maskot (loutka bílé kočky), kartičky k prediktabilní knize, skřítek Racochejl na špejli
Plánované aktivity	Pohybová hra Povídání na téma podzimní plody Čtení prediktabilní knihy Relaxační cvičení

Dnešní program byl z provozních důvodů mateřské školy zkrácený a neprobíhal ve třídě, ale v herně, kam jsme se ráno přemístili. Nejdříve jsme se posadili do kruhu. Ptala jsem se dětí, koho jsme navštívily předešlý den. Následně se strašidlo s dětmi rozloučilo a s dětmi jsme se přes pohybovou hru vydaly na cestu.

Při pohybové hře jsme si zopakovaly části zimního oblečení, jelikož jsme napodobovali oblékání různých částí oblečení jako například: kalhoty (nejdříve na jednu nohu, pak na druhou), tričko, ponožky, mikinu, čepici, šálu, bundu, boty a rukavice. Poté jsme se vydali na cestu (chodili jsme dokola v kruhu) až jsme „došly“ k rybníku, kde jsme si umyly obličej, zamávaly na sluníčko a pokračovaly dále. Nakonec jsme byly tak unavení, že jsme si sedly.

Dětem jsem ukázala, že jsme došli ke kloboukové chaloupce a ptala jsem se jich, co to je za dům a jestli ví, kdo v něm bydlí. Ukázala jsem dětem skřítko Racochejla na špejli, který se dětí ptal, co tu dělají, jestli znají některé podzimní plodiny apod. Se skřítkem jsme se nejvíce zabývali podzimními plodinami. Skřítko jsem poslala po kruhu a každé dítě mělo za úkol mu říct, co má nejradši za jídlo.

Posléze jsme se s dětmi bavily, jestli doma vaří polévky, jaké druhy, jestli doma pomáhají, když se vaří polévka, atd. Závěrem téhle diskuze bylo, že se skřítek Racochejl zeptal dětí, jestli si sním, přečtou, co všechno se přidává do polévky. S dětmi jsme si přečetly prediktabilní knihu s prediktabilním textem „Vařím, vařím polívečku, přidám do ní:“, k prediktabilní knize jsem měla nachystané kartičky, které se daly připevnit na jednotlivý list knihy. Na každou stranu knihy byly dvě kartičky, na jedné obrázek určité suroviny a na druhé text psaný velkým písmem. Při prvním „čtení“ jsem k obrázku přikládala správný text. Při druhém jsem nechala děti přiložit obrázek k textu.

Po prediktabilní knize si děti zahrály hru „kompot“ (byla z vlastní iniciativy dětí). Cílem téhle hry je rozvíjet koncentraci, pozornost a paměť.

Po hře jsme „uvařily“ polívku přes relaxační cvičení. Při relaxačním cvičení se děti navzájem masírovali na zádech. Na konec jsme se rozloučily se skřítkem Racochejlem a udělaly evaluaci celého dne.

Reakce dětí:

Při „oblékání“ jsem nestačila doříct první slovo a děti hned volaly, co si máme ještě obléct. Při poznávání „kloboukové chaloupky“ jsem byla poučena jedním dítětem, že to není „klobouková chaloupka“, ale domeček z klobouku. Děti měly problém poznat, komu patří táto chaloupka, i poté když jsem ukázala skřítku Racochejla na špejli, tak se přihlásilo pouze 5 dětí, které věděly, kdo to je a to jen díky tomu, že v této době byl Racochejl ve večerníčku, což jsem ale netušila.

Když jsem se dětí ptala, jaké znají podzimní plodiny, tak se na mně děti dívaly a nikdo nic neříkal, pak jsem přeformulovala otázku, kdy jsme se dětí zeptala: „Jaké ovoce a zeleninu sbíráme na podzim?“ Na tuhle otázku už skoro všichni odpověděly. Děti odpovídaly jablka, hrušky, šípky, trnky, hrozny a nejčastější odpověď byla dýně. Odpověď dýně, děti taky rozšiřovaly o druh dýně např. hokkaido, špagetová dýně nebo máslová. Z těchto odpovědí usuzuji, že určitý druh dýně rodiče takhle nazývají, protože ani já sama jsme nevěděla, že takové typy existují. Některé děti také odpověděly nesprávné plody jako například jahody, ale než jsem stačila něco říct, tak jiné dítě reagovalo: „Jahody přece ne. Ty jíme po zimě“.

Dále jsem se ptala, co můžeme sbírat v lese. Děti odpovídaly šišky, žaludy, šípky, pak jsem jim připomněla soutěž, kterou měly ve škole (soutěž se týkala o výtvary z kaštanů) a všechny děti jednoznačně řekly „kaštan“.

Děti měly problém se vyjádřit, jaké je jejich jídlo oblíbené. Někteří se opakovali, šlo to poznat z toho důvodu, že sledovaly, co na to řekne jejich učitelka a když jsme se jich zeptala, jestli opravdu to je jejich oblíbené jídlo, tak hned danou odpověď změnily. Nejčastější odpovědi byly: dýňová polévka, špagety, těstoviny, špenát, pizza, kuře a jeden chlapec odpověděl hrozny. Během čtení prediktabilní knihy všechny děti opakovaly text, jeden chlapec se snažil být o slovo dopředu než já, ale jelikož se mu to nedařilo, tak s tím přestal. Tuhle knihu jsme četli dvakrát, protože děti chtěly říkat i další suroviny, které by chtěly přidat do polívky. I když děti měly zájem o doplňování textu nebo obrázku a prediktabilní knihu jsme četli víckrát, tak jsem si všimla, že pozornost některých dětí klesala více než předešlé dny.

Po čtení prediktabilní knihy napadlo jednu dívku, že bychom si mohly zahrát hru na kompot a děti se k ní přidaly. Když jsem se jí zeptala, jak jí to napadlo, tak mi řekla, že to hrají v létě a ty suroviny co se objevily v knize, ji to připomněly. Při hře jsem zjistila, že ne všechny děti znají pravidla (hlavně kluci), tak jsem nechala dívku, aby pravidla znovu vysvětlila. Po hře následovalo relaxační cvičení, podle reakce usuzuji, že děti bavila, jelikož ji chtěly prodloužit a samy vymýšlely jaké suroviny „přidat“ do polévky.

Reflexe:

Nejdříve jsem měla v plánu tento den realizovat ve třídě, ale po konzultaci s učitelkou jsem nakonec využila hernu a byla jsem za to ráda, protože zde bylo více prostoru. Pro příště vím, že mám jinak formulovat otázky, tak aby byly více srozumitelné pro děti.

5.4.4 Den pátý „město Slabikov“

Tabulka 5 - Den pátý „město Slabikov“

Cíle	Rozvíjet vnímání grafické struktury slov – analýza slabičné struktury slov Rozvíjet sluchovou analýzu a syntézu Rozvoj řečové dovednosti Rozvíjet paměť
------	---

Kompetence	Dítě dokáže vnímat, že se slovo dělí na slabiky Dítě dokáže rozložit slovo na slabiky a následně ze slabik složit slovo Dítě dokáže popsat pohádkovou bytost Dítě si dokáže zapamatovat pohádkový děj
Pedagogické strategie: Organizační strategie	Řízená činnost - frontální
Metody	Rozhovor, diskuze, práce s textem, vysvětlování
Prostředky	Prediktabilní kniha „Pohádkové bytosti“
Pomůcky	Třídní maskot (loutka bílé kočky), kartičky s obrázky pohádkových bytostí, pracovní list, papíry, pastelky, tužky
Plánované aktivity	Rozhovor na téma „Co se může dít ve Slabikově?“ Slabikování pohádkových bytostí „Čtení“ prediktabilní knihy a práce s ní Hádání pohádkových bytostí Pracovní list

Po příchodu dětí jsme si sedly na koberec a zopakovaly jsme si, co všechno jsme dělaly předešlý den. Následně jsem děti motivovala tím, že kocour Matyáš přišel do města Slabikov, kde se nachází kouzelná brána. Touto bránou můžeme volně přecházet mezi Slabikovem a mateřskou školou. Ptala jsem se dětí, jestli vědí, co se ve Slabikově všechno dělá.

Pak jsem dětem řekla, že se zde všechno slabikuje, což jsme si to vyzkoušeli na slově „Slabikov“, které jsme nejdříve vytleskaly, a následně jsem se ptala dětí, kolikrát jsme

tleskli. Kocour se poté zeptal dětí, jaké kouzelné bytosti jsme mohli vidět během celého putování (resp. za celý týden). Po správných odpovědích jsem dětem navrhla, že si ty pohádkové bytosti vyslabikujeme.

Po slabikování jsem se zeptala, jestli si zkusíme vyslabikovat i jiné např. ty co jsou v knížce a pustily jsme se do „čtení“ prediktabilní knihy, kde byly jiné pohádkové bytosti. V prediktabilní knize byl prediktabilní text: „V říši pohádek žije: *Duch*“ Vedle každé bytosti bylo napsané její jméno např. obrázek ducha, vedle slovo *duch*, které bylo zakroužkované, protože kroužek znázorňoval slabiku a pod tímto slovem bylo napsané znova slovo *duch*, ale tentokrát s grafickým znázornění slabika a to velkým písmenem „U“, umístěné pod slovem. Dopředu jsem byla upozorněna učitelkou, že děti toto písmeno neznají pod „U“ ale nazývají jej „houpačkou“, tohle slovní pojmenování si nastavila učitelka. Během čtení prediktabilní knihy, jsem se dětí ptala, jestli znají pohádkovou bytost a kde bychom ji mohli vidět. S dětmi jsme řekly jména bytostí a následně si je společně vytleskali. Děti jsem se zeptala kolik „houpaček“-slabik dané jméno obsahuje.

Další aktivitou byly kartičky s pohádkovými postavami např. „Popelka, Rumcajs,..“, které děti měly za úkol popsat tak, aby neřekly jméno dané postavy. Nejprve jsem všem dětem ukázala kartičky a ptala jsme se jich, na různé otázky z pohádek, abych zjistila, jestli dané pohádky znají. Jelikož některé děti vůbec dané pohádky neznaly, zopakovali jsme si je pomocí otázek týkajících se jejich obsahu. Poté jsem vybrala dobrovolníka, který si vylosoval kartičku. Podíval se na ni tak, aby ostatní děti neviděly, co je to za pohádkovou postavu a začal ji popisovat např. „ztratila střevíček a byla od popela“ = Popelka.

Po téhle činnosti se děti přemístily ke stolečkům, protože jsem měla pro ně nachystaný pracovní list. Mladší děti pracovní list nedostaly, jelikož měly za úkol nakreslit jakoukoliv pohádkovou bytost. V pracovním listu pro starší děti byly dva úkoly. Prvním úkolem bylo podle pohádkové bytosti nakreslit správný počet „houpaček“ – slabik a druhým úkolem bylo podle houpaček vymyslet pohádkovou bytost a nakreslit ji.

Na závěr jsme si s dětmi sedly do kruhu na koberec. Dětem jsem řekla, že splnily všechny úkoly, a proto se kocour Matyáš může vrátit zpátky do mateřské školy. Přes kocoura Matyáše jsem dětem poděkovala za práci s nimi a zeptala jsem se každého, co se mu líbilo a co se mu nelíbilo za celý týden.

Reakce dětí:

Při opakování předešlého dne mi děti oznamovaly, že ve večerníčku skřítek Racochejl lítal pomocí uší, zaznamenala jsme, že větší počet dětí sledovalo večerníček než předešlý den, tohle tvrzení mi i potvrdili rodiče. Když jsem se dětí ptala, co se dělá ve městě Slabikov, tak děti hádaly, že se tam „kouzlí“, „zpívá a tancuje“, „přemýšlí“, atd. Jen jeden chlapec mi odpověděl, že se ve Slabikově „SLABKUJE“ a druhý chlapec se k němu přidal s odpovědí „SLABEKUJE“, u tohohle chlapce jsem očekávala, že mi odpoví ve stejném smyslu jako jeho kamarád, protože chlapci po sobě opakovali, ale když jsme se jich zeptala, co to znamená, tak to chlapci neuměly vysvětlit. Při čtení prediktabilní knihy jsme každou pohádkovou bytost vytleskávaly a počítaly kolik má „houpaček“ a některé děti si při tleskání slabiky počítaly i nahlas. Poprvé se mi stalo, že se děti začaly hádat. Tři děti se hádaly, kolik slabik je ve slově „Vochomůrka“. Další aktivita, kterou bylo hádání pohádkové bytosti, podle mého mínění děti bavila, taky si ji všichni zkusily. Starším dětem, táhle aktivita nedělala problém, ale mladším ano, i když se snažili dotyčnou postavu popsat, tak nakonec stejně řekly, o kterou postavu jde. Při práci s pracovním listem jsem zadala mladším dětem práci a pracovala se staršími. Mladší děti měly za úkol nakreslit pohádkovou bytost, na závěr děti nakreslily, i když to neměly jako pokyn „houpačky“-slabiky vedle svého podpisu. Myslím si, že to nakreslili, protože zaregistrovali, že podobnou aktivitu plním se staršími dětmi. Pak mi to děti donesly ukázat, a když jsme to kontrolovala, měly to správně. Chtěla jsem po nich, aby mi to „vytleskaly“ a dvě holčičky mi u toho začaly i říkat slabiky. Starší děti zvládaly pracovní list bez obtíží až na jednoho chlapce, který byl pozadu a nevěděl, co má dělat z důvodu nepozornosti.

Reflexe:

Na tento den jsem se těšila, z toho důvodu, že jsem si chtěla ověřit, jak děti zvládnou „slabikování“ a podle mě to zvládly dobře. Při přípravě jsem udělala chybu, kterou jsem si uvědomila, až po příchodu do mateřské školy. Vytvořila jsem pracovní list, který nezačínal od nejjednoduššího ke složitějšímu. Napravila jsem to tak, že jsme s dětmi jednotlivé činnosti dělali společně. Jelikož děti měly velký zájem o aktivitu s hádáním pohádkových postav, příště bych si jich připravila více. Při přípravě prediktabilní knihy jsem záměrně nevolila pohádkové bytosti z celého týdne, ale úplně jiné, aby děti mohli vidět grafickou strukturu i více slabičných slov např. VOCHOMURKA. Při práci s pracovním listem jsem se snažila dát dostatek času každému dítěti, ale díky tomu se některé děti začaly nudit a proto začaly vykreslovat jednotlivé postavy.

6 EVALUACE

Evaluace výukového programu probíhala třemi způsoby. První způsob evaluace bylo vedení terénního deníku tzv. Učitelského deníku, do kterého jsem si zaznamenávala průběh každého dne. Druhý způsob bylo hodnocení od učitelky. Evaluace učitelkou probíhala každý den ústně a celková evaluace proběhla přes strukturovaný rozhovor. Třetím způsobem evaluace bylo hodnocení dětí, které proběhlo poslední den programu.

6.1 Evaluace od učitelky

Zhodnocení celého programu, jednotlivých aktivit i práce s dětmi mi poskytla učitelka mateřské školy, která byla přítomna během celé realizace programu. Závěrečné hodnocení proběhlo formou strukturovaného rozhovoru (celý transkript v příloze P II), ale z osobních důvodů učitelky proběhlo až dva týdny po realizaci programu. Taky mi učitelka poskytovala zpětnou vazbu každý den realizace. Po celou dobu realizace mi učitelka vytykala, že děti mají nedostatek pohybu. Také podle ní jsme si měla více hlídat „zákoutí“ třídy, ale to pak okomentovala, že si na to „dojdu“, až budu mít více let praxe.

Celkově program učitelka hodnotila jako „pěkně nachystaný, studentka měla vše promyšlené a připravené...“ Klady programu učitelka vnímala tak, že „kniha je dobrý nápad, který se dá využít u mnoho témat a je dobrá pro rozvoj pregramotnosti,...“ Zápor programu viděla někdy ve zdlouhavé práci s knihou, kdy pak klesala pozornost dětí. Pro svou vlastní výuku si učitelka okopírovala pracovní listy a samotný princip prediktabilní knihy využije.

6.2 Evaluace od dětí

Tahle evaluace proběhla poslední den programu. Děti jsem se ptala pomocí kocoura „Matyáše“, co se jim za celý týden nejvíce líbilo ale také, co se jim nelíbilo. Jejich odpovědi jsem si zaznamenávala do terénního deníku. Např. jeden z chlapců odpověděl: „Jak jsme vařili polívku na zádech“, jedna z dívek „Mě se líbilo, jak se nám to strašidlo pořád schovávalo“. Na otázku: „Co se vám děti líbilo nejméně?“ nebyly schopné odpovědět, ale domnívám se, že je to z toho důvodu, že nejsou k sebereflexi vedeny. Jeden z chlapců mi jako jediný řekl, co se mu nelíbilo. Řekl: „mě se nelíbilo, jak jsem nemohl najít cestu z bludiště“. Taky jsme s dětmi hodnotili program každý den, kdy jsem si vypožorovala, že na začátku týdne děti nebyly skoro vůbec schopné říct, co se jim líbilo a co ne. Na konci týdne jsem mohla vidět, že se už někteří dokázaly vyjádřit, co se jim líbí a proč, ale s odpovědí na otázku co se jim nelíbí, měly stále problém odpovědět.

Z odpovědí dětí jsem se dozvěděla, že nejčastěji je bavil den se strašidlem. Dětem se líbila překážková dráha a čtení prediktabilní knihy. Děti, kterým se táto aktivita líbila, odpovídaly, že se jim líbilo „hledání“ strašidla. Dále jsme se z odpovědí dozvěděla, že se dětem líbila aktivita s hádáním pohádkových bytostí, taky jsem zjistila, že by tuhle aktivitu chtěly „hrát“ častěji. Jako jedinou negativní odpověď mám od chlapce, který mi sdělil, že se mu nelíbilo bludiště, protože nemohl dlouho najít cestu ven.

6.3 Autoevaluace

Celkově jsem byla s programem spokojena. Děti mě v některých případech překvapily, protože jejich reakci jsem neočekávala např., kdy mě chlapec „opravil“ při čtení prediktabilní knihy. Program měl podle mého mínění nedostatky, ale snažila jsem je eliminovat tak, aby to hlavně nepostihlo děti, což si myslím, že se mi do jisté míry dařilo.

Když se podívám zpětně na program, tak si uvědomuji, jak byla realizace tohoto programu pro mě přínosná, ale v ten moment jsem to tak nepocítovala, protože jsem se některé dny cítila zoufale, hlavně první den, kdy učitelka měla na organizaci práce jiný pohled. Během programu mě potěšilo, že děti poslední den dokázali říct, co se jim líbí a proč. Po nějaké době cca po 3 měsících jsme měla možnost mluvit s učitelkou, která mi sdělila, že zaznamenala po programu větší zájem o knihy a taky mi sdělila, že si děti stále rády čtou mé prediktabilní knihy, které jsme v mateřské škole nechala. I když nemůžu podložit, že tento zájem pramení z mého programu, můžu říct, že mě to potěšilo.

6.4 Doporučení pro praxi:

Na základě realizace programu doporučuji aby, ten kdo pracuje s prediktabilní knihou, si zvolil menší skupinku dětí, nejlépe do 10 dětí. Práce s knihou je pak více individuální a děti jsou více pozorné. Uvědomuji si, že v mnoha českých mateřských školách není počet dětí menší jak 20 dětí, proto dále doporučuji, aby učitelky vytvořili prediktabilní knihy pro individuální práci a umístili je do knihovničky nacházející se ve třídě. Ta by měla být umístěna tak, aby byla v úrovni dětí. Knihovna by měla obsahovat kromě dětských knížek, taky dětské encyklopedie, leporela, časopisy, apod.

Považuji za důležité, aby děti měly ve třídě vytvořené vhodné gramotné prostředí. To znamená, aby měli možnost si kdykoliv listovat knihou, měli k dispozici malované čtení, různé „sekce“ třídy (např. výtvarný koutek) byly označené obrázky s textem, nebo jen

obrázek s písmenem. Dále považuju za důležité, aby děti navštěvovaly místní knihovnu, účastnili se různých programů a projektů zaměřených na rozvoj pregramotnosti.

Při práci s prediktabilní knihou by učitelka neměla zapomínat na práci s barvou a dynamikou hlasu. Děti si musí posadit tak, aby všichni viděli na prediktabilní knih. Při „čtení“ prediktabilní knihy je vhodné, aby čtené slovo učitelka ukazovala. Při „čtení“ prediktabilní knihy bychom neměli pospíchat, ale měli bychom číst pomalu tak, abychom umožnili dostatečný prostor dítěti na vnímání jednotlivých slov v knize.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se snažila poukázat na uplatnění prediktabilních knih v předškolním vzdělávání. K tomu bylo potřeba ze všeho nejdříve objasnit několik pojmů, s nimiž se můžeme setkat. Abychom dokázali lépe proniknout do této problematiky, bylo zapotřebí studium literatury a výzkumů, zaměřujících se na gramotnost, čtenářskou gramotnost, motivaci ke čtení, ale také bylo zapotřebí vymezit pojem prediktabilní kniha, který se nám podařil díky zahraničním zdrojům. Po důkladné studii zdrojů jsem došla k názoru, že využití prediktabilních knih v mateřské škole je úžasným způsobem jak rozvíjet u dítěte pregramotnost a také umožnit začínajícímu se čtenáři cítit jako plnohodnotný čtenář.

Hlavním cílem praktické části jsme si zvolili rozvíjet u dětí předškolního věku čtenářskou pregramotnost prostřednictvím prediktabilních knih. Navrhly jsme program, který jsme následně zrealizovaly v dostupné mateřské škole ve Zlínském kraji. Program, který jsme navrhli, nese název „Putování s kocourem Matyášem za pohádkovými bytostmi“ a celkově jsme se setkali s kladným hodnocením. Prostřednictvím programu se děti seznámily s prediktabilní knihou, kdy mohly zažít pocit, že jsou už plnohodnotnými „čtenáři“. Děti nebyly pouze pasivními „přijímači“ informací, ale aktivně se zapojovaly do programu a v některých případech samy navrhly činnosti. Cíl bakalářské práce byl splněn, stejně jako ostatní cíle programu. Program je realizovatelný v každé mateřské škole a je možné jej přizpůsobit individuálním potřebám každého dítěte.

Program byl na závěr ohodnocen strukturovaným rozhovorem od učitelky, slovním hodnocením dětí a taky proběhla autoevaluace. Doufáme, že tato práce bude pro mnohé inspirací a prvotním podnětem k práci s prediktabilní knihou, s důrazem na rozvoj čtenářské pregramotnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. CABRIA, Cynthia, 2015. Types of books to read to young: Predictable books.
In: *Slideshare* [online] [cit.2017-04-10]. Dostupné z:
<https://www.slideshare.net/CynthiaCabria/predictable-books>
2. DOLEŽALOVÁ, Jana, 2005. Funkční gramotnost - proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-704-1115-5.
3. GAVORA, Peter a Mária KRČMÁRIKOVÁ, 1999. Dětské představy o gramotnosti. Čestina doma a ve světě [online]. 99(1), 24-29 [cit. 2017-04-18]. Dostupné z:
<https://ucjtk.ff.cuni.cz/veda-a-vyzkum/publikace/cestina-doma-a-ve-svete/>
4. GAVORA, Peter a Oľga ZÁPOTOČNÁ, 2003. Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania. Bratislava: Vydavateľstvo UK. ISBN 80-223-1869-8.
5. GEBHARTOVÁ, Vladimíra, 2011. Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-854-8.
6. GUZZETTI, Barbara J., Donna E. ALVERMANN a Jerry L. JOHNS, c2002. Literacy in America: an encyclopedia of history, theory, and practice. Santa Barbara, Calif.: ABC-CLIO. ISBN 1576073580.
7. CHALOUPKA, Otakar, 1995. Rodina a počátky dětského čtenářství. Praha: Victoria Publishing,. ISBN 80-858-6540-8.
8. JESSICA, 2017. What is the difference between decodable text and predictable or patterned text? In: What I have learned [online]. [cit. 2017-04-24]. Dostupné z:
<https://www.whatihavelearnedteaching.com/difference-decodable-text-predictable-patterned-text/>
9. KATZ, Stephen, 2011. Predictable Books. In: *University of Wisconsin: Polk Library* [online]. [cit. 2017-04-07]. Dostupné z:
<http://www.uwosh.edu/library/collections/emc/childrens-young-adult-literature/bibliographies/predictable-books>
10. KJESBO, Rynette R., 2010. Learning through predictable books. In: *Handy Handouts* [online]. [cit. 2017-04-10]. Dostupné z:
https://www.superduperinc.com/handouts/pdf/278_predictablebooks.pdf
11. KROPÁČKOVÁ, Jana, Radka WILDOVÁ a Anna KUCHARSKÁ, 2014. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. Pedagogická orientace [online]. 24(4), 488-509 [cit. 2017-04-03]. DOI:

- <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488>. Dostupné z:
<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896/1509>
12. LEPILOVÁ, Květuše, 2014. Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0112-8.
 13. LOPUŠNÁ, Alena, 2008. Rozvíjanie počiatocnej čitateľskej a pisateľskej gramotnosti v podmienkach preprimárnej edukácie [online]. Žiar nad Hronom: firma Aprint s.r.o. Žiar nad Hronom, [cit. 2016-05-25]. ISBN 978-80-969549-8-8.
 14. ĽUPTÁKOVÁ, Henrieta, [b.r.]. Vynárajúca sa gramotnosť u detí predškolského veku. In: Zvedavé slniečka [online]. [cit. 2017-04-18]. Dostupné z: zvedaveslniecko.sk/wp-content/uploads/Gramotnosť-Henrieta.doc
 15. MARTIN, Bill a Peggy BROGAN, 1971. Instant readers. New York: Rinehart and Winston. ISBN 978-0030862007. In GUZZETTI, Barbara J., Donna E. ALVERMANN a Jerry L. JOHNS. Literacy in America: an encyclopedia of history, theory, and practice. Santa Barbara, Calif.: ABC-CLIO, c2002. ISBN 1576073580.
 16. MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, 2015, ed. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Třetí vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0977-5.
 17. METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana, 2008. Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska. V Ostravě: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7368-653-6.
 18. PETROVÁ, Zuzana, 2007. Jazyková a literárna gramotnosť v materskej škole: Teoretické súvislosti a možnosti jej rozvíjania. Renesans. ISBN 8096977758.
 19. PETROVÁ, Zuzana. Prirodzený prístup k rozvíjaniu počiatocnej gramotnosti deti v Mš. Bratislava: Metodicko - pedagogické centrum, 2014. ISBN 978-80-8052-768-6.
 20. PIRLS 2011: Koncepcie mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti. 1. vyd. Editor Eva Potužníková. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011, 101 s. ISBN 978-80-211-0607-9
 21. Predictable charts. In: *Eries's public schools* [online]. [cit. 2017-04-10]. Dostupné z: <http://esd.eriesd.org/ecsd/media/files/curriculum/1-Literacy/0-Kindergarten/Predictable%20Charts.pdf>
 22. RABUŠICOVÁ, Milada, 2002. Gramotnost: staré téma v novém pohledu. Brno: Georgetown. ISBN 80-862-5114-4.

23. TOMÁŠKOVÁ, Iva, 2015. Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0790-0.
24. VRAŠTILOVÁ, Olga, 2014. Dětská literatura a čtenářská gramotnost v cizím jazyce. Hradec Králové: Gaudeamus. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-529-5.
25. WILDOVÁ, Radka, 2012. Rozvoj pregramotností a počáteční čtenářské gramotnosti v kurikulu evropských zemí. Pedagogika [online]. (1-2), 10-21 [cit. 2017-04-18]. ISSN 2336-2189. Dostupné z:
<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=656&lang=cs>
26. ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ Z. Jazyková gramotnosť v predškolskom veku: Teoretická východiská a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykového vzdelavania detí MŠ. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, 2010, 91 s. ISBN 978-80-8082-404-4.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Např.	Například
ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Program for International Student Assessment
TVP	Třídní vzdělávací program

SEZNAM TABULEK

Tabulka 5-1- Den první „Chystáme se do říše pohádek“	25
Tabulka 5-2 - Den druhý „Dědeček Mecháček ztratil dýni“	28
Tabulka 5-3 - Den třetí „Kde je strašidlo?“	30
Tabulka 5-4 - Den čtvrtý „Vaříme podzimní polívku“	33
Tabulka 5 - Den pátý „město Slabikov“	36

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Souhlas rodičů

Příloha P II: Transkript strukturovaného rozhovoru s učitelkou

Příloha P III: Ukázka prediktabilních knih

Příloha P IV: Fotografie z průběhu programu

PŘÍLOHA P I: SOUHLAS RODIČŮ

NÁM DĚTÍ KOŤATA 2016 - 2017

IO	Souhlasím
ámová Silvie	<i>[Signature]</i>
ková Klára	<i>[Signature]</i>
ová Noemi	<i>[Signature]</i>
elík Petr	
šek Samuel	
l Vladimír	<i>[Signature]</i>
č Tomáš	
ek Jiří	
íková Aneta	<i>[Signature]</i>
Martin	<i>[Signature]</i>
Petr	<i>[Signature]</i>
árek Jakub	<i>[Signature]</i>
ová Ema	<i>[Signature]</i>
ař Jakub	<i>[Signature]</i>
ala Jakub	
alová Hana	<i>[Signature]</i>
l Jan	<i>[Signature]</i>
ka Anna	<i>[Signature]</i>
šová Samanta	<i>[Signature]</i>
vá Klára	<i>[Signature]</i>
k Roman	
pová Emily	<i>[Signature]</i>
j Šimon	<i>[Signature]</i>
ek Matěj	<i>[Signature]</i>
ynská Valerie	<i>[Signature]</i>

PŘÍLOHA P II: TRANSKRIPT STRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU S UČITELKOU

Transkript strukturovaného rozhovoru

1. Setkala jste se nebo slyšela jste někdy o prediktabilní knize?

O prediktabilní knize jsem nikdy neslyšela, byla ro pro mě novinka.

2. Pokud jste slyšela o prediktabilní knize tak za jakých okolností?

3. Využila byste prediktabilní knihu pro svou práci?

Ano, třeba jako novou motivaci nebo procvičování daného tématu, záleží na vzdělávací činnosti a věku dětí.

4. Proč byste v budoucnu využila prediktabilní knihu?

Pro děti by byla zpestřením a užitečnou formou nácviku pozornosti a paměti.

5. Jak byste ohodnotila program studentky?

Program byl pěkně nachystaný. Studentka měla vše promyšlené a připravené. Studentka, taky poznala, že se z malého neúspěchu dá vycházet pro práci příští den.

6. Jaké klady jste viděla na programu?

Kniha je dobrý nápad, který se dá využít u mnoho témat a je dobrá pro rozvoj pregramatnosti, nesmí ovšem děti přestat bavit. Musí být pořád aktivní.

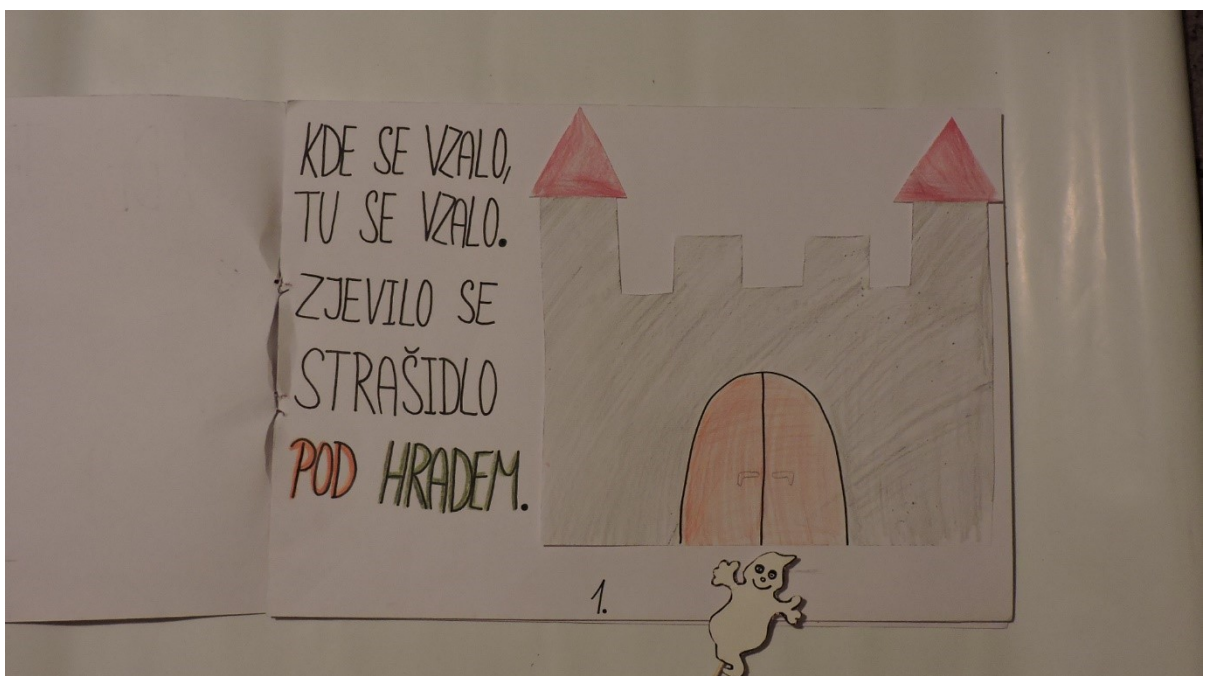
7. Jaké zápory jste viděla na programu?

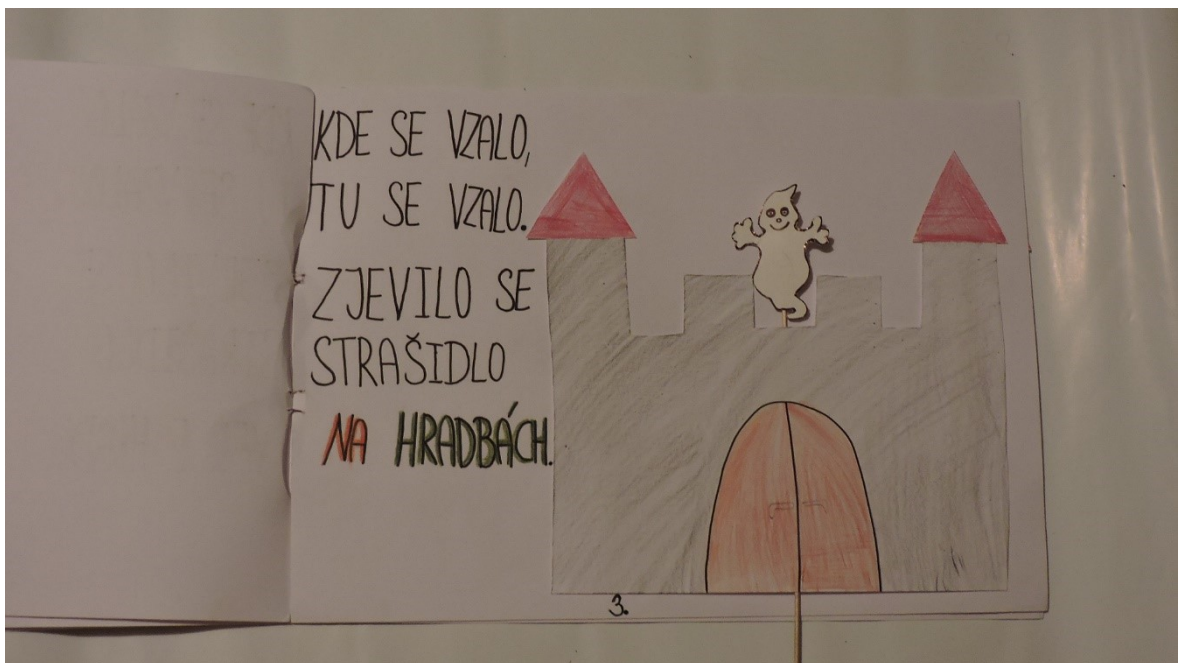
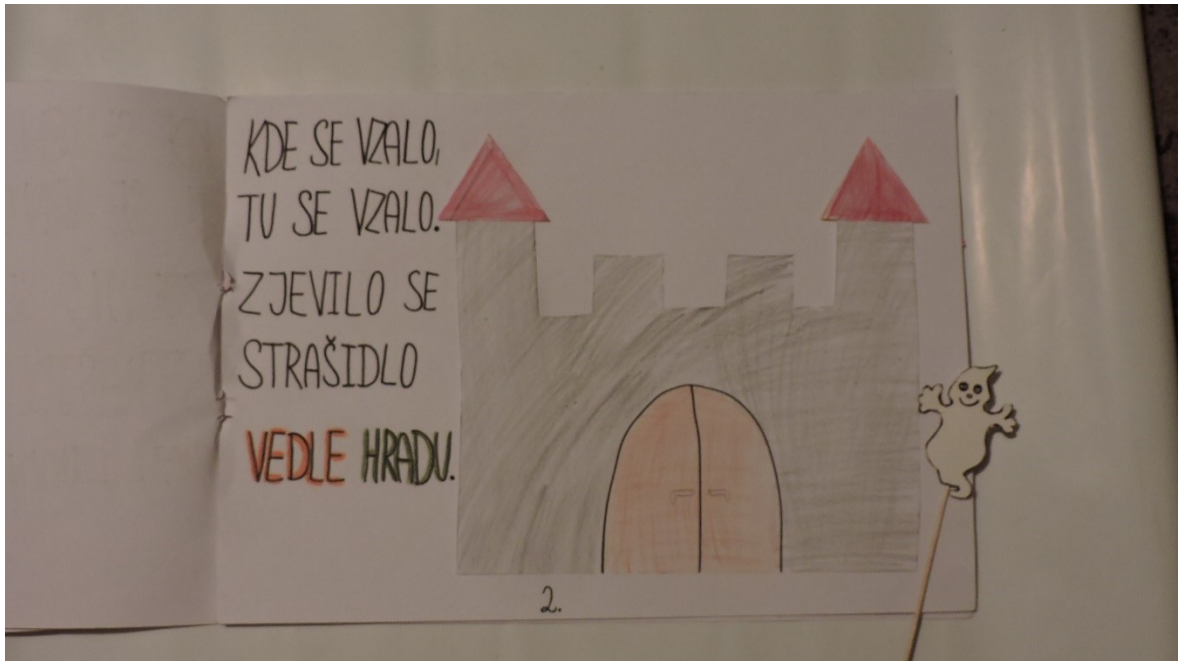
Připadlo mi, že práce s knihou byla pro děti někdy moc zdlouhavá, pak klesá pozornost.

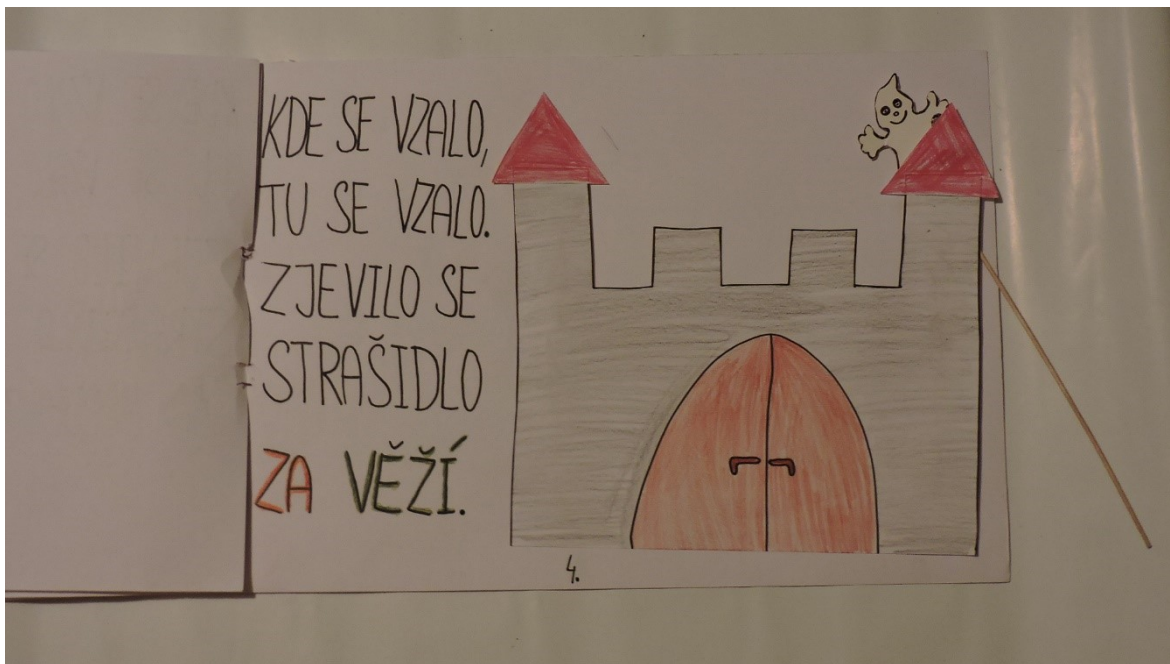
8. Co byste použila pro svou vlastní výuku?

Studentka měla pěkné nápady, které se daly dál vyvíjet a použít. Pro svou další praxi jsem si okopírovala pracovní listy a samotný princip prediktabilní knihy určitě využiji.

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA PREDIKTABILNÍ KNIHY







PŘÍLOHA P IV: FOTOGRAFIE Z PRŮBĚHU PROGRAMU







V ŘÍŠI POHAÁDEK ŽIJE:

DUCH



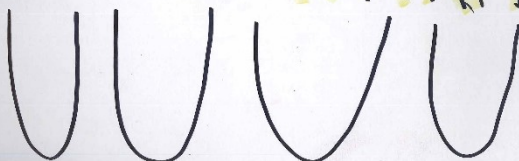
DUCH

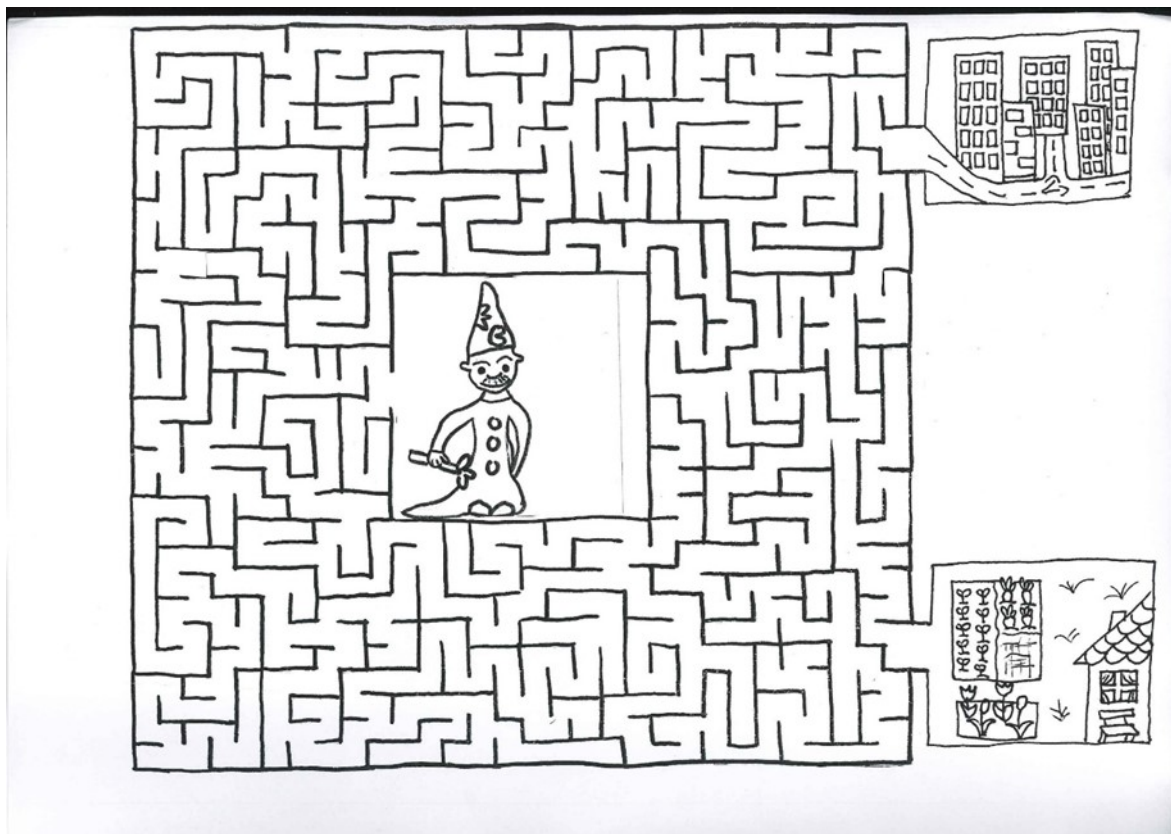


V ŘÍŠI POHAÁDEK ŽIJE:

VO CHO MUR KA

VOCHOMURKA





ZA	TAJEMSTVÍM	POHÁDEK	,	DO
ŘÍŠE	POHÁDEK	SI	VEZMU	:

ZA	TAJEMSTVÍM	POHÁDEK	,	DO
ŘÍŠE	POHÁDEK	SI	VEZMU	:

ZA	TAJEMSTVÍM	POHÁDEK	,	DO
ŘÍŠE	POHÁDEK	SI	VEZMU	:

ZA	TAJEMSTVÍM	POHÁDEK	,	DO
ŘÍŠE	POHÁDEK	SI	VEZMU	:

ZA	TAJEMSTVÍM	POHÁDEK	,	DO
ŘÍŠE	POHÁDEK	SI	VEZMU	:

Nakresli, kdo žije v pohádkové říši

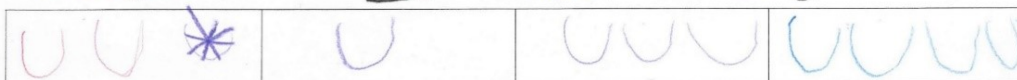


UUUU

UUU

UU

U



4.11.

Klára D.

Nakresli, kdo žije v pohádkové říši

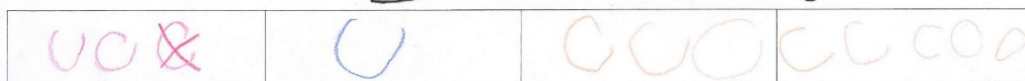


UUUU

UUU

UU

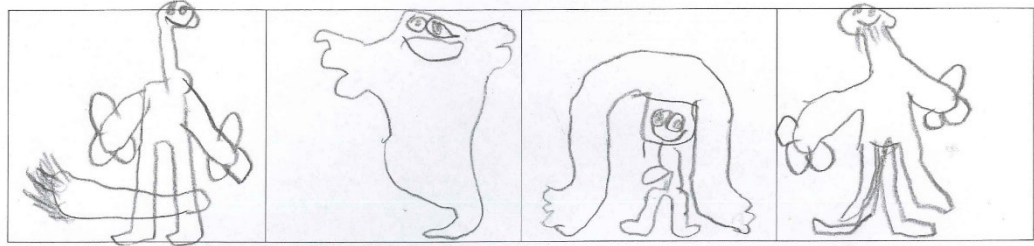
U



4.11.

Silva

Nakresli, kdo žije v pohádkové říši



UUUU

UUU

UU

U



UU

U

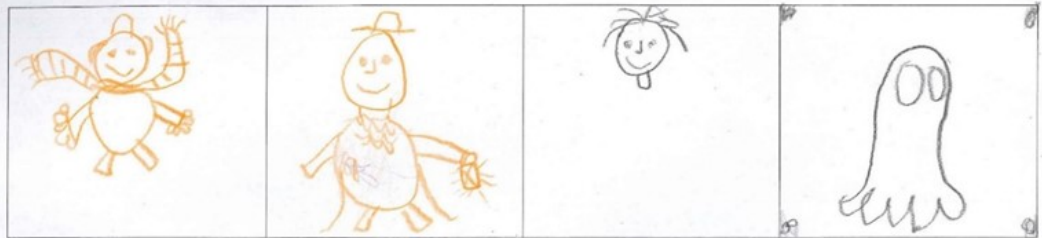
UUU

UUUUU

4. Mo

JIRKA

Nakresli, kdo žije v pohádkové říši



UUUU

UUU

UU

U



UU

U

UUU

UUUUU

4. M.

Martin J.