Program na rozvoj předčtenářských dovedností dětí v MŠ

Monika Komůrková

Bakalářská práce
2015

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky
akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Monika Komůrková**
Osobní číslo:	**H12396**
Studijní program:	**B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor:	**Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia:	**prezenční**
Téma práce:	**Program na rozvoj předčtenářských dovedností dětí v mateřské škole**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše na problematiku rozvoje předčtenářských dovedností u dětí ve věku od 5 do 6 let v mateřské škole.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti předčtenářské gramotnosti dětí v mateřské škole, gramotnost, čtenářská gramotnost, předčtenářská gramotnost.
Zpracování a realizování programu zaměřeného na podporu rozvoje předčtenářské gramotnosti u dětí v mateřské škole.
Evaluace programu vlastním pozorováním reakcí dětí při realizaci programu, posuzováním produktů dětí a hodnocením učitelek.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

DICKINSON, D.K. (ed.) Handbook of early literacy research. New York: The Guilford Press, 2006. ISBN 1-59385-184-7.
KROPÁČKOVÁ, J., WILDOVÁ R., KUCHARSKÁ A. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. ISBN 10.5817.
LOPUŠNÁ, A. Rozvíjanie počiatočnej čitateľskej a pisateľskej gramotnosti v podmienkach preprimárnej edukácie. Banská Bystrica, 2008. ISBN 978-80-969549-8-8.
PIRLS 2011: Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti. 1. vyd. Editor Eva Potužníková. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011, 101 s. ISBN 978-80-211-0607-9.
PRŮCHA, J. Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. ISBN 978-80-247-3603-7.

Vedoucí bakalářské práce: **prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.**
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce: **22. ledna 2015**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2015**

Ve Zlíně dne 22. ledna 2015

L.S.

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 17.5.2015 .....

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 nevýdělečně 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 veřejností 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). Odepírá-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 jiného 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 se zabývá rozvojem předčtenářských dovedností dětí v mateřské škole. Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část práce představuje koncept teoretických východisek týkajících se gramotnosti, čtenářské gramotnosti, funkční gramotnosti, předčtenářské gramotnosti a představuje strategie na rozvoj předčtenářských dovedností dětí v mateřské škole.

V praktické části práce je představen návrh programu „Rozvoj předčtenářských dovedností dětí pomocí pohádek“ a jeho ověření v praxi mateřské školy. Závěrečná evaluace programu nabízí pohled na program ze strany učitelky mateřské školy jako pozorovatele a pohled autorky bakalářské práce.

Klíčová slova: gramotnost, funkční gramotnost, předčtenářská gramotnost, čtenářská gramotnost

ABSTRACT

This Bachelor Thesis deals with the development of early literacy among children in preschool education. The thesis is divided to a theoretical part and a practical part.

The theoretical part introduces the concept of theoretical principles of literacy, functional literacy, early literacy and presents strategies for developing early literacy skills of children in preschool education.

In the practical part introduces a design program "Development of early literacy skills of children through fairytales", its verification in practice kindergarten. The final evaluation of the program offers a view of the program by kindergartener, as obser and the view of the author of the thesis.

Keywords: literacy, functional literacy, early literacy, reading literacy

Poděkování

Chtěla bych, touto cestou srdečně poděkovat Prof. PhDr. Petru Gavorovi, CSc., za cenné rady, odborné vedení a pomoc, kterou mi poskytl při zpracovávání mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat učitelce mateřské školy Bc. Martině Mininové, která mi umožnila zrealizovat program.

Motto

„Vše nejlepší se začíná rozvíjet ve věku dětském.“ (František Lýsek)

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD **9**
I TEORETICKÁ ČÁST **11**
1 GRAMOTNOST **12**
1.1 FUNKČNÍ GRAMOTNOST 12
2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST **14**
3 PŘEDČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST **16**
3.1 STÁDIA PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI 16
3.2 PŘEDČTENÁŘSKÉ OBDOBÍ 17
4 PŘEDČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST V MATEŘSKÉ ŠKOLE **19**
4.1 PŘEDČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST V RVP PV 19
4.2 STRATEGIE ROZVOJE PŘEDČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI 20
II PRAKTICKÁ ČÁST **23**
5 PROGRAM „ROZVOJ PŘEDČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ POMOCÍ POHÁDEK“ **24**
6 REALIZACE PROGRAMU „ROZVOJ PŘEDČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ POMOCÍ POHÁDEK“ **26**
6.1 CHARAKTERISTIKA MATEŘSKÉ ŠKOLY ÚSOBÍ 26
6.2 PRŮBĚH JEDNOTLIVÝCH DNŮ PROGRAMU 27
6.2.1 1. den „Co vše najdeme v knize“ 27
6.2.2 2. den „Chronologie pohádek“ 29
6.2.3 3. den „Trénujeme sluch“ 31
6.2.4 4. den „Jak to bylo s vlkem a sedmi kůzlátky“ 33
6.2.5 5. den „Pohádková pojmová mapa“ 38
7 EVALUACE PROGRAMU **40**
7.1 VLASTNÍ EVALUACE PROGRAMU 40
7.2 EVALUACE ZE STRANY UČITELKY MATEŘSKÉ ŠKOLY 42
7.3 POROVNÁNÍ VLASTNÍHO POZOROVÁNÍ S VÝSLEDKY ČŠI 44
ZÁVĚR **46**
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY **47**
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK **49**
SEZNAM TABULEK **50**
SEZNAM PŘÍLOH **51**

ÚVOD

V posledních letech se gramotností a jejím rozvojem zabývá mnoho institucí. Úroveň gramotnosti je již po několik desítek let sledována v mezinárodním měřítku. Z výzkumů mezinárodních organizací i České školní inspekce vyplývá, že úroveň gramotnosti, především čtenářské gramotnosti, v České republice rok od roku klesá. Pokles výsledků v oblasti čtenářské gramotnosti u žáků základních škol je spojován s úpadkem čtenářství a rozmachem informačních technologií. Z tohoto důvodu, se objevily tendence položit základy rozvoje čtenářské gramotnosti u dětí, již v mateřské škole.

V kurikulárních dokumentech pro předškolní vzdělávání (RVP PV) neexistuje komplexní zařazení předčtenářské gramotnosti. Je tedy obtížné určit, jaké klíčové kompetence by dítě v této oblasti mělo získat, jakými metodami a prostředky by je u něj měla učitelka mateřské školy rozvíjet. Problematika rozvoje předčtenářské gramotnosti v prostředí mateřské školy je velmi aktuální téma a proto jsem se rozhodla této složce gramotnosti věnovat podrobně ve své bakalářské práci.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Hlavními cíli mé práce je představit teoretický koncept z oblasti gramotnosti a předčtenářské gramotnosti a vytvořit, ověřit a následně zhodnotit program na rozvoj předčtenářských dovedností dětí v mateřské škole.

Teoretická část práce nejprve představuje obecná východiska gramotnosti v užším i širším pojetí a nastiňuje vývoj definice tohoto pojmu. Druhá kapitola se věnuje konkrétně čtenářské gramotnosti jako jedné ze složek gramotnosti a jejímu významu pro život člověka ve společnosti. Poslední dvě kapitoly se zaměřují na předčtenářskou gramotnost (teoretická východiska, význam předčtenářského období u dětí) a na postavení a možnosti rozvoje předčtenářské gramotnosti v mateřské škole.

Praktická část se věnuje konkrétnímu programu na rozvoj předčtenářských dovedností dětí v mateřské škole, který jsem vytvořila. Program se zaměřuje na rozvoj schopností, které ovlivňují předčtenářskou gramotnost dětí v mateřské škole. Je zaměřený především na motivaci k prohlížení a následnému čtení knih. Při tvorbě programu jsem se snažila využít netradiční metody práce s textem a knihou, které by u dětí podnítily zájem o knihu a psaný text jako takový. Vytvořený program jsem ověřovala v mateřské škole, jeho ověřování a celkové hodnocení jsem zpracovala v poslední kapitole práce s názvem „Evaluace programu“. Součástí poslední kapitoly je podkapitola „Porovnání vlastního pozoro-

vání s výsledky České školní inspekce“. V této podkapitole porovnávám své vlastní postřehy z průběhu realizace programu s výsledky tematické zprávy České školní inspekce „Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání“ vydané v roce 2011. Poslední podkapitolu evaluace jsem zahrnula z toho důvodu, že prostudování této tematické zprávy mě vedlo k výběru tématu mé bakalářské práce a zájmu tuto problematiku prozkoumat hlouběji.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 GRAMOTNOST

Práce se zabývá možnostmi rozvoje jedné z oblastí gramotnosti. Pod pojmem gramotnost si většina lidí představí dovednost nebo schopnost číst, psát a počítat. Tuto představu podporuje i definice gramotnosti v pedagogickém slovníku: „Gramotnost, dovednost jedince číst, psát a počítat získávaná obvykle v počátečních ročnících školní docházky. Vyšší formou gramotnosti je funkční gramotnost.“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 85)

Definice gramotnosti, jak ji známe dnes, je často používaným pojmem, její znění se však za několik desítek let posunulo do jiných souvislostí. Ve 30. a 40. letech 20. století byla gramotnost vnímána především ve vztahu k negramotnosti, monitorovalo se, kolik lidí na světě umí číst a psát. Ve chvíli, kdy se v ekonomicky vyspělých zemích negramotnost přestala vyskytovat, definoval se pojem gramotnost v širším pojetí. V 70. letech 20. století, se tento pojem přestal spojovat pouze s dětmi a začali se pozorovat dospělí jedinci v oblasti používání psané řeči (vyplňování formulářů, dotazníků, vyhledávání informací v manuálech, jízdních řádech, apod.). Stále však bylo nutné rozlišit úplnou neschopnost číst a psát od negramotnosti spojenou s používáním psaného textu. Vznikl proto nový termín funkční gramotnost, o kterém pojednává následující podkapitola (Metelková Svobodová, 2008).

Pojem gramotnost se dostal do předškolního vzdělávání teprve nedávno, dříve byla gramotnost spojována především s primárním vzděláváním. V mateřské škole můžeme pracovat s pojmem vynořující se gramotnost, která má několik složek a každou složku by měla učitelka v mateřské škole rozvíjet podle specifické struktury a s ohledem na vývojová stádia dítěte (Hills, 2004).

1.1 Funkční gramotnost

Funkční gramotnost můžeme chápat jako vyšší stádium gramotnosti, její kvalita a úroveň přímo ovlivňuje vykonávání každodenních činností člověka. Můžeme tedy říct, že je nutná pro běžný život člověka ve společnosti (Metelková Svobodová, 2008). Funkční gramotnost můžeme definovat jako: „… vybavenost člověka pro realizaci různých aktivit potřebných pro život v současné civilizaci. Je to gramotnost v oblasti literární dokumentace a numerické, např. dovednost nejen číst, ale také chápat složitější texty, vyplnit formulář, rozumět grafům a tabulkám apod.“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 80)

Funkční gramotnost vzniká na základní škole, kde se dítě učí pracovat se psaným textem, škola by tuto dovednost měla co nejvíce rozvíjet a podporovat, aby vznikl základ

pro funkční gramotnost (Metelková Svobodová, 2008). Nesmíme však pojem funkční gramotnost zaměňovat za pojem školská gramotnost. Školská gramotnost představuje učení se textů nazpaměť a je založena na mechanickém osvojování a mnohdy u žáka nedochází k porozumění. Učitel se spokojí s tím, že žák umí učivo přeříkat a neověřuje, jestli žák umí tyto znalosti zúročit i mimo školní prostředí (Gavora, 2006 in Metelková Svobodová, 2008).

Z pedagogického hlediska by se měla funkční a školská gramotnost lišit co nejméně. Odlišnost by měla spočívat pouze v zaměřenosti na žáky nebo na dospělou populaci. Škola by se tedy měla přizpůsobit potřebám běžného života a společnosti, to znamená nesoustředit se na mechanické učení a čtení souvislých textů, ale na schopnost vyhledávat informace, syntetizovat informace a hodnotit text. Podoba učení by se měla přizpůsobit životu 21. století, především by se tedy měla zaměřit na rozvoj funkční gramotnosti (Metelková Svobodová, 2008).

2 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

V současné době je na čtenářskou gramotnost nahlíženo jako na komplex dovedností s důrazem na pragmatickou složku. V mezinárodním kontextu výzkumů PIRLS můžeme čtenářkou 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)

Definici vytvořenou pro výzkumy PIRLS přesahuje definice pro výzkum PISA, který opakovaně zjišťuje úroveň nejen čtenářské gramotnosti u patnáctiletých žáků základních škol. Zahrnuje nejenom dešifrování a porozumění psanému textu, ale i jeho pochopení a následné využití těchto informací k funkčnímu účelu (Metelková Svobodová, 2008). „Čtenářská gramotnost představuje porozumění psanému textu, používání psaného textu a přemýšlení o něm za účelem dosažení cílů jedince, rozvoje jeho vědomí a potenciálu a za účelem jeho aktivní účasti ve společnosti.“ (Měření vědomostí a dovedností, …, 1999, s. 21)

Čtenářská gramotnost zahrnuje komplex dovedností a kompetencí, které ovlivňují rozvoj dalších kompetencí (přírodovědná, matematická, apod.) (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014). Úroveň čtenářské gramotnosti můžeme rozdělit na dva stupně. První úroveň je nazývána jako bázová gramotnost nebo tzv. „pasivní čtenář“, text si přečte, zapamatuje, ale nezapojuje kognitivní operace, jako hodnocení nebo vyhodnocování. Druhá úroveň se nazývá gramotnostní kompetence, která již zahrnuje kognitivní operace a dítě k ní dospěje rozvojem čtenářské gramotnosti (Gavora et al., 2003 in Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014).

Čtenářskou gramotnost můžeme dle nového přístupu ke čtenářské gramotnosti, který byl popsán v metodické příručce Čtenářská gramotnost ve výuce (2011) rozdělit do šesti rovin. Tyto roviny vychází z klasifikace čtenářských strategií: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování, metakognice, sdílení a aplikace (Helus, 2012 in Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014). Čtenářská gramotnost tedy není schopnost psanou řeč pouze přečíst, ale porozumět jí, dále s ní pracovat, zhodnotit ji a dokázat získané informace využít v praxi. Žáci základních škol by tedy měly být vedení k používání různých čtenářských strategií, na což se v základních školách neklade důraz, aby se v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti mohly rozvíjet samy (Wildová, 2012 in Kropáčková, Wildová, Kucharská,

2014). Na tuto problematiku upozorňuje i Gavora (2006), který vidí hlavní úlohu školy v tom, naučit žáky činnostem a práci s textem, které boudou následně používat v běžném životě, aby si zakořenily formální i obsahová specifika textů. Poukazuje na to, že není důležité, aby se žáci naučili mechanicky číst, ale aby dokázaly informace vyhledávat a analyzovat (Gavora, 2006 in Metelková Svobodová, 2008).

Základní škola děti nejprve motivuje k zájmu o knihy. Dítě ve škole pracuje s různými formami psaného textu (psaný text na tabuli, učebnice, monitor počítače, popisky jako instrukce k práci, interaktivní tabule, apod.), které se naučí rozlišovat (Smíšková, 2013). Strategie nácviku čtení jsou však mnohdy neúčinné, jak uvádí Smíšková (2013), na základě provedeného výzkumu, mezi hlavní důvody patří nevhodně zvolený nácvik a opuštění od individuálního přístupu k dítěti. Na jev vytrácejícího se individuálního přístupu ve výzkumu poukázaly i dotazované učitelky mateřských škol, které v tom vidí hlavní příčinu nedostatečné motivace dětí ke čtení. Další problém viděly dotazované učitelky mateřských škol v nedostatečné návaznosti základní školy na rozvoj předčtenářských dovedností a nedostatečnou zpětnou vazbu o dalším rozvoji dětí (Smíšková, 2013). Proto myslím, že je pro učitelky mateřských škol velmi obtížné ověřit si fungování metod a strategií, které přispívají k rozvoji předčtenářských dovedností dětí.

3 PŘEDČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Předčtenářskou gramotnost můžeme definovat jako: „Soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní v široké době před nástupem do školy. Jedná se o komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech." (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 493) Můžeme tedy mluvit o předčtenářském období, během kterého by měly být u dítěte rozvíjeny dovednosti potřebné pro následné učení čtení a psaní před nástupem na základní školu.

Rozvoj předčtenářských dovedností dětí tvoří základ pro následný rozvoj čtenářské gramotnosti (Průcha et al., 2009). Rozvoj těchto dovedností musí být chápán jako proces, který začíná již narozením dítěte, kdy dítě poznává svět, seznamuje se s ním, učí se mluvit a následně i chápat význam knih a končí vstupem na základní školu. Dítě se již od raného věku setkává s obrázky, symboly, psaným textem a snaží se jej napodobovat. U dítěte se předčtenářská gramotnost vynořuje zcela spontánně, pokud vyrůstá v dostatečně podnětném prostředí. Důležitou součástí rozvoje předčtenářských dovedností u dítěte je rozvoj především vnitřní motivace, nejprve k prohlížení knih a následnému čtení. Předčtenářská gramotnost ovlivňuje u dítěte školní připravenost a může sloužit i k pedagogické diagnostice, jako součást rozvoje jazykových dovedností dítěte v mateřské škole (Zápotočná, 2001 in Kolláriková & Pupala, 2001).

3.1 Stádia předčtenářské gramotnosti

Předčtenářská gramotnost je založena na procesech postupného chápání a osvojování si jazyka. Tyto procesy by nakonec měly dospět do stádia funkční gramotnosti. Úroveň předčtenářské gramotnosti můžeme rozdělit do 4 stádií (Kikušáková in Lopušná, 2008).

1. stádium „Čtení obrázku"

- objevuje se mezi 2 a 4 rokem
- dítě namaluje obrázek a následně z něj „čte" (vypráví děj)
- dítě v kresbě používá opakující se znaky (kopečky, zoubky, spirály, apod.), které symbolizují písmo.

2. stádium „První písmena"

- dítě začíná psát první písmena (velká tiskací písmena) ze svého jména

- dítě rozliší a určí první a poslední písmeno slova
- dítě ví, kde začíná a končí psaný text
- dítě „čte“ pomocí paměti, ukazuje si prstem na text při přeříkávání naučeného textu, ale prst předbíhá čtené slovo.

3. stádium „Slabiky z více písmen“

- každé slovo má podle dítěte alespoň 3 různé tvary
- dítě rozpozná řádkování textu (začátek a konec věty/odstavce)
- dítě ví, že psaný text je nositelem informací.

4. stádium „Zná slovo se správným pořadím písmen“

- dítě píše svoje jméno (velká tiskací písmena)
- dítě začíná chápat systém psaných slov
- dítě pozná určité slovo v textu a „přečte“ ho (pouze když slovo v textu pozná na první pohled, slovo si pamatuje jako „obrázek“)

(Lopušná, 2008).

I přesto, že můžeme předčtenářskou gramotnost rozdělit do několika stádií, nesmíme zapomínat, že je to proces velice individuální a vždy záleží na předpokladech dítěte (Lopušná, 2008).

3.2 Předčtenářské období

Během předčtenářského období se dítě setkává s formami psaného textu, ilustracemi a knihou jako takovou, ale potřebuje, aby mu knihu někdo přečetl. Chaloupka (1982) tedy uvádí, že dítě potřebuje zprostředkovatele, aby se kniha pro dítě nestala pouhou hračkou a nepozbyla svůj význam. V roli zprostředkovatele se nejčastěji objevují rodiče, kteří dítěti popíší obsah knihy. Tím dítě dospěje k tomu, že mu kniha může něco sdělit, rodič může u dítěte prací s knihou rozvíjet poznání, myšlení a řeč.

Chaloupka (1982) označuje roli rodiče zprostředkovatele jako „komunikační mezičlánek", to může pro dítě znamenat jisté omezení (repertoár i interpretace), ale rodič může na dítě v rámci interpretace textu přenášet kulturní a emoční potenci, estetický prožitek i vlastní nasměrování. Nejdříve dítě upoutává grafická úprava knihy (velká písmena, ilustrace, přehlednost), jelikož je v roli posluchače. K upoutání dítěte a motivování k prohlížení knih je důležitý přednes předčítaného textu (zabarvení hlasu, intonace a mimika při četbě).

Je velmi důležité, aby vztah, který si dítě v předčtenářském období vytvoří ke knize, byl co nejvíce pozitivní, protože je velmi pravděpodobné, že si tento vztah ponechá po celý život (Chaloupka, 1982).

4 PŘEDČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Mateřská škola by měla formou hry, za spolupráce rodiny, u dítěte rozvíjet oblasti, které souvisí přímo s následnou výukou čtení a psaní (řeč, jazykové schopnosti, percepčně motorické funkce). Včasná podpora rozvoje těchto dovedností dítěti usnadní jejich osvojení v budoucnu (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014).

Literární text, interpretovaný učitelkou v mateřské škole, přispívá k rozvoji klíčových kompetencí dítěte. Prohlížení a čtení knih by mělo být běžné v každé mateřské škole. Učitelka mateřské školy by měla disponovat určitými gramotnostními kompetencemi a v souvislosti s předčtenářskou gramotností je to gramotnost v širším smyslu. Do těchto kompetencí můžeme zahrnout schopnost správně, plynule a hlasitě číst, schopnost estetického vnímání a kritického myšlení, znalost základních literárních poznatků a kultivovaný řečový projev (Gebhartová, 2011).

4.1 Předčtenářská gramotnost v RVP PV

Pojem předčtenářská gramotnost se v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále „RVP PV“) nevyskytuje, proto její složky můžeme najít v předškolním vzdělávání nekoncepčně. Předčtenářskou gramotnost tedy nenajdeme mezi dlouhodobými vzdělávacími cíli (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014). Oblast předčtenářské gramotnosti není celostně zpracována, ale při podrobné analýze dílčích vzdělávacích cílů a vzdělávacích nabídek, zde tuto oblast můžeme nalézt:

Dítě a jeho psychika (Jazyk a řeč)

Dílčí vzdělávací cíle (co pedagog u dítěte podporuje):

- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (vnímání, naslouchání, porozumění) i produktivních (výslovnosti, vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)
- rozvoj komunikativních dovedností (verbálních i neverbálních) a kultivovaného projevu
- osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální (výtvarné, hudební, pohybové, dramatické).

(Smolíková, 2004, s. 18)

Vzdělávací nabídka (co pedagog dítěti nabízí):

- společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace (vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhému, apod.)
- poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů
- prohlížení a „čtení knížek“
- činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika).

(Smolíková, 2004, s. 19)

Absence samostatné části zaměřené na rozvoj předčtenářské gramotnosti v RVP PV způsobila, že každá mateřská škola může zpracovat problematiku rozvoje předčtenářské gramotnosti v ŠVP v různém rozsahu a na velmi rozdílné úrovni (ČŠI, 2011c).

Zjištění ČŠI ukázalo, že učitelky mateřských škol dostatečně nevedou děti k vyhledávání informací, protože se s problematikou rozvoje předčtenářské gramotnosti nesetkaly, a to ani během dalšího vzdělávání. Učitelky mateřských škol se především zaměřují na rozvoj řečových a jazykových dovedností. K rozvoji předčtenářské gramotnosti je však zapotřebí rozvíjet u dětí vztah ke čtenému textu, porozumění textu, hledání souvislostí v textu, domýšlení čteného textu, vyvozování ponaučení z textu, atd. (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014).

4.2 Strategie rozvoje předčtenářské gramotnosti

Předčtenářská gramotnost se musí rozvíjet komplexně, jako celek a to v podmínkách přirozených pro dítě. Způsob realizace aktivit musí korespondovat s aktuální úrovní dětí (chápáním, myšlením a schopností porozumět).

Základem rozvoje předčtenářských dovedností je stimulující prostředí, které by mělo dítěti umožnit setkat se s psanou i čtenou podobou jazyka aktivně, přirozeně a nenásilně (knihovna, cedulky nad dveřmi s názvy místností, označení předmětů, které děti běžně používají, notové záznamy písní, plakáty s napsanými básněmi, hádankami a písněmi, které se děti učí, pravidla chování napsaná slovy doplněná obrázky, hrací centra označená velkými tiskacími písmeny, vyvěšení fotografií dětí při různých činnostech, doplněné popisky, apod.) (Lopušná, 2008).

Řízené čtení

Řízené čtení je forma práce s literárním textem, založená na rozdělení čteného textu na několik částí. Po přečtení každé části následují otázky učitelky k dětem. Otázky má učitelka předem připravené, jsou to otázky otevřené a neslouží k reprodukci vyslechnutého textu, ale k vyjádření jejich pocitů, předpokladů a názorů. Učitelka odpovědi dětí nehodnotí, čímž podněcuje jejich sebevyjádření. Po přečtení celého textu následuje reflexe, zhodnocení textu a formulace ponaučení (Lopušná, 2008).

Mezi zásady řízeného čtení patří vhodný výběr textu, jeho rozdělení na části, volba vhodných otázek ke každé části textu, formulace ponaučení vyplívajícího z textu, vyčlenění dostatečného času na celkový rozbor textu a vytvoření dobré sociomorální atmosféry při čtení. Pokud dodržíme výše uvedené zásady, aktivizujeme u dítěte zájem o čtení, přispějeme k rozvoji fantazie, představivosti a myšlení, podpoříme divergentní a progresivní myšlení, i pozitivní sebepojetí a sebehodnocení dítěte, založené na akceptaci jeho názoru skupinou (Lopušná, 2008).

Malované čtení

Malované čtení je charakteristické tím, že je vždy jedno slovo v textu znázorněno obrázkem (slovo musí být jednoznačné). Obrázkem může být znázorněno například i jedno slovo na konci každého řádku textu. Dětem následně slouží ke čtení, opisování, k vyhledávání známých písmen a slov (Lopušná, 2008).

Pojmové mapování

Pojmové mapování je metoda smysluplného učení. V předškolním vzdělávání se využívá forma obrázkové pojmové mapy. Dítě znázorňuje jednoduchým způsobem obsah daného tématu a i vztahy mezi jednotlivými pojmy. Součástí pojmové mapy je i text zapsaný pod obrázky. Mapu společně s učitelkou předčítají tak, aby byla smysluplná a byl jasný vztah mezi jednotlivými pojmy (Lopušná, 2008).

Hlasité čtení

Metoda hlasitého čtení podporuje zájem dítěte o literaturu a posiluje spolupráci rodiny s mateřskou školou. Dítě si vybere pohádku, kterou mu rodič doma přečte. V mateřské škole dítě pak prezentuje pohádku, kterou předešlý den vyslechlo. Prezentuje jak děj, tak i své pocity z pohádky. Dítě může přinést i výtvarné zpracování dané pohádky jako reflexy (Lopušná, 2008).

Jazyková zkušenost

Základem jazykové zkušenosti je, aby dítě pochopilo, že prostřednictvím čtení a psaní komunikujeme. Učitelka může například zapsat zážitky dětí nebo jejich názory a následně z nich vytvořit vlastní příběh (Lopušná, 2008).

Raný odkaz

Raný odkaz je forma krátké výstižné zprávy, která se píše dětem nebo rodičům. Raný odkaz má dvě formy, zavřenou (text je již napsaný, učitelka ho přečte dětem) a otevřenou (učitelka píše text společně s dětmi). Otevřená forma dětem umožňuje text lépe přečíst a pochopit, že je nositelem informace. Pomocí raného odkazu se děti učí správnou směrovou orientaci i poznávání písmen (Lopušná, 2008).

Metoda lůna

Metoda lůna je založená na tvorbě vlastních velkých knih, ve kterých je obrázek doplněný textem. Text je vymyšlený dětmi a učitelkou pouze zapsán. Prostřednictvím této knihy se děti učí řádkování textu, směrovou orientaci a učí se chápat, že text je nositelem informací. Děti se mohou opakovaným čtením naučit rozlišit některá slova v textu (Lopušná, 2008).

Slovní banka

Strategie slovní banky využívá krátké texty, jako jsou básničky, říkanky a hádanky, které si děti snadno zapamatují. Krátké texty se napíší na dva papíry, jeden z nich se následně rozstříhá na části. Úkolem dítěte je krátký text poskládat dle předlohy. Začít můžeme i s jedním slovem napsaným velkými písmeny na velký papír (Lopušná 2008).

Kniha s prediktabilním textem

Kniha s prediktabilním textem (nebo také prediktabilním kniha) je kniha s jednoduchým pravidelně se opakujícím textem. Děti text říkají z paměti (paměťové čtení). Každá strana knihy obsahuje stejný text, ale s jiným obrázkem, obměňuje se tedy pouze poslední slovo ve větě, které je znázorněno na obrázku. Dítě si může vyrobit knihu s prediktabilním textem i samo, učitelka dítěti do knihy zapisuje pouze text velkými tiskacími písmeny (Lopušná, 2008).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 PROGRAM „ROZVOJ PŘEDČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ POMOCÍ POHÁDEK“

Praktická část bakalářské práce se zabývá vytvořením programu na rozvoj předčtenářských dovedností dětí v mateřské škole a jeho následné ověření v prostředí mateřské školy. Jejím cílem je tedy program rozvíjející u dětí pozitivní vztah ke knize, psanému textu a podnícení vnitřní motivace ke čtení knih. Název programu „Rozvoj předčtenářských dovedností dětí pomocí pohádek“ jsem zvolila v návaznosti na vzdělávací obsah programu. Prostředkem získávání poznatků dětí je pohádková kniha, pohádka samotná a práce s pohádkou. Podle mého názoru je velmi důležité vést děti v předškolním vzdělávání k pozitivnímu vztahu k psanému textu a knize a rozvíjet předčtenářskou gramotnost, která je v základním a následujícím vzdělávání základem pro rozvoj všech gramotností a kompetencí dítěte/žáka.

Předškolní období je obdobím, kdy děti neučíme číst ani psát. Měli bychom se ale snažit u dětí rozvíjet a stimulovat schopnosti, které jim učení těchto dovedností usnadní. Důraz je kladen především na kladnou motivaci ke čtení knih, prohlížení a zájem o čtený text, a to vše formou hry a pro dítě přirozeně a nenásilně.

Věk dětí: 6-7 let

Počet dětí: 6 (3 chlapci, 3 dívky)

Zdůvodnění potřeby programu: Program slouží jako přípravná fáze pro čtení (čtenářskou gramotnost), před nástupem dítěte na základní školu, usnadnění učení čtení. Zaměřuje se na rozvoj šesti rovin čtenářské gramotnosti (viz kapitola Čtenářská gramotnost).

Cíle programu: Cílem programu je rozvíjet schopnosti, které ovlivňují předčtenářskou gramotnost dětí v mateřské škole. Podpořit pozitivní vztah ke knize a psanému textu. Podnítit u dětí vnitřní motivaci ke čtení knih. Mezi dílčí cíle patří rozvoj sluchového vnímání, představivosti a fantazie, schopnosti vyhledávat, vysuzovat a posuzovat vyslechnutý text, předvídat děj textu, formulovat myšlenky a reprodukovat je ostatním, zakořenit správnou směrovou orientaci čtení a rozvoj sociálních vztahů a komunikačních pravidel.

Cílové kompetence: Při formulaci cílových kompetencí jsem vycházela z RVP PV, které jsem upravila tak, aby korespondovaly se vzdělávacím obsahem programu. Jednotlivé cílové kompetence jsou uvedeny v tabulce plánu realizace jednotlivých dnů programu. Cílové kompetence se zaměřují na všechny oblasti rozvoje dítěte:

Kognitivní

- Dítě zvládne usuzovat z vyslechnutého textu závěry, dokáže v textu vyhledávat a posuzovat důležité informace.

Afektivní

- Dítě získá pozitivní vztah ke čtení a motivaci k prohlížení knih.

Psychosociální

- Dítě dokáže pracovat ve skupině, dá prostor k vyjádření ostatním.

Psychomotorické

- Dítě dokáže regulovat hlasitost svého projevu při hře.

Časové parametry: Program je koncipován do pěti dní a to vždy jako řízená činnost v dopoledních hodinách (40-55 minut).

Způsob ověření stanovených cílů programu: Naplnění cílů programu ověřím v mateřské škole v kraji Vysočina, konkrétně v obci Úsobí. Ověření proběhne přímou prací s dětmi za dohledu vedoucí učitelky mateřské školy.

6 REALIZACE PROGRAMU „ROZVOJ PŘEDČTENÁŘSKÝCH DOVEDNOSTÍ DĚTÍ POMOCÍ POHÁDEK“

Program jsem realizovala v březnu roku 2015 v Mateřské škole v Úsobí, v mateřské škole jsem strávila pět dní. Mateřskou školu jsem si nevybrala záměrně, oslovila jsem několik mateřských škol ze Zlínského kraje a z kraje Vysočina. Daná mateřská škola byla jediná, která byla ochotná dát mi prostor k realizaci programu, ostatní mateřské školy mě odmítly z důvodu narušení plánované výuky třídního vzdělávacího programu.

6.1 Charakteristika mateřské školy Úsobí

Mateřská škola v Úsobí je jednotřídní mateřská škola. Úsobí je malá obec v srdci Vysočiny. Okolí mateřské školy je velmi klidné a obklopené přírodou. Mateřská škola má velkou zahradu a nedaleko od mateřské školy se nachází les, proto se paní učitelka snaží při příznivém počasí s dětmi trávit co nejvíce času v přírodě. Vnitřní prostory mateřské školy vyhovují podmínkám předškolního vzdělávání, je kladen důraz na rozmanitý výběr hraček a her při spontánní hře dětí. Prostory mateřské školy jsou velmi příjemné a působí velmi přívětivě a pro dítě atraktivně.

Vedoucí učitelkou v mateřské škole je Bc. Martina Mininová, která byla přítomna i při realizaci mého programu a poskytla mi hodnocení programu i práce s dětmi. Do samotné práce s dětmi a realizace programu nezasahovala, pouze pozorovala.

Program jsem realizovala ve smíšené třídě Berušek, kterou navštěvuje 22 dětí ve věku od 3-6 let. Ve třídě je vyrovnaný počet dívek a chlapců. Z celkového počtu 22 dětí je v předškolním věku 6 dětí. Program je koncipován pro děti ve věku od 5 do 6 let, proto jsem pracovala pouze se 6 dětmi v tomto věku, z toho 3 dívky a 3 chlapci. Jeden z chlapců má odloženou školní docházku z důvodu nesprávné výslovnosti více než jedné hlásky (1. září nastoupí na základní školu ve věku 7 let). Dvě z dívek navštěvují logopedickou poradnu z důvodu nesprávné výslovnosti jedné nebo více hlásek. Jedna z dívek navštěvuje logopedickou poradnu z důvodu diagnostikované vývojové dysfázie. Z pozorování dětí při spontánní hře však mohu usoudit, že problémy s výslovností u dětí, neměly vliv na jejich komunikativnost nebo sebevědomí, ani na jejich zapojení do kolektivu.

6.2 Průběh jednotlivých dnů programu

6.2.1 1. den „Co vše najdeme v knize“

Tabulka 1 Plán realizace 1. dne

Aktivity	Seznámení s knihou	Četba pohádky „O perníkové chaloupce“
Cíle	Seznámit děti s knihou (pojem úvodní strana, ilustrace, ilustrátor, psaný text, začátek a konec strany).	Motivovat děti k soustředěnému naslouchání čtenému textu a následnému vyhledání hlavních informací v textu.
Cílové kompetence	Dítě rozezná text od ilustrace, umí vysvětlit, k čemu v knize ilustrace slouží. Dítě je motivované k prohlížení knih a má o knihy zájem.	Dítě zvládne soustředěně naslouchat předčítanému textu a vyhledat v něm zadané informace.
Organizační formy	Komunitní kruh	Skupinové vyučování.
Metody	Popis, práce s knihou, diskuse.	Práce s textem, vyprávění, diskuse.
Pomůcky a prostředky	Pohádková kniha „České pohádky“.	Pohádková kniha „České pohádky.

Do mateřské školy jsem přišla kolem sedmé hodiny, abych si stihla připravit pomůcky a domluvit se s paní učitelkou na organizaci. Na práci s knihou a čtení pohádky jsem potřebovala tiché prostředí, a proto mladší děti odešly v průběhu mého výstupu ven na zahradu s druhou paní učitelkou.

S dětmi jsem si sedla na koberec do kruhu, a jelikož mě děti viděly poprvé, nejprve jsem se dětem představila a vyzvala je, aby se mi také představily. Hned v úvodu jsem děti upozornila na základní pravidlo, které budeme po celý týden dodržovat „Když jeden mluví, ostatní poslouchají“. Děti byly velmi komunikativní, odpovídaly bez ostychu na všechny moje otázky. Ptala jsem se, jestli jim rodiče, prarodiče nebo sourozenec doma čtou pohádky, jaké a jestli mají svou oblíbenou pohádku nebo knihu. Nechala jsem všechny děti postupně odpovědět a ukázala jsem dětem knihu České pohádky, kterou jsem po celou dobu držela v ruce. Ukázala jsem na titulní stranu a ptala jsem se dětí:

„O čem myslíte, že by kniha mohla být?“

„Když myslíte, že je to pohádková kniha, bude v knize jedna nebo více pohádek?“

„Jaké pohádky v knize budou?“

„Podle čeho poznáte, že budou v knize tyto pohádky?“

„K čemu nám tedy slouží titulní strana každé knihy?“

Děti odpovídaly, a když jsem je vyzvala, aby svoji odpověď zdůvodnily, většina z nich zaváhala, po několika opakováních však začaly pohotově zdůvodňovat své předpoklady. Po shrnutí všech předpokladů o obsahu knihy, jsem knihu otevřela a ukázala na ilustraci, popsala jsem, že obrázek v knize se nazývá ilustrace (autorem je ilustrátor). Zeptala jsem se dětí:

„Proč máme v knize ilustrace?“

„Jsou ilustrace ve všech knihách?“

„Co máme tady na té ilustraci?“

„Myslíte si, že ilustrace souvisí s textem, který je na vedlejší straně?“

Děti správně odpověděly na všechny otázky, které jsem jim položila (ilustrace doplňují psaný text, který se nachází v blízkosti ilustrace, ilustrace je především v dětských knihách, apod.). Dětí jsem se následně zeptala, kde se začíná číst text (prstem jsem na stránce ukazovala několik možností). Děti spíše hádaly, a proto jsem jim ukázala správný začátek a směr čtení. Jelikož děti kniha velmi zaujala, prošla jsem si s nimi všechny ilustrace, než jsem přešla k další činnosti.

Před samotným čtením pohádky O perníkové chaloupce, jsem dětem zadala úkol v rámci motivace soustředěného poslechu pohádky. Děti měly za úkol poznat, jak se předčítaná pohádka jmenuje a po přečtení pohádky vyjmenovat všechny postavy, které se v pohádce objevily. Samotná četba pohádky byla nepřerušovaná, důraz (zvýšení hlasitosti hlasu) jsem kladla při čtení jmen postav, pro lepší zafixování dětmi. Děti při četbě ležely pohodlně na koberci a měly zavřené oči pro lepší koncentraci. Děti ležely klidně, pouze když přišly na to, jakou pohádku čtu, vykřikly název.

Po přečtení pohádky děti postupně v kruhu vyjmenovávaly jména postav. Všechny postavy vyjmenovaly správně a dokázaly je i spočítat. Společně převyprávěly i děj pohádky. Na žádost dětí jsme si celou pohádkovou knihu prošly ještě jednou (děti zajímaly pře-

devším ilustrace a názvy pohádek). Aktivity jsem zakončila nástinem programu na další den. Celá aktivita trvala 45 minut.

Reflexe: V komunitním kruhu, jsem se s dětmi nejprve seznámila, protože děti mě viděly poprvé. Při té příležitosti jsme si ujasnily pravidla společné komunikace, abych předešla možným problémům a vyrušování. Děti byly velmi sdílné, otevřené a nestyděly se. Na otázky týkající se knihy, děti odpovídaly převážně správně a bylo patrné, že dětem doma rodiče čtou pohádky na dobrou noc a děti mají i svou knihovnu. Jediné u čeho váhaly, byl začátek a konec psaného textu a směrová orientace čtení. Následné čtení pohádky „O perníkové chaloupce“, mě velmi překvapilo. Děti při četbě klidně ležely, pozorně poslouchaly a nevyrušovaly, na základě předešlých zkušeností v rámci práce s textem během souvislé praxe jsem očekávala, že děti neudrží pozornost po celou dobu četby. Úkol zadaný před četbou děti po četbě splnily, dokázaly vyjmenovat všechny postavy, které se v pohádce objevily a stručně mi i převyprávěly děj. Jeden z chlapců si ode mě chtěl půjčit a prohlédnout celou pohádkovou knihu, ostatní děti se k němu přidaly, a proto jsme s dětmi celou knihu prošly, stranu po straně, ještě jednou. Děti měly o pohádkovou knihu velký zájem.

6.2.2 2. den „Chronologie pohádek“

Tabulka 2 Plán realizace 2. dne

Aktivity	Skládání pohádek	Četba malované pohádky „O řepě“
Cíle	Procvičit vyjadřování vlastní myšlenky celými větami, její dokončení a zdůvodnění. Trénovat určování dějové posloupnosti.	Upevnit správnou směrovou orientaci čtení.
Cílové kompetence	Dítě dokáže seřadit obrázky podle dějové posloupnosti a následně děj podle obrázků převyprávět.	Dítě dokáže ukázat směr čteného textu, začátek a konec textu a slovo, které je právě čteno.
Organizační formy	Párové vyučování.	Skupinové vyučování.
Metody	Práce s obrázky, vyprávění, diskuse.	Práce s textem, práce s obrázky popis, diskuse.
Pomůcky a prostředky	Kartičky s obrázky děje pohádek.	Malovaná pohádka „O řepě“ s odnímatelnými obrázky hlavních postav, tabule.

Do mateřské školy jsem přišla o půl osmé, nachystala jsem si pomůcky. Po snídani jsem se s dětmi přesunula do šatny, kde jsme měly ticho a klid na činnost. S dětmi jsem si nejprve zopakovala aktivity, které jsme dělaly předchozí den a popsala jsem jim plán na dnešní den (děti byly velmi zvědavé a nedočkavé). Děti se rozdělily do dvojic a měly za úkol poskládat podle dějové posloupnosti kartičky s dějem pohádky. Každá dvojice dětí měla jednu pohádku (každá dvojice měla jinou), proto děti mohly spolupracovat pouze v rámci dvojic. Po složení kartiček každá dvojice představila (název pohádky, hlavní postavy) ostatním svou pohádku a podle obrázků převyprávěla děj. Všechny dvojice svou pohádku složily a neměly obtíže s tím pohádku převyprávět (pokud děti nevěděly jak navázat na další obrázek nebo si nemohly vzpomenout, jak pohádka pokračuje, vyzvala jsem ostatní děti k pomoci).

Na tabuli jsem připevnila malovanou pohádku O řepě a děti si posedaly na židličky před tabuli. Zeptala jsem se dětí, jestli poznají, o čem by pohádka mohla být. Děti podle obrázků v textu poznaly, že se jedná o pohádku O řepě. Vyzvala jsem děti, aby mi ukázaly, kde se pohádka začíná číst a jestli poznají, kterým písmenkem text začíná. Děti si již z prvního dne programu pamatovaly, že začátek textu je nahoře vlevo a jeden z chlapců poznal písmenko „D“, kterým text začínal. Následně jsem dětem pohádku předčítala a slovo, které jsem právě četla, jsem ukazovala prstem. Vždy když jsem došla nakonec řádku, kde byl obrázek, jsem se zastavila a nechala děti větu dokončit. Při druhém čtení si každé dítě vybralo jeden z obrázků a vzalo si ho k sobě. Úkolem bylo, aby děti pozorně sledovaly text a připevnily svůj obrázek na jeho místo v textu, když jsme na něj při čtení narazily. Během posledního čtení, jsem děti nechala „číst“ pohádku samotné, jelikož pohádku O řepě znaly dobře, neměly s tím problém a velmi je to bavilo. Pohádku O řepě jsem dětem na jejich žádost v mateřské škole ponechala. Celá aktivita trvala 45 minut.

Reflexe: Děti se rozdělily do dvojic samy, bez hádek nebo konfliktů. Všimla jsem si, že si práci ve dvojicích děti rozdělily. Dvě dvojice ze tří si rozdělily práci tak, že jedno dítě řídilo skládání obrázků chronologicky za sebou, druhé dítě následně převyprávělo děj pohádky ostatním dětem. Překvapilo mě, že si děti samy mezi sebou dokázaly práci takto rozdělit. Malované čtení následovalo po skládání obrázků pohádek. Děti podle obrázků poznaly, o jakou pohádku se jedná, a chtěly, abych jim ji přečetla. Neváhaly při ukazování začátku ani konce textu, věděly, jakým směrem se text bude číst. Děti přesně reagovaly a neměly potíže s doplňováním slov podle obrázků do textu. Soustředěně sledovaly předčítaný text, a proto hravě zvládly doplňování obrázků do textu malovaného čtení při druhém předčítání

(i ty děti, u kterých jsem si během prvního čtení všimla, že se několikrát ztratily). Nakonec „četly“ pohádku samy děti, já jsem pouze ukazovala prstem na slova, a pokud děti nevěděly jak dál, napověděla jsem jim. Děti si vedly velmi dobře, napověděla jsem jim pouze dvakrát. Kartičky s obrázky pohádek, které si děti skládaly ve dvojicích, jsem dětem na jejich žádost dala, aby si je mohly společně ve třídě u stolečků vybarvit. Při vybarvování obrázků si děti povídaly o pohádkách a diskutovaly o tom co je na obrázku, který vybarvují, jestli se jim tato pohádka líbí, apod.

6.2.3 3. den „Trénujeme sluch“

Tabulka 3 Plán realizace 3. dne

Aktivity	Četba pohádky „O Koblížkovi“	Odkud slyšíš volání
Cíle	Trénovat rozlišování určeného slyšeného slova, rozlišení slova dát najevo pohybovou reakcí.	Procvičit rozpoznání směru původu zvuku.
Cílové kompetence	Dítě dokáže identifikovat ve čteném textu pomocí sluchu určené slovo a reagovat na něj pohybem.	Dítě zvládne rozpoznat směr zvuku, určit původce zvuku.
Organizační formy	Skupinové vyučování.	Hra.
Metody	Práce s knihou, popis, demonstrace.	Hra, popis, vyprávění.
Pomůcky a prostředky	Pohádková kniha „Pohádky bratří Grimmů“, papír s předepsaným slovem KOBLÍŽEK.	Šátek.

Do mateřské školy jsem přišla v sedm hodin a v šatně jsem si nachystala pomůcky (kruh ze židliček, papír připevněný na nástěnku se slovem „KOBLÍŽEK“). S dětmi jsem se po snídani přesunula do šatny, kde jsme měly klidné a především tiché prostředí na připravenou činnost. V knize jsem nalistovala pohádku o Koblížkovi na vandru a ukázala ilustrace k dané pohádce. Dětí jsem se zeptala, jestli poznají podle ilustrací, jakou pohádku si dnes budeme číst. Děti velmi rychle uhádly, o jakou pohádku se jedná. Dětem jsem následně vysvětlila úkol, který budou plnit během četby pohádky. Vždy, když děti uslyší slovo „Koblížek“, tlesknou. Slovo jsem dětem několikrát zopakovala a pro lepší názornost bylo připevněno na nástěnce naproti dětem. Děti se pohodlně usadily na židličky v kruhu kolem mě a zavřely oči, aby se mohly lépe soustředit pouze na sluchové podněty při četbě

pohádky. Po přečtení pohádky jsme si s dětmi udělaly krátkou reflexi, děti samy zhodnotily, komu šel úkol nejlépe a kdo měl se splněním úkolu problém a proč.

Následovala hra s názvem „Odkud slyšíš volání“. Děti uklidily židličky na svá místa a posadily jsme se na zem do kruhu. Dětem jsem nejprve vyprávěla příběh o Koblížkovi, který se ztratil v lese. Děti si se zavřenýma očima představovaly, že jsou v lese, je tam tma a úplné ticho. Koblížka se vydala hledat babička s dědečkem a v lese na něj volají, Koblížek musí nastražit uši, aby rozpoznal, odkud na něj babička s dědečkem volají a mohl se za nimi tím směrem vydat. Vybrala jsem jedno dítě, které si sedlo doprostřed kruhu a zavázala jsem mu oči šátkem. Následně jsem určila jedno dítě, které představovalo „babičku“ nebo „dědečka“, kteří Koblížka hledají v lese. „Babička“ nebo „dědeček“ volaly na „Koblížka“ uprostřed kruhu jménem, nejprve hlasitě a nakonec šeptem. Dítě uprostřed kruhu mělo za úkol rukou ukázat směr, odkud hlas přichází a pokusit se uhádnout, které dítě na něj volalo. V roli „Koblížka“ se vystřídaly všechny děti. Celá aktivita trvala 40 minut.

Reflexe: Před četbou jsem dětem vysvětlila úkol a několikrát jsem s nimi zkoušela reakci na sluchový podnět. Při nácviku byly děti velmi pohotové a reagovaly přesně na dané slovo. Během samotného čtení pohádky jsem pozorovala u několika dětí, že jim dělá problém rozeznat dané slovo a reagovat na něj pohybem. Snažila jsem se tedy slovo intonačně zdůraznit a dělala jsem krátkou pauzu po přečtení slova, aby měly děti čas na reakci. Z odpovědí dětí ze závěrečné diskuse po přečtení pohádky si myslím, že problém byl v tom, že měly děti zavřené oči. Děti pozorně naslouchaly čtenému textu, snažily se rozpoznat určené slovo a reagovat na něj, ale tím, že neměly zrakové podněty k pohádce, představovaly si děj a to jim bránilo v udržení plné pozornosti. Pouze jedna z dívek reagovala přesně a vždy správně po celou dobu četby pohádky. Následovala hra „Odkud slyšíš volání“. Děti pravidla hry pochopily rychle a neměly žádné otázky. Motivace souvisela s předešlou aktivitou, navazovala na ni, proto byly děti motivované. Snažily se určit, které s dětí na ně volá a i při nejtěžší obtížnosti (děti šeptaly skoro neslyšně) vždy správně určily směr, odkud volání přichází i původce zvuku. Během hry se vystřídaly všechny děti v obou rolích, všechny děti se zapojovaly a soustředily se.

6.2.4 4. den „Jak to bylo s vlkem a sedmi kůzlátky“

Tabulka 4 Plán realizace 4. dne

Aktivity	Četba pohádky „Vlk a sedm kůzlátek”	Kresba pohádkových postav
Cíle	Trénovat identifikování hlavní myšlenky textu, sumarizaci informací obsažených v textu, vyvozování závěrů z informací v textu.	Stimulovat u dětí představivost a fantazii. Procvičit jemnou motoriku.
Cílové kompetence	Dítě dokáže zachytit hlavní myšlenku čteného textu, zvládne sumarizovat informace z textu, vyvodit z informací závěry. Dítě dokáže do uvažování nad vyslechnutým textem zapojit fantazii a představivost.	Dítě zvládne nakreslit svou oblíbenou pohádkovou postavu. Dítě umí zformulovat a prezentovat vlastní názor nebo myšlenku.
Organizační formy	Skupinové vyučování.	Individualizované vyučování.
Metody	Řízené čtení, popis, diskuse.	Popis, vyprávění, rozhovor.
Pomůcky a prostředky	Pohádková kniha „Pohádky bratří Grimmů“.	Pastelky, fixy, nůžky, výkresy A4.

Do mateřské školy jsem přišla o půl osmé a v šatně nachystala židličky do kruhu pro děti. Po snídani jsem se s dětmi přesunula do šatny. Dětem jsem ukázala knihu „Nejkrásnější pohádky bratří Grimmů“ a ilustrace k pohádce „Vlk a sedm kůzlátek“. Na základě ilustrací měly poznat, o čem by pohádka mohla být, jak začíná a jaké postavy by mohly v pohádce vystupovat. Všechny předpoklady dětí jsem si zapisovala pro srovnání po přečtení textu.

Pohádku jsem rozdělila na osm částí, po přečtení každé části následovaly předem připravené otázky na děti ohledně přečtené části textu, předvídání děje a zhodnocení chování a charakteru postav. Na ukázku jsem uvedla i několik odpovědí dětí na otázky.

1. část: Byla jednou jedna stará koza a ta měla sedm kůzlátek. Velmi je milovala, jako jen matka může milovat své děti. Jednoho dne musela jít do lesa na trávu. Svolala si kůzlátka a pravila: „Milované děti, já musím do lesa. Buďte tu hodné, dobře zavřete dveře a mějte se na pozoru před vlkem. Ten netvor se často vydává za někoho jiného, ale podle jeho

hrubého hlasu a černých tlap ho vždycky poznáte.“ Kůzlátka odpověděla: „Milovaná maminko, budeme se mít na pozoru, můžete jít bez obav.“ Tak odešla koza do lesa. (Fischer, 1993, s. 38)

Já: „Proč nechala maminka koza kůzlátka sama doma?“

Děti: „Protože musela jít pro jídlo…ale nevím, proč je nevzala s sebou.“

Já: „Jak měla kůzlátka poznat, že se za dveřmi objevil vlk?“

Děti: „Vlk má černé tlapy a taky velké zuby, jo a hrubý hlas.“

Já: „Jak mohl vlk vědět, že jsou kůzlátka sama doma?“

Děti: „No, tak třeba měl u nich doma kameru.“

2. část: Za nějakou chvíli někdo zaklepal na dveře: „Otevřete milé děti, vaše maminka přišla a každému něco dobrého přinesla.“ Ale kůzlátka uslyšela hrubý hlas a bylo jim hned jasné, že to je vlk. „Neotevřeme!“ volala: „Ty nejsi naše maminka, ta má tenký a milý hlásek, ale tvůj hlas je jako struhadlo! Ty jsi vlk!“ (Fischer, 1993, s. 38–39)

Já: „Podle čeho kůzlátka poznala, že to není jejich maminka?“

Děti: „Vlk měl moc hrubý hlas a tak ho poznaly.“

Já: „Na co se vlka mohly kůzlátka zeptat, aby poznaly, že to opravdu není jejich maminka?“

Děti: „Mohly se ho zeptat, aby jim řekl, jak se jmenují, protože to ví jenom maminka.“

3. část: Tak vlk zašel ke kramáři a koupil si kus křídy. Tu pak sežral a rázem měl tenký hlásek. Šel zpět, klepal na dveře a volal: „Otevřete milé děti, vaše maminka přišla a každému něco dobrého přinesla.“ Ale kůzlátka uviděla vlkovy černé tlapy a odpověděla: „Neotevřeme, naše maminka nemá černé tlapy! Ty jsi vlk!“ (Fischer, 1993, s. 40)

Já: „Víte co je to kramář?“

Děti: „To je pán, který prodává všechny možné krámy a věci.“

Já: „Jak si mohl vlk upravit hlas?“

Děti: „Tím, že by si uříznul kousek jazyka.“

Já: „Co si myslíte, že vlk udělal, aby kůzlátka nepoznala jeho velké černé chlupaté tlapy?“

Děti: „U toho kramáře si koupil barvu a strčil si do ní ty tlapy.“

4. část: Tak vlk běžel k pekaři a řekl mu, že si poranil tlapy, ať mu dá kousek těsta. A když mu pekař tlapy namazal těstem, běžel vlk za mlynářem, ať mu tlapy pomoučí. Mlynář se zdráhal, tušil, že chce někoho napálit, ale když mu vlk řekl, že ho sežere, když mu nohy nepomoučí, udělal, co měl. A vlk běžel ke kůzlátkům, zaklepal a volal: „Otevřete milé děti, vaše maminka přišla a každému něco dobrého přinesla.“ A položil na okno svoje bílé tlapy, aby kůzlátka viděla, že je to maminka a otevřela mu dveře. To bylo děsu, když dovnitř vtrhnul vlk. Kůzlátka se snažila zachránit, jedno skočilo pod stůl, druhé do postele, třetí do pece, čtvrté do kuchyně, páté do skříně, šesté pod umyvadlo, sedmé do hodin. Ale vlk je postupně našel a spolykal, jenom to sedmé v hodinách nenašel. Když se tak skvěle nasytil, odvalil se pryč, lehl si venku na zelenou louku a usnul. (Fischer, 1993, s. 40-42)

Já: „Mohla nějak kůzlátka poznat, že neklepe jejich maminka?“

Děti: „Ne, protože vlk měl obarvené ty tlapy i hlas, ale mohly se kouknout takovou tou dírkou ve dveřích, jako máme doma a to by ho poznaly.“

Já: „Co byste dělaly, kdyby k vám do domu vtrhnul někdo cizí?“

Děti: „Já bych se zamknul v koupelně a zavolal bych tátu.“

Já: „Sežral vlk všechny kůzlátka?“

Děti: „Jen to nejmenší nechal, protože už asi nemohl.“

Já: „Co si myslíte, že udělá maminka koza, až se vrátí domů?“

Děti: „Bude se moc zlobit a vlka zabije.“

5. část: Zanedlouho poté přišla koza z lesa domů, a co viděla? Dveře byly otevřené, stůl, židle a lavice převrácené, umyvadlo rozbité na podlaze, polštáře a přikrývky na posteli rozházené. Hledala své děti, ale nemohla je nikde najít, volala je jmény jednoho po druhém, ale nikdo neodpovídal, až zavolala to sedmé, odvětil jí tenký hlásek a ona ho vysvobodila z úkrytu v hodinách. A sedmé kůzlátko jí vyprávělo, jak přišel vlk a bratříčky sežral. Nedovedete si představit, jak hořce pro své nebohé děti koza naříkala a plakala. Nakonec vyšla s tím nejmenším ven, a když přišli na louku, uviděli ležet pod stromem vlka, který chrápal, až se větve třásly. Koza vlka ze všech stran obhlížela a viděla, že v jeho obrov-

ském břichu se něco pohybuje a převrací. „Ach dobrotivý bože," pomyslila si: „jsou to moje ubohé děti, které spolykal k večeři, snad ještě žijí!?" (Fischer, 1993, s. 42-44)

Já: „Odkud koza vysvobodila nejmenší kůzlátko?"

Děti: „Z hodin, ale to muselo být hodně malé, když se vešlo do hodin."

Já: „Myslíte si, že koza kůzlátka z břicha zachrání?"

Děti: „Určitě jo, protože pohádka končí vždycky hezky."

6. část: Tak poslala nejmladší kůzle domů, aby jí přineslo nůžky, jehlu a nit. A pak rozstřihla té stvůře břicho a sotva poprvé střihla, vykoukla hlavička jednoho kůzlátka, a když dále stříhala, postupně vyskákala všechna kůzlátka, byla celá a zdravá, neboť nenasytný vlk je spolykal celá. To bylo radosti! Kůzlátka se k mamince tiskla a tancovala kolem ní jako švec na svatbě. Ale koza řekla: „Teď běžte a přineste velké kameny, musíme tomu netvorovi naplnit břicho, dokud spí!" Tak kůzlátka přivlekla velké kameny a naskládala je vlkovi do břicha, co se do něj vešlo. Pak mu koza zašila ránu, aniž by to vlk zpozoroval nebo se vůbec za celou dobu pohnul. (Fischer, 1993, s. 44-46)

Já: „Proč daly vlkovi do břicha kameny?"

Děti: „Aby mu bylo špatně a už nikdy nikoho nesežral."

Já: „ Co byste s vlkem udělaly vy?"

Děti: „Já bych ho zavřel do vězení."

7. část: Konečně se vlk probudil a postavil na nohy. A protože mu od toho kamení bylo těžko od žaludku, chtěl se napít ze studně. Když se rozběhnul, začaly se kameny v jeho břiše o sebe tlouci, čemuž se podivil, neboť spolykal kůzlátka a má v břiše snad kamení. Když se přivalil ke studni a naklonil se nad vodu, těžké kameny ho stáhly dolů a on se bídně utopil. (Fischer, 1993, s. 46)

Já: „Zasloužil si vlk utopení ve studni?"

Děti: „Ano, protože byl zlý."

Já: „Nemohl se vlk polepšit? Bylo správné ho nechat utopit?"

Děti: „Kdyby ho daly do toho vězení, tak by pak byl třeba hodný."

8. část: A sedm kůzlátek, která to viděla, se běžela na jeho konec podívat a volala: „Je po vlkovi! Je po vlkovi!“ A chytila se za ruce a samou radostí i s mámou tancovala kolem studny. (Fischer, 1993, s. 48)

Já: „ Proč se kůzlátka tolik radovala?“

Děti: „Protože se vlk utopil.“

Já: „Vymyslely byste i jiný konec pohádky?“

Děti: „Třeba, že si vlka nechaly a on by jim pak musel doma uklízet a tak, aby kůzlátka už nikdy nemusely nic dělat.“

S dětmi jsem se po dokončení četby pohádky přesunula ke stolečkům do třídy. Děti měly za úkol nakreslit své dvě nejoblíbenější pohádkové postavy. Postavy následně vystřihly. S dětmi jsem si během kreslení jednotlivě povídala o tom, co kreslí, jak se jmenuje pohádka, ve které jejich postava vystupuje a proč je právě tato postava jejich nejoblíbenější. Děti mi vyprávěly příhody svých oblíbených postav. Po vystřihnutí jsem ke každé postavě napsala její jméno a všechny postavy jsem nachystala na pojmové mapování na další den. Děti jsem nakonec poprosila, aby si na další den do mateřské školy přinesly svou nejoblíbenější knihu. Celá činnost trvala 55 minut.

Reflexe: Děti byly na četbu pohádky natěšené, o programu na dnešní den jsem jim totiž řekla už předešlý den. Když jsem začala číst první část textu, děti pozorně poslouchaly a soustředily se na každé slovo. Po přečtení první části následovaly otázky, děti byly otázkami zaskočené a z počátku nechtěly odpovídat. Bylo to především na otázky, které se týkaly jejich názoru na pokračování děje. Myslím si, že to bylo tím, že se bály, aby jejich odpověď nebyla „špatně“. Poté co pochopily, že jejich odpovědi nijak nehodnotím, nekárám je, že jejich předpoklad není správný, rozpovídaly se a na otázky po druhé a dalších částech textu odpovídaly bezprostředně, pohotově a s velkou fantazií a vynalézavostí. Při kreslení pohádkových postav jsem předpokládala, že budou děti kreslit tradiční pohádkové postavy (Červená karkulka, Sněhurka, myslivec, Šípková Růženka, Zlatovláska, princ, apod.). Děti však kreslily především postavy z kreslených seriálů, filmových pohádek nebo animovaných filmů (Locika, Anna, Elsa, apod.). Děti zvládly své pohádkové postavy bez problému charakterizovat, popsat jak jejich zjev, tak i charakterové vlastnosti a stručně převyprávět pohádku, ve které se postava vyskytuje. Ani jedno z dětí nenakreslilo zápornou postavu z pohádek. I když děti nevěděly, jakou postavu mají nakreslit jako druhou,

nechtěly kreslit zápornou postavu z pohádky, ve které se vyskytuje jejich nejoblíbenější postava, jak jsem jim navrhovala.

6.2.5 5. den „Pohádková pojmová mapa“

Tabulka 5 Plán realizace 5. dne

Aktivity	Četba oblíbených knih dětí	Třídění pohádkových postav
Cíle	Procvičit udržení pozornosti při poslechu textu. Trénovat identifikování hlavní myšlenky textu, sumarizaci informací obsažených v textu, vyvozování závěrů z informací v textu.	Procvičit vybavení si informací z vyslechnutého textu a spojení informací do souvislostí. Rozvíjet slovní zásobu.
Cílové kompetence	Dítě dokáže soustředěně naslouchat čtenému textu a následně z něj vyvodit závěry.	Dítě si umí vybavit informace z předčteného textu a spojit si tyto informace do souvislostí. Dítě používá rozmanitá přídavná jména.
Organizační formy	Skupinové vyučování.	Skupinové vyučování.
Metody	Práce s knihou, popis, diskuse.	Pojmové mapování, diskuse, popis, vyprávění.
Pomůcky a prostředky	Oblíbené pohádkové knihy dětí (přinesené z domova).	Papírový podklad pro pojmovou mapu se zamračeným a usmívajícím se obličejem (hodný nebo zlý), pohádkové postavy nakreslené dětmi, fixy, pastelky.

Do mateřské školy jsem přišla v osm hodin. V šatně jsem nachystala židličky a všechny knihy, které si děti přinesly z domova na první aktivitu. Když se děti usadily, řekla jsem jim, co spolu dnes budeme dělat. Ukázala jsem dětem první knížku a ještě jednou jsem zdůraznila, že ten, komu knížka patří, nesmí prozradit o čem knížka je ani jak se jmenuje. Ostatní děti měly za úkol po přečtení krátkého úryvku uhodnout o čem kniha je a jak se jmenuje. Dětem se podařilo všechny knihy uhodnout, a jelikož si chtěly samy knížky prohlédnout, nechala jsem jim pár minut na to, aby se každé dítě mohlo na každou knihu v klidu podívat, vzít si ji do ruky a prolistovat ji.

S dětmi jsem se přesunula na koberec do herny (ostatní děti ze třídy pracovaly u stolečků). Na koberec jsem nachystala velký papír se znázorněným zamračeným a usměvavým obličejem, jako podklad pro pojmovou mapu. Dětem jsem rozdala jejich pohádkové

postavy, které kreslily předešlý den, a vysvětlila jsem jim, co s nimi budeme dělat. Neměly problém s tím zařadit svou pohádkovou postavu do kategorie „hodný“ nebo „zlý“. S popsáním své postavy několika přídavnými jmény jsem dětem musela pomáhat. Děti přídavná jména, která jsem jim navrhovala, znaly, ale v běžné komunikaci je nepoužívají (když dítě nevědělo, dala jsem mu na výběr ze dvou přídavných jmen, dítě mělo vybrat, které se k jeho postavě více hodí). Děti své postavy kreslily již předešlý den, a proto jsem věděla, že nekreslily záporné postavy. Z toho důvodu jsem si připravila několik záporných postav a společně s dětmi jsme je přidaly do pojmové mapy. Nakonec jsme čarami spojily postavy, které spolu mají něco společného (princezny, žijí v lese, žijí v moři, apod.) a postavy, které patří do stejné pohádky. Ke spojnicím jsem vždy dopsala, proč jsou postavy spojené a co jejich spojení znázorňuje. Pojmovou mapu jsem na žádost učitelky nechala dětem v mateřské škole, aby s ní mohly dále pracovat. Celá činnost trvala 50 minut.

Reflexe: Děti si z domova přinesly své nejoblíbenější knihy, podle jejich kreseb oblíbených pohádkových postav, které byly převážně z animovaných filmů, jsem předpokládala, že donesené knihy nebudou klasické pohádkové. Děti si však převážně donesly knihy s tradičními pohádkami (O třech prasátkách, Šípková Růženka, Kocour v botách, Krteček, Mašinka Tomáš nebo Víla Amálka). Děti uhodly název knihy již při pohledu na úvodní stranu a bylo těžké přečíst pouze kousek z knihy, protože děti naléhaly, abych jim přečetla vždy celou knihu. Aktivita pojmového mapování děti velice bavila, snažily se svou postavu co nejlépe popsat a zdůvodnit, proč ji mají nejraději. I když jsem jim musela při vymýšlení přídavných jmen pomáhat, při konečném procházení pojmové mapy děti dokázaly ke každé postavě říci alespoň čtyři přídavná jména, která ji vystihují. Každou postavu se podařilo spojit vždy s alespoň jednou další postavou, najít mezi nimi nějaký vztah. Společné vztahy jsem vždy nadepsala, aby byla mapa přehledná například pro její další využití nebo rozšíření.

7 EVALUACE PROGRAMU

Program jsem realizovala v heterogenní jednotřídní mateřské škole, proto jsem neměla možnost pracovat s větší skupinou dětí předškolního věku. Myslím, že v rámci menší skupiny dětí jsem se mohla jednotlivým dětem věnovat individuálněji a každé dítě mělo dostatečně velký prostor pro své vlastní vyjádření. Menší skupina dětí, vřelý a ochotný přístup paní učitelky pak přispěly k tomu, že celková realizace programu dopadla velmi dobře.

7.1 Vlastní evaluace programu

Hlavním cílem programu bylo především motivovat děti k prohlížení knih, vzbuzení jejich zájmu o psaný text a knihu jako takovou. Už během realizace programu jsem si všimla, že pokud měly děti dobrou motivaci, jevily o knihu a psaný text velký zájem a to i mimo řízenou činnost. Potvrdila mi to následně i učitelka mateřské školy, která u dětí po realizaci programu pozorovala zvýšený zájem o knihy a to i u dětí, které se o knihy před realizací programu v mateřské škole příliš nezajímaly. Hlavní cíl programu byl tedy na základě těchto informací podle mého názoru splněn. Dílčí cíle, které jsem konkrétně specifikovala u plánů realizace programu byly podle mého názoru i názoru pozorující učitelky mateřské školy naplněny, byly konkrétní, měřitelné a ověřitelné. Vzhledem k naplnění všech cílů programu (včetně dílčích cílů programu) byly naplněny i cílové kompetence ze všech oblastí rozvoje dětí. K jednotlivým dílčím cílům se vyjádřím v následující části evaluace v souvislosti s daným tématem dne.

První den programu byl zaměřený na seznámení dětí s knihou. Dětem jsem knihu, jako jednu z forem psaného textu, předložila jako celek, tzn. od úvodní strany přes ilustrace až po obsah. Představení knihy a nástinu toho jak s knihou pracujeme, mělo přispět k zájmu dětí o knihu a k nastartování vnitřní motivace, což se následně potvrdilo. Jako motivaci k soustředěnému poslechu předčítané pohádky jsem zvolila úkol, který děti plnily během četby. Tato motivace se mi osvědčila, děti byly soustředěné a během četby nevyrušovaly, byly četbou zaujaté a úkol po přečtení textu dokázaly splnit. Úkol zadaný před četbou tedy sloužil jako motivace i jako způsob ověření soustředěného naslouchání a porozumění předčítaného textu.

Druhý den se týkal především zakořenění správné směrové orientace a na schopnosti spojené s vyjadřováním myšlenky celými větami. Děti řadily chronologicky za sebou obrázky představující děj pohádek, bez pomoci dokázaly příběh složit a následně převy-

právět (jen s malou pomocí, navedením). Převyprávění pohádky podle obrázků dětem nedělalo velké obtíže, jelikož pracovaly ve dvojicích, vždy když jedno dítě nevědělo, jak pokračovat mohlo na něj navázat druhé dítě. Směrové orientace se částečně týkal i první den. Děti měly ukázat začátek a konec textu v knize a naznačit směr jeho čtení. Děti tedy z prvního dne dokázaly určit směrovou orientaci čtení, poznaly první písmeno i konec textu. Jako prostředek k ověření těchto znalostí jsem využila pohádku, kterou děti dobře znají, ale představila jsem ji v nové podobě malovaného čtení, které je pro děti v předškolním věku atraktivní. Děti správně odpověděly na všechny otázky týkající se formální stránky textu, proto myslím, že dílčí cíle pro tento den byly naplněny.

Třetí den jsem se soustředila na rozvoj sluchových dovedností dětí, především na rozlišování slyšených slov při četbě pohádky. Myslím, že to byl jediný dílčí cíl programu, s jehož naplněním jsem měla problém. Děti rozuměly pokynům, u některých však nebyly psychomotorické schopnosti rozvinuty na tolik, aby danou aktivitu zvládly (jednalo se především o chlapce). Při opakovaném trénování se však děti velice rychle zlepšovaly, myslím tedy, že dílčí cíl byl nakonec splněn u všech dětí. Druhý dílčí cíl, se zaměřoval na lokalizaci slyšeného zvuku a následné určení původce zvuku. I když zpočátku děti váhaly a často se pletly, během několika opakování dovedly naprosto bleskově určit směr i původce zvuku.

Čtvrtý den jsem se zaměřila na práci s textem, tedy na identifikaci, sumarizaci a vyvozování informací z textu pomocí metody řízeného čtení. Při první sérii otázek, které jsem dětem kladla po přečtení první části textu, jsem byla překvapená, že děti nereagují tak pohotově a nadšeně jako na otázky, které jsem jim kladla předešlý den. Děti byly nejisté a připadalo mi, že nevědí, jakou odpověď od nich očekávám. Po několika smělých pokusech se děti rozpovídaly a jejich fantazie v odpovědích neznala mezí. Myslím, že děti byly zpočátku nejisté z toho důvodu, že s nimi metodu řízeného čtení učitelka nikdy nedělala, nebo že se bály, že budu jejich odpovědi hodnotit a kritizovat. Nakonec se ale metoda řízeného čtení k naplnění stanovených cílů osvědčila. Aktivita, při které děti kreslily pohádkové postavy, měla především stimulovat představivost a fantazii a procvičit mluvený projev. Děti s velkým zaujetím popisovaly své oblíbené pohádkové postavy a dokázaly je i věrně výtvarně zpracovat.

Pátý den jsem se do aktivit snažila zahrnout co nejvíce cílových kompetencí, které děti mohly získat předešlé dny programu, abych si ověřila jejich naplnění. Již při první aktivitě děti předvedly, že cílové kompetence ovládají. S přehledem zvládly určit název

knih, dokázaly stručně říct, o čem by kniha mohla být apod. Při pojmovém mapování pohádkových postav měly využít vše, na co jsem se předešlé čtyři dny programu zaměřovala. Všechny slyšené informace měly být spojeny v pojmové mapě vytvořené dětmi, což se nakonec i povedlo. Děti dokázaly určit společné znaky pohádkových postav, dokázaly vytvořit několik skupin, do kterých mohly postavy zařazovat a v neposlední řadě celou mapu na konci tvoření vysvětlit.

Celkově si myslím, že byly děti po celou dobu mojí práce s nimi zaujaté, aktivní a soustředěné. Na každou aktivitu jsem se je snažila správně motivovat a vždy jsem brala ohled na jejich přání. Myslím si, že jsem s dětmi vždy komunikovala přiměřeně k jejich věku, srozumitelně, snažila jsem se co nejlépe odpovídat na jejich otázky. Aktivity, které jsem měla pro děti připravené, odpovídaly jejich věkovým schopnostem a dovednostem, individuálním potřebám i časovému harmonogramu mateřské školy.

Doporučení pro praxi

Program „Rozvoj předčtenářských dovedností dětí pomocí pohádek“, lze upravit dle možností dětí i mateřské školy, upravením, přidáním nebo vynecháním některých aktivit v programu. Další z možností je program rozložit do delšího časového období, například rozložením jednotlivých aktivit vždy do dvou dnů. Větší časová dotace na jednotlivé aktivity by umožnila hlubší a podrobnější věnování se jednotlivým oblastem předčtenářské gramotnosti. Při větším počtu dětí ve třídě by bylo podle mého názoru rozdělení aktivit nevyhnutelné, protože individuální přístup k dítěti a možnost dát každému dítěti prostor na vyjádření je časově náročný. Myslím si, že i přesto, že je program koncipován pro děti ve věku od 5 do 6 let, dalo by se s ním pracovat i ve třídě s mladšími dětmi (od 3 do 4 let), bez nutnosti velkých úprav.

7.2 Evaluace ze strany učitelky mateřské školy

Zhodnocení celého programu, jednotlivých aktivit i práce s dětmi mi poskytla učitelka mateřské školy, která byla přítomna během realizace programu Bc. Martina Mininová. Hodnocení probíhalo vždy po realizaci aktivit formou rozhovoru, závěrečné hodnocení proběhlo týden po realizaci programu z důvodu možného pozorování změn v chování dětí po realizaci programu. Následně jsem výroky ze slovního hodnocení učitelky rozdělila do tří kategorií - hodnocení programu, hodnocení reakce dětí a hodnocení práce s dětmi.

Hodnocení programu:

„V programu byly dobře zařazeny a využity netradiční metody práce s textem.“

„Didaktické prostředky a pomůcky děti velmi zaujaly a přispěly k naplnění cílů programu.“

„Program přinesl dětem jedinečnou příležitost k vyjádření vlastních myšlenek a zhodnocení pohádek, které slýchávají před spaním.“

„Celý program byl pro děti přínosem a to hlavně v oblasti motivace k prohlížení knih.“

„Všechny činnosti byly přiměřené věku a aktuálnímu rozpoložení dětí.“

„Na základě pozorování studentky a následnému rozhovoru s dětmi, který jsem provedla po ukončení programu myslím, že všechny cíle, které si studentka v programu stanovila, byly naplněny.“

„Myslím, že program může sloužit jako inspirace pro mnoho aktivit na rozvoj předčtenářské gramotnosti.“

„Činnosti, které program zahrnuje, podle mého názoru slouží i jako logopedická prevence, protože dětí mají možnost se souvisle vyjadřovat.“

Hodnocení reakce dětí:

„Děti byly soustředěné a vydržely poslouchat pohádku bez vyrušování a to i ty, které při poslechu pohádky na lehátku před spaním často vyrušují.“

„Všimla jsem si, že si děti, více prohlížely knihy a bavily se o tom, co jim doma četly rodiče.“

„Malovanou pohádku O řepě, si děti několikrát samy prohlížely a snažily se ji převyprávět pomocí obrázků.“

Hodnocení práce s dětmi:

„Velmi kladně hodnotím práci s pomůckami a prostředky, které si studentka připravovala sama.“

„Dokázala děti zaujmout a motivovat děti k soustředěnému poslechu pohádek.“

„Děti nerušily a poslouchaly, protože měly stanovená pravidla komunikace hned od začátku programu.“

7.3 Porovnání vlastního pozorování s výsledky ČŠI

Česká školní inspekce (dále „ČŠI“) vydala v roce 2011 tematickou zprávu „Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání“, která mapuje úroveň čtenářské gramotnosti v předškolním, základním vzdělávání a na víceletých gymnáziích. Vybrala jsem několik částí ze závěru ČŠI ohledně čtenářské gramotnosti z prostředí mateřské školy, které jsem se snažila zhodnotit na základě vlastního pozorování a snahy o rozvoj předčtenářské gramotnosti u dětí.

1. „Všechny navštívené MŠ vedly děti k pozitivnímu přístupu ke knize, k četbě a k aktivnímu prožití příběhu, které přispívají k rozvoji předčtenářských dovedností dětí.“ (ČŠI, 2011, s. 10) Mateřská škola, kterou jsem navštívila v rámci realizace programu, vedla děti k pozitivnímu přístupu, ale i přesto si děti v rámci spontánní hry nevybíraly aktivity a činnosti spojené s knihou.
2. „MŠ budovaly a využívaly třídní, školní či veřejné knihovny, které disponovaly dostatečným počtem knižních titulů různých žánrů, audiovizuálních pomůcek, …“(ČŠI, 2011, s. 10) Děti měly v mateřské škole k dispozici knihovnu s množstvím různorodých dětských knih. Knihy si však braly pouze za tím účelem, aby jim je učitelka přečetla. Pokud dítěti učitelka řekla, aby si knihu prohlédlo samo, dítě knihu vrátilo zpět a našlo si jinou činnost. Učitelka se zmínila, že obecní knihovnu navštěvuje s dětmi vždy dvakrát ročně a dětem umožní vypůjčit si do mateřské školy knihy dle jejich výběru.
3. „Většina dětí zvládala sluchovou i zrakovou percepci, dokázala převyprávět slyšený děj a rozlišovala grafické znaky i symboly.“ (ČŠI, 2011, s. 8) Děti velmi dobře zvládaly převyprávět děj slyšeného textu, rozeznají grafické znaky i symboly, mnoho z dětí už pozná většinu písmen. Při realizaci programu jsem však narazila na nedostatečnou sluchovou percepci dětí, tzn. rozeznávání slyšených slov. Dětem dělalo velký problém rozpoznat dané slovo, proto myslím, že by se aktivity na procvičování sluchové percepce měly zařazovat do třídních vzdělávacích programů více. Na nízkou úroveň sluchové percepce poukazuje i Suchánková (2011) ve svém výzkumu, kde na základě získaných dat vyplynulo, že děti v oblasti sluchové percepce, v porovnání s ostatními zkoumanými oblastmi týkající se jazyka a řeči (zraková percepce, formální vyspělost řeči, apod.) dosáhly nejmenší úrovně.
4. „Problematičtější byla ale schopnost dětí zaujmout k předčítanému textu nějaký postoj a vyvodit poučení pro život. ČŠI doporučuje věnovat více pozornosti rozvíjení

schopnosti dětí domýšlet na základě textu, jak by mohl pokračovat, popř. rozvíjení schopnosti zhodnotit text na základě otázek PP.“ (ČŠI, 2011, s. 8) Děti v mateřské škole braly poslech čteného textu spíše jako možnost relaxace před spaním, mnoho dětí proto není zvyklých soustředěně poslouchat četbu. Při aktivitě, která vyžadovala domýšlet na základě vyslechnutého textu nebo zhodnotit text, děti váhaly, nebyly na způsob takové práce s textem navyklé a dělalo jim proto problém odpovědět na otázky, přemýšlet o textu a vyjádřit svůj názor.

ZÁVĚR

Bakalářská práce seznamuje čtenáře s pojmem předčtenářská gramotnost a to v souvislostech s gramotností jako takovou, čtenářskou gramotností a poukazuje na význam rozvoje předčtenářské gramotnosti u dětí v mateřské škole. Při studiu literatury a výzkumů, zaměřujících se na čtenářskou a předčtenářskou gramotnost, jsem kromě zjevného opomenutí předčtenářské gramotnosti v RVP PV, narazila na problematiku nedostatečné zpětné vazby ze strany základních škol k mateřským školám a to především týkající se ověření metod rozvoje předčtenářských dovedností.

Po realizaci programu „Program na rozvoj předčtenářských dovedností pomocí pohádek“ si myslím, že způsob a intenzita rozvoje předčtenářských dovedností dětí v mateřské škole může dítě ovlivnit v rámci rozvoje všech oblastí gramotnosti na celý život. V programu jsem se zaměřila na motivaci dětí k „četbě“ a prohlížení knih, z toho důvodu, že podle mého názoru probuzení vnitřní motivace a zájmu o knihy u dětí, ještě před nástupem na základní školu slouží jako základ pro další rozvoj všech oblastí gramotnosti. Práce s knihou a textem se objevuje ve všech předmětech na základní, střední i vysoké škole a následně tyto dovednosti musí člověk ovládat i v běžném životě.

V rámci evaluace vlastního programu a porovnávání pozorování s výsledky ČŠI, jsem došla k názoru, že přístup ke čtenářské gramotnosti se změnil, již se nejedná pouze o schopnost číst nebo psát, ale člověk musí textu rozumět, umět v něm vyhledávat informace, dokázat zaujmout postoj, apod. Na základě prostudované literatury mám však dojem, že praktický návod učitelkám mateřských a základních škol chybí. Z toho důvodu si v oblasti rozvoje předčtenářské a čtenářské gramotnosti učitelky nejsou jisté vhodností metod, prostředků a organizačních forem.

Dovednost číst je základem pro začlenění do společnosti, kultury a nezbytné pro osvojování si informací a dovedností. V předškolním období může dítě získat základ pro tuto dovednost, která mu usnadní celý život. Dítě se v předškolním věku učí především nápodobou, bezprostředně, v rámci hry, proto může základ pro čtenářskou gramotnost získat v mateřské škole nenásilnou formou, s porovnáním učení na základní škole, kde si děti vytvoří ke čtení a psaní častěji spíše averzi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Vyd. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011, 65 s. ISBN 978-80-86856-98-8.
2. ČŠI: Tematická zpráva. *Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v předškolním a základním vzdělávání.* Praha 2011. Č. j.: ČŠIG-460/11-G21.

   Dostupné z http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Podpora-rozvoje-ctenarske-gramot
3. ERBEN, K. J., BARTOŠ F., NĚMCOVÁ B., PEISERTOVÁ A., JEŽKOVÁ D. *České pohádky: ze sbírek K. J. Erbena, F. Bartoše a B. Němcové*. 1. vyd. V Praze: Egmont ČR, c1999, 87 p. ISBN 80-718-6395-5.
4. FISCHER, G. *Nejkrásnější pohádky bratří Grimmů*. 1. vyd. Překlad Dagmar Klementová. Praha: Egmont ČR, 1993, 139 s. ISBN 80-858-1701-2.
5. GAVORA, P. Čítanie, písanie a gramotnosť – ich premeny v súčasnom svete. In *Slovo v slove*. Sborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogické fakulty Prešovské univerzity – ročník 12. Prešov : Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2006, s. 25. ISBN 80-8068-491-X.
6. GAVORA, P., ZÁPOTOČNÁ, O. *Gramotnosť: vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. 1. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2003, 158 s. ISBN 80-223-1869-8.
7. GEBHARTOVÁ, V. *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 158 s. ISBN 978-807-3678-548.
8. HELUS, Z. Reflexe nad problémy gramotnosti: Počáteční gramotnost. *Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi*. 2012, č. 61, 205 - 210.
9. HILL, S. Privileged Literacy in Preschool. *Australian Journal of Language and Literacy, the*. 2004, vol. 27, no. 2 s. 159-171. ISSN:1038-1562.
10. KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA B. *Předškolní a primární pedagogika: Predškolská a elementárna pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 455 s. ISBN 80-7178-585-7.

11. KROPÁČKOVÁ, J., WILDOVÁ R., KUCHARSKÁ A. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*. 2014, vol. 24, issue 4. DOI: 10.5817/cz.muni.m210-6397-2013.
12. LOPUŠNÁ, A. *Rozvíjanie počiatočnej čitateľskej a pisateľskej gramotnosti v podmienkach preprimárnej edukácie*. Banská Bystrica, 2008. ISBN 978-80-969549-8-8.
13. *Měření vědomostí a dovedností: nová koncepce hodnocení žáků*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1999, 76 s. ISBN 80-211-0333-7.
14. METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Čtenářská gramotnost z lingvodidaktického hlediska*. Vyd. 1. V Ostravě: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2008, 200 s. ISBN 978-80-7368-653-6.
15. PIRLS 2011: Koncepce mezinárodního výzkumu čtenářské gramotnosti. 1. vyd. Editor Eva Potužníková. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2011, 101 s. ISBN 978-80-211-0607-9.
16. PRŮCHA, J., et al. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
17. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník.* 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.
18. SMÍŠKOVÁ, R. *Rozvoj předčtenářských dovedností v mateřské škole*. Brno, 2013. 93 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd.
19. SMOLÍKOVÁ, K. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. ISBN 80-870-0000-5.
20. SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Předškolní vzdělávání a jeho význam pro rozvoj jazyka a řeči*. Vyd. 1. Praha: Hnutí R, 2011, 113 s. ISBN 978-80-86798-14-1.
21. ZÁPOTOČNÁ, O., PETROVÁ Z. *Jazyková gramotnosť v predskolskom 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

Apod.	A podobně.
Atd.	A tak dále.
ČŠI	Česká školní inspekce.
PISA	International Programme for Student Assessment.
	Program pro mezinárodní hodnocení žáků.
PIRLS	Progress in International Readin Literacy Study.
	Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti.
Et. al.	A kolektiv.
PP	Pedagogický pracovník.
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.
ŠVP	Školní vzdělávací program.
Tzv.	Tak zvaně.

SEZNAM TABULEK

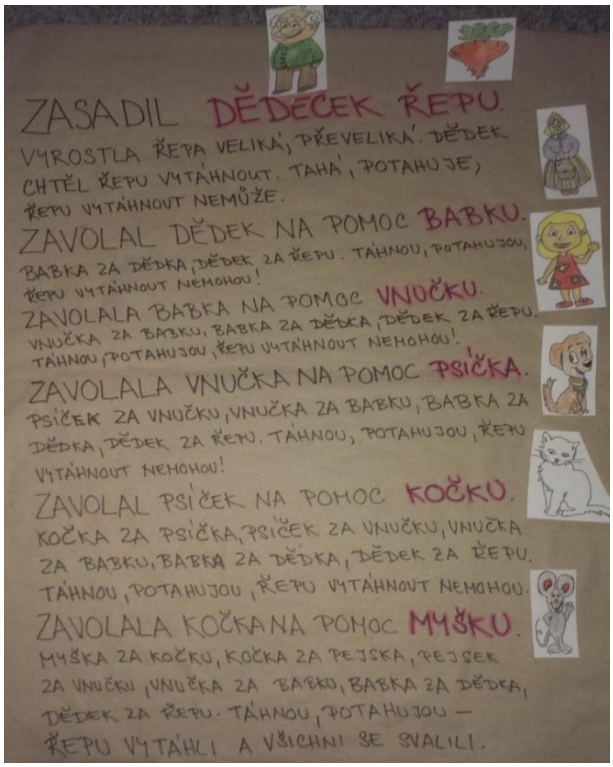
Tabulka 1 Plán realizace 1. dne 27
Tabulka 2 Plán realizace 2. dne 29
Tabulka 3 Plán realizace 3. dne 31
Tabulka 4 Plán realizace 4. dne 33
Tabulka 5 Plán realizace 5. dne 38

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Fotografie didaktických pomůcek a prostředků.

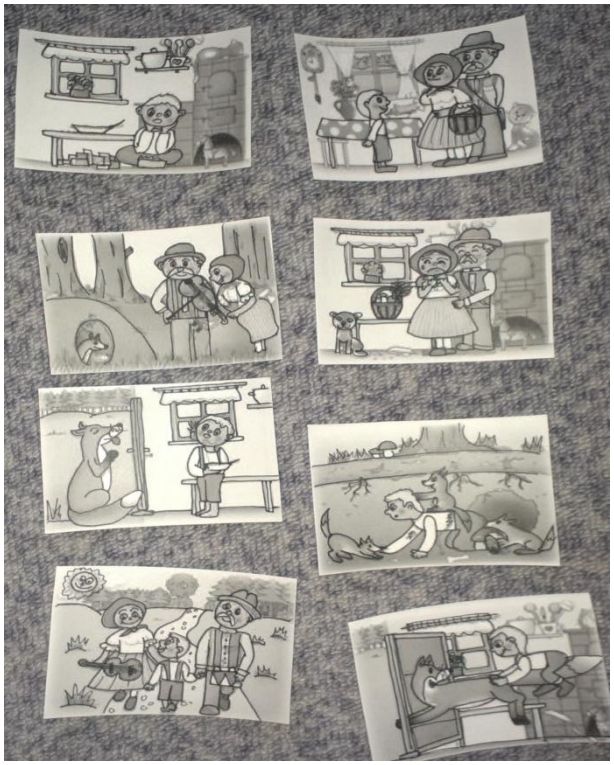
PŘÍLOHA P I: FOTOGRAFIE DIDAKTICKÝCH POMŮCEK A PROSTŘEDKŮ

Fotografie č. 1 - Malovaná pohádka „O řepě“



Fotografie č. 2 - Obrázky ke skládání pohádek, „Červená Karkulka“

Fotografie č. 3 – Obrázky ke skládání pohádek, „O Budulínkovi“



Fotografie č. 4 – Obrázky ke skládání pohádek, „O perníkové chaloupce“