

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Využití příběhů s výchovným obsahem v mateřské škole
Utilization of Stories with Educational Content in Kindergarten

Bc. Tereza Wagnerová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Využití příběhů s výchovným obsahem v mateřské škole* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 4. 5. 2020

Tímto bych chtěla z celého srdce poděkovat mé vedoucí práce PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D., za vstřícné, trpělivé, podporující a odborné vedení, které mi po celou dobu vzniku této diplomové práce poskytovala. Dále bych chtěla poděkovat celé rodině, která mi stála po boku, povzbuzovala mě a psychicky mě podporovala.

ABSTRAKT

Diplomová práce sleduje možnosti práce s výchovnými problémy prostřednictvím knihy v mateřské škole. Teoretická část práce shrnuje poznatky o socializaci dítěte, sociálním vývoji dítěte předškolního věku, o morálním vývoji, o společenských pravidlech a společenské výchově dětí v mateřské škole. Dále shrnuje poznatky o dětské literatuře, především o žánrech, které dítěti předkládají pravidla a normy chování. Dále shrnuje poznatky o vhodných metodách, jimiž lze pracovat s výchovnými příběhy. Jedná se o metody RWCT, čtenářské strategie, metody citové výchovy a metody dramatické výchovy.

Praktická část práce byla založena na smíšeném výzkumu. Cílem kvantitativní části bylo zjistit od pedagogů nejčastěji se vyskytující výchovné problémy u dětí v mateřských školách, jakými metodami lze pracovat s dětskou literaturou při zprostředkování těchto problémů dětem a konkrétní osvědčené tituly dětské literatury.

Cílem kvalitativní části práce bylo vytvořit možnost práce s výchovnými problémy na základě práce s knihou prostřednictvím metodického materiálu pro děti ve věku od 5 do 6–7 let. Lekce byly navrženy na základě metod RWCT, čtenářských strategií, citové a dramatické výchovy. Byly ověřeny v praxi, tři pedagogové je vyzkoušeli s dětmi v mateřské škole a reflektovali je. Výzkum měl velký přínos především proto, že přinesl řadu možností, jak lze dětem prostřednictvím knihy zprostředkovat výchovné problémy. Jednou z možností je právě navržený metodický materiál, který se v praxi osvědčil. Bylo zjištěno, že si děti díky němu osvojily některá z pravidel společenského chování.

KLÍČOVÁ SLOVA

příběhy s výchovným obsahem, etiketa, práce s knihou v mateřské škole, metody RWCT, čtenářské strategie, citová a dramatická výchova

ABSTRACT

The thesis tracks the possibilities of working with education problems through using a book in kindergarten. The theoretical part sums up knowledge about the socialization of a child, social development of a preschool age child, about moral development, about social rules and social education of children in kindergartens. Further, it sums up knowledge about children's literature, especially about genres which present rules and norms of behavior. Furthermore, it sums up knowledge about suitable methods which can be used to work with educational stories. These are RWCT methods, reading strategies, methods of emotional education and methods of dramatic education.

The practical part of the thesis is based on the mixed research. The objective of the quantitative part was to find out from teachers the most common education problems at children in kindergartens, using which methods can be worked with children's literature in mediation of these problems to children and specific proven titles of the children's literature.

The objective of qualitative part of the thesis was to create a possibility to work with education problems on the basis of work with a book using methodical material aimed at children from 5 to 6-7 years. Classes were designed on the basis of RWCT methods, reading strategies, emotional education and dramatic education. These were verified in practice, three teachers tried them out with children in kindergarten and reflected them. The research had great benefit mostly because it had brought a number of options how education problems can be presented to children using a book. One of the possibilities is just proposed methodical material which proven itself in practice. It was found out that thanks to it the children have learned some rules of social behavior.

KEYWORDS

stories with educational content, etiquette, work with a book in kindergarten, RWCT methods, reading strategies, emotional and dramatic education

Obsah

1	Úvod a cíl práce	8
2	Teoretická část	10
2.1	Socializace a sociální vývoj dítěte předškolního věku.....	10
2.1.1	Socializace	10
2.1.2	Sociální vývoj v předškolním věku	11
2.1.2.1	Klíčové kompetence v RVP PV vztahující se k sociálnímu vývoji dítěte	12
2.1.2.2	Očekávané výstupy v RVP PV vztahující se k sociálnímu rozvoji dítěte	13
2.2	Morální vývoj dítěte předškolního věku	15
2.3	Společenské chování a dítě předškolního věku.....	17
2.3.1	Společenská výchova v mateřské škole	20
2.4	Literatura pro děti.....	22
2.4.1	Typy knih pro předškolní děti.....	23
2.4.2	Žánry knih pro předškolní děti.....	24
2.4.3	Příběhy s výchovným obsahem	27
2.5	Práce s knihou v mateřské škole	27
2.5.1	Metody kritického myšlení	29
2.5.2	Čtenářské strategie	31
2.5.3	Dramatická výchova	33
2.5.4	Citová výchova	35
3	Praktická část	36
3.1	Cíle a metody praktické části	36

3.2	Vstupní dotazník	37
3.2.1	Hypotézy	37
3.2.2	Výzkumný vzorek.....	38
3.2.3	Výsledky dotazníkového šetření	39
3.3	Lekce a jejich ověření	46
3.3.1	Výzkumné otázky	47
3.3.2	Výzkumný vzorek.....	47
3.3.3	Návrh činností, jejich realizace, evaluace a reflexe učitelek mateřských škol.....	48
3.3.3.1	Lekce 1 – Chování k ostatním dětem: kniha Flandil ve školce.....	48
3.3.3.2	Lekce 2 – Slušné vyjadřování: kniha Draka je lepší pozdravit aneb o etiketě	53
3.3.3.3	Lekce 3 – Chování k věcem: kniha A pak se to stalo!	57
3.3.3.4	Lekce 4 – Hygienické návyky: kniha I příšerky si čistí zoubky.....	61
3.3.3.5	Lekce 5 – Stolování: kniha Dobrý den, opičko, veselé pohádky o slušném chování	66
3.3.3.6	Lekce 6 – Chování k autoritě: kniha Kůzlátka	71
3.4	Shrnutí výsledků.....	77
4	Diskuze	81
5	Závěr	84
6	Seznam použitých informačních zdrojů	86
7	Seznam grafů	92
8	Seznam příloh	93
9	Přílohy.....	I

1 Úvod a cíl práce

S pravidly společenského chování se musí dítě seznámit již v předškolním věku. Vstupuje do společnosti svých vrstevníků a autorit a musí se naučit v tomto společenství se pohybovat, komunikovat, vycházet s lidmi. Právě tato pravidla mu to umožní. Způsobů, jak dítěti pravidla soužití v mateřské škole předávat tak, aby si je osvojilo a dokázalo je uplatňovat, je celá řada. Může to být prostřednictvím komentářů glosujícím chování, vysvětlováním různých způsobů chování, ale také působením příkladu – prostřednictvím našeho chování v různých situacích, které dítě pozoruje. Proto se první kapitola teoretické části zabývá socializací a sociálním rozvojem dítěte v předškolním věku. Míra pochopení pravidel, ale také schopnost dítěte se jimi řídit jsou závislé na jeho vývoji. Proto se druhá kapitola teoretické části věnuje morálnímu vývoji dítěte. S jakými pravidly společenského chování dítě předškolního věku v mateřské škole seznamovat? Na tuto otázku odpovídá kapitola Společenské chování a dítě předškolního věku v teoretické části.

Témata společenského chování a pravidel se často vyskytují také v dětské literatuře. Některé žánry s nimi přímo pracují, jsou to například pohádky, příběhy s dětským a zvířecím hrdinou. Tímto tématem se zabývá kapitola Literatura pro děti. Kniha je pro dítě něco jako norma, proto je možné předávat dětem pravidla chování právě prostřednictvím práce s knihou. Aby si děti pravidla a normy z příběhů lépe osvojily, dají se využít při práci s knihou metody, jež je přimějí nad některými výchovnými problémy se zamyslet a prožít si je. Díky tomu je mohou i lépe pochopit, přenést si je do prostředí, ve kterém žijí, do situací, s nimiž se setkávají, knížky jim mohou i napovědět, jak si poradit s problémy a někdy obyčejnými malými lapáliemi, které s sebou přináší život ve společenství lidí. Dětské knížky jsou ale také pomocníkem pedagoga při rozvoji kritického myšlení dětí, uplatňování čtenářských strategií, ale také citové a dramatické výchovy. Těmito tématy se zabývá kapitola Práce s knihou v mateřské škole v teoretické části.

Cílem této diplomové práce je přiblížit čtenáři možnosti práce s výchovnými problémy prostřednictvím knihy v mateřské škole. K jeho naplnění budu nejprve zjišťovat u pedagogů mateřských škol prostřednictvím dotazníkového šetření, jaké výchovné problémy se u dětí vyskytují nejčastěji, zda pro jejich řešení využívají dětskou literaturu, jaké metody k tomu používají a jaké knihy se jim nejvíce osvědčily. Druhým cílem je na základě těchto zjištěných poznatků od pedagogů a na základě teoretických znalostí z prostudované odborné literatury navrhnout metodický materiál pro děti ve věku od 5 do

6–7 let s aktivitami, které dětem s pomocí knihy zprostředkují pravidla společenského chování. Následně bude materiál ověřen v praxi třemi pedagogy pracujícími v mateřské škole a bude zjištěno, zda je přenositelný a využitelný v praxi jiných pedagogů.

2 Teoretická část

2.1 Socializace a sociální vývoj dítěte předškolního věku

První kapitola se zabývá socializačním vývojem dítěte v předškolním vzdělávání a pojmy s ním spojenými, jako je socializace a její etapy, které probíhají v dětství. Kapitola se také dotkne analýzy Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, konkrétně se v něm zaměříme na oblast Dítě a jeho tělo a Dítě a společnost, které se primárně zaměřují na sociální rozvoj dítěte v předškolním věku.

2.1.1 Socializace

V Sociologickém slovníku je socializace definována jako „proces, jímž se jedinec stává schopným sociálně žít v příslušné společnosti“ (Geist, 1993, s. 404). Tento proces probíhá po celý život člověka (Geist, 1993). „V rámci tohoto procesu se člověk dostává do interakce s lidmi, objekty ale i symboly. Vlastní aktivitou získává zkušenosti prostřednictvím sociálního učení“ (Vágnerová, 2005, s. 16). Osvojuje si hodnoty, postoje, dovednosti, návyky, způsoby chování, které potřebuje pro soužití s ostatními lidmi ve společnosti (Jandourek, 2012). Ty se vztahují k danému společenství, společenské vrstvě a k sociální skupině, ve které jedinec žije (Vágnerová, 2005). Během celoživotního procesu socializace dochází k osvojování si rolí, tedy určitých způsobů chování, které společnost od člověka očekává (Jandourek, 2001). Osvojování rolí je důležité pro utváření a upevňování sociálních vztahů (Havlík, Kořa, 2002). Socializace probíhá v několika etapách (Geist, 1993). Autoři se v tomto rozdělení a jejich popisu trochu liší. Rozhodla jsem se pro potřeby této práce představit Jandourkovo dělení na socializaci primární, sekundární a terciální. Primární socializace probíhá v prostředí rodiny, kdy se z člověka stává osobnost. Následující fází je sekundární socializace, během které se člověk jako již hotová osobnost, ztotožňuje s okolním světem. Získává hodnoty a pojetí sebe sama. Po celou další fázi života pak probíhá socializace terciální (Jandourek, 2012). Vzhledem k tématu této práce se budu podrobněji zabývat pouze etapami, které se vztahují k dětství.

Havlík a Kořa (2002) ve své knize Sociologie výchovy a školy rozděluje socializaci v dětství na tři etapy. První etapu socializace označuje jako elementární socializaci, která trvá od narození do dvou let věku dítěte. Probíhá v rodinném prostředí, kde si dítě osvojuje základní návyky (Havlík, Kořa, 2002). „Rodina je malá společenská skupina, jejímž

prostřednictvím je člověk začleňován do širšího sociálního kontextu“ (Pasterňáková, Slavíková, 2010, s. 23). V tomto období si dítě začíná uvědomovat, že je odlišné od ostatních, a buduje si tak vztah k sobě samému. Je také velmi důležité, aby dítě od blízkých osob v rodině cítilo lásku a zažívalo pocit jistoty a bezpečí. Pokud toto zažije, nemá v dalším životě velké problémy s navazováním vztahů s lidmi (Havlík, Koťa, 2002). Cílem rodinné výchovy je všestranný a harmonický rozvoj dítěte tak, aby obstálo v rodinném i společenském životě (Pasterňáková, Slavíková, 2010/2011). Kromě funkce emocionální a ochranné plní rodina také funkci ekonomickou, socializační a výchovnou (Pasterňáková, Slavíková, 2010). V následující fázi socializace dochází k osamostatňování dítěte v bezprostřední blízkosti rodiny (Havlík, Koťa, 2002). „Rodina je důležitým spojovacím článkem mezi jednotlivcem a společností“ (Pasterňáková, Slavíková, 2010, s. 25). V této fázi dítě začíná odlišovat role blízkých osob a cizích lidí a odlišovat pohlaví. V třetí fázi dochází k vměšování dítěte do širší společnosti, které se váže s prostředím školy (Havlík, Koťa, 2002).

2.1.2 Sociální vývoj v předškolním věku

Docházka dítěte do školky má velký přínos právě v oblasti sociálního rozvoje, který probíhá ve vrstevnické skupině. Ve skupině dětí hledá dítě způsoby, jak jednat, jak se prosadit, kdy ustoupit, jakým způsobem se udobřit a zažívá radost při společných aktivitách (Koťátková, 2014). Skupina vrstevníků ve školce je pro dítě cvičným místem, kde dochází k ověřování jeho sociálních dovedností – srovnává se s ostatními dětmi, zjišťuje, že k některému dítěti cítí větší sympatie než k druhému (Gillernová, 2015). Děti předškolního věku jsou velmi citlivé a všimají si dětí okolo sebe, následně své okolí napodobují. „Napodobování je jedním z nejúčinnějších postupů výchovy“ (Gillernová, 2015, s. 128). Je proto velmi důležité, aby pedagogové, vychovatelé, rodiče, sourozenci nebo blízké osoby šli dětem ve svém chování příkladem, byli k sobě ohleduplní, vyjadřovali si navzájem uznání, vzájemně si pomáhali a byli dobrými vzory pro dítě. „To vše vede děti k utváření základů prosociálního chování“ (Koťátková, 2014, s. 200). „Dospělí by měl dítěti ukazovat, jak lze různé emoce zvládat, a podněcovat je k žádoucím způsobům reagování, chování a jednání“ (Gillernová, 2015, s. 131).

Stimulací, tedy záměrným vytvářením podmínek a podnětů rozvíjejících prožitky dítěte, rozvíjíme dětské prožívání. Kultivací, tedy záměrným hledáním a osvojováním si přiměřených projevů emocí, rozvíjíme a podporujeme sociální a citový rozvoj. Sociální učení lze také podporovat takzvaným zpevněním prostřednictvím trestů a odměn, kdy odměna je oproti trestům efektivnější (Gillernová, 2015).

2.1.2.1 Klíčové kompetence v RVP PV vztahující se k sociálnímu vývoji dítěte

RVP PV (MŠMT ČR, 2018) uvádí kompetence, které se úzce vážou k sociálnímu rozvoji dítěte předškolního věku. „Jedná se o předpokládané vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty“ (MŠMT ČR, 2018, s. 10).

K sociálnímu vývoji dítěte se vztahují především kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence občanské. Níže jsou rozepsány tak, jak je uvádí Rámcový vzdělávací program PV (2018).

Kompetence komunikativní

„Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- slovně reaguje a vede smysluplný dialog,
- vyjadřuje své prožitky, myšlenky a nálady,
- domlouvá se slovy a gesty,
- komunikuje bez ostychu a bez zábran s dítětem i s dospělým,
- ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní,
- rozšiřuje svou slovní zásobu a využívá ji k dokonalejší komunikaci s okolím,
- využívá komunikativní a informativní prostředky (knihy, encyklopedie,...),
- chápe, že se lidé dorozumívají i jinými jazyky a je možno se jim učit“ (MŠMT ČR, 2018, s. 12).

Kompetence sociální a personální

„Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- má svůj vlastní názor a vyjádřit jej,
- uvědomuje si, že za své jednání a chování odpovídá a nese důsledky,

- projevuje dětským způsobem ohleduplnost, toleranci, respekt k druhému a rozpozná nevhodné chování,
- prosadí se a podřídí se, spolupracuje a komunikuje ve skupině, dodržuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku,
- napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů,
- spolupodílí se, dodržuje domluvená a pochopená pravidla, přizpůsobí se jim,
- přizpůsobí své chování situaci – když jedná s cizími lidmi, odmítá nevhodnou komunikaci a chování,
- toleruje odlišnosti,
- konflikty řeší dohodou, brání druhé dítě před projevem násilí“ (MŠMT ČR, 2018, s. 12).

Kompetence občanské

„Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

- zajímá se o druhé i o to, co se kolem něj děje,
- má základní povědomí o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami a co je s nimi v rozporu a podle toho se chová,
- spoluvytváří pravidla společenského soužití mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu a chápe jejich potřebu,
- uvědomuje si svá práva, práva druhých, učí se je chápat a respektovat, dbá na bezpečí své ale i druhých, chová se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí (sociální)“ (MŠMT ČR, 2018, s. 13).

2.1.2.2 Očekávané výstupy v RVP PV vztahující se k sociálnímu rozvoji dítěte

Očekávané výstupy jsou v RVP PV rozepsány v jednotlivých oblastech vzdělávání. Jedná se o jednotlivé výstupy, kterých by mělo na konci předškolního vzdělávání dítě dle svých individuálních možností dosáhnout (MŠMT ČR, 2018).

K sociálnímu rozvoji dítěte se vztahují očekávané výstupy ze vzdělávací oblasti Dítě a ten druhý a Dítě a společnost. Z nich by měla každá učitelka při svém plánování vycházet (MŠMT ČR, 2018). „Oblast Dítě a ten druhý je zaměřen na utváření vztahů k jiným lidem a dospělým, na posílení, kultivaci a zkvalitnění komunikace a dalších

sociálních dovedností“ (Kořátková, 2014, s. 169). „Oblast Dítě a společnost se zaměřuje na poznávání lidí ve společenství s určitými pravidly soužití a vytvářenými hodnotami v oblasti kultury a umění. Pomáhá nacházet dítěti své místo v širší společnosti, osvojit si potřebné sociokulturní návyky a orientovat se v tradicích společnosti. Nacházet způsoby, jak se aktivně podílet na vytváření pohody ve svém sociálním prostředí“ (Kořátková, 2014, s. 170). Dítě by mělo být v mateřské škole vedeno k utváření si návyků společenského chování, k chápání, že jsou dána pravidla a společenské normy, které by měly být všemi dodržované. Dítě by se mělo začlenit do skupiny vrstevníků a přijímat odlišnost jednotlivců. Mělo by se učit vnímat kulturu a umění (MŠMT ČR, 2012). Níže jsou rozepsány očekávané výstupy tak, jak je uvádí RVP PV (2018).

Dítě a ten druhý (očekávané výstupy)

„Dítě na konci předškolního vzdělávání zpravidla dokáže:

- navazovat kontakt s dospělým, překonat stud, komunikovat s ním, respektovat ho,
- porozumět projevům vyjádření pocitů a emocí,
- komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat přátelství,
- odmítnout nepříjemnou komunikaci,
- uvědomit si práva ve vztahu k druhému, přiznat práva druhým a respektovat je,
- chápat přirozenost odlišností a chápat, že každý člověk má stejnou hodnotu,
- uplatňovat své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého, uzavírat kompromisy, řešit konflikty dohodou,
- spolupracovat s ostatními,
- dodržovat dohodnutá a stanovená pravidla vzájemného soužití doma i ve škole,
- respektovat potřeby jiného dítěte, dělit se s ním, rozdělit si s ním úkol,
- vnímat, co si druhý přeje či potřebuje a vycházet mu vstříc,
- bránit se projevům ubližování a ponižování,
- chovat se obezřetně k slabším (mladším, starším, neznámým)“ (MŠMT ČR, 2018, s. 23–24).

Dítě a společnost (očekávané výstupy)

„Dítě na konci předškolního vzdělávání zpravidla dokáže:

- uplatňovat návyky společenského chování – zdravit, rozloučit se, poprosit, poděkovat, mluvit, až když druhý domluví, požádat o pomoc, vyslechnout druhého i pokyn,
- pochopit, že každý má ve společenství své místo a podle toho se chovat,
- chovat se a jednat podle vlastních pohnutek ale i s ohledem na druhého,
- porozumět projevům citových prožitků a nálad druhých,
- adaptovat se na život ve škole (přizpůsobit se, spolupracovat, přijmout autoritu) a spoluvytvářet prostředí pohody,
- vyjednávat s dětmi i s dospělými, domluvit se s nimi,
- vytvořit si dětskou představu o pravidlech chování a společenských normách a řídit se podle nich ve škole i doma,
- uvědomovat si, že ne všichni lidé dodržují a respektují pravidla chování, tím ohrožovat pohodu a bezpečí druhých, odmítat toto nežádoucí chování,
- zacházet šetrně s vlastními, ale i s cizími věcmi,
- vnímat pozorně umělecké a kulturní podněty, poslouchat, sledovat je se zájmem, hodnotit své zážitky (MŠMT ČR, 2018, s. 26–27).

Dítě by se mělo v mateřské škole učit komunikaci s dospělým, navazování vztahu s ním, učit se s ním spolupracovat, respektovat ho, učit se ho žádat o pomoc, pokud ji potřebuje, učit se rozlišovat, kdy je vhodné dospělému tykat a kdy vykat. Při kontaktu s vrstevníky se má učit komunikaci, podílet se s nimi na různých aktivitách, učit se vzájemné domluvě, respektu a spolupráci. Pedagogové by měli děti vést k uvědomění, že každý máme stejná práva, ta bychom měli respektovat. Dítě by se mělo učit vyjadřovat svá přání, řešit konflikty, uzavírat a přijímat kompromisy, přijímat odlišnosti. Mělo by se také naučit odmítnout komunikaci nebo chování druhého, které mu není příjemné (MŠMT ČR, 2012).

2.2 Morální vývoj dítěte předškolního věku

Morální vývoj probíhá již od období kojeneckého. V tomto období dítě reaguje na základě svých okamžitých přání. Kolem druhého roku je chování dítěte řízeno pokyny nebo očekáváním od druhých osob. Jeho jednání se tak postupně začíná stávat vědomým a dokáže se záměrem uposlechnout své rodiče (Langmeier, Krejčíková, 2006). „Když je dítě pochváleno, cítí hrdost, a když je pokáráno, cítí strach z trestu, ale navíc zahanbení. Vstupuje tedy do hry sebecit. Batole se ovšem cítí zahanbeno jen v přítomnosti někoho, kdo je svědkem jeho selhání“ (Říčan, 2014, s. 133). Postupně se kontrola dítěte stává vnitřní. To znamená, že se začíná chovat podle vlastních instrukcí, které nejprve slovně vyjadřuje nahlas, a ne pouze instrukcemi, které přichází z vnějšku, tedy od druhých. Dítě se takto učí regulovat svá okamžitá přání, snaží se jim nepodlehout. To znamená, že se objevují „počátky skutečné sebekontroly“ (Langmeier, Krejčíková, 2006, s. 95). Slovní regulace vlastního chování většinou postupně mizí kolem čtyř let věku dítěte. (Langmeier, Krejčíková, 2006) „Dítě se už spíše řídí myšlením než řečí“ a sebekontrola dítěte se zvnitřňuje“ (Langmeier, Krejčíková, 2006, s. 95).

V předškolním věku u dítěte postupně přichází svědomí. „Svědomí je internalizovaná sociální kontrola, tedy vnitřní činitel. Mluví i tehdy, pokud čin, který spácháme, nikdo nevidí. Dítě si teď je dobře vědomo, co má a co nemá dělat. Zároveň ví, proč má dobré nebo špatné svědomí. Dětské svědomí je zpočátku především negativní“ (Říčan, 2014, s. 133) Dětské chování je dospělými ovlivňováno příkazy a zákazy (Langmeier, Krejčíková, 2006). Postupně se s věkem vyvíjí pozitivní svědomí, při kterém si člověk jde za svým cílem, jeho svědomí ovlivňuje pozitivní motivace. U některých lidí se však pozitivní svědomí během celého života nevyvine (Říčan, 2014). „Svědomí předškoláka je heteronomní. Jsou to totiž vnější autority, které určují dítěti, co smí a co nesmí dělat, co se má a co nemá (Říčan, 2014, s. 134).“ S touto fází morálního vývoje v předškolním věku přišel Piaget (Piaget, Inhelderová, 2010). Na jeho teorii navazoval Kohlberg. Dítě si osvojí normy a pak je interpretuje, především závisí na vývoji poznávacích procesů. To znamená, že děti v tomto věku více pochopí normy, které jsou konkrétní (Vágnerová, 2000). Dítě v předškolním věku: „Dítě je k dodržování norem motivováno systémem odměn a trestů tj. pozitivním a negativním hodnocením. Za dobré je považováno to, co by autorita ocenila, za špatné to chování, které by bylo potrestáno. V tomto období je zřejmý dětský egocentrismus, kdy je pro dítě nejdůležitějším aspektem

hodnocení důsledků určité situace pro ně samotné“ (Vágnerová, 2000, s. 121). „Dětské svědomí v tomto věku je velmi citlivé a také realistické – je vázáno na konkrétní provedené činy. Pohnutí v předškolním věku nemá ještě váhu, je jedno, jestli dítě škodu způsobilo schválně, nebo nerado. Lhát a krást se prostě nesmí, pro předškoláka je velmi obtížné pochopit, že by bylo možné toto udělat i pro dobrý účel“ (Říčan, 2014, s. 134). Vývoj dětského svědomí ovlivňují podmínky, jako je vztah dítěte s rodiči (Langmeier, Krejčíková, 2006). „Uspokojivý vztah dítěte a rodičů je hlavním předpokladem pevného svědomí. Dále vývoj svědomí ovlivňují socializační techniky. Vývoj svědomí především podporují kázeňské techniky, které jsou založeny na poskytnutí nebo odnětí projevů lásky. Tělesné tresty vývoj svědomí potlačují“ (Langmeier, Krejčíková, 2006, s. 96).

„Normy, zákony, systém hodnot společnosti jsou dítěti v průběhu vývoje předávány přímou výchovou a nepřímým působením“ (Langmeier, Krejčíková, 2006, s. 36). Získávají je nejprve prostřednictvím působení rodičů a poté prostřednictvím vrstevníků a autorit, jako je například učitel. Cílem je, aby si dítě osvojilo normy, systém hodnot společnosti, aby bylo samo schopné regulovat své chování a následně žít ve společnosti ostatních lidí. Při vstupu do mateřské školy je dítě vystavováno sociálnímu tlaku, zvyká si pozvolna na způsoby chování, které je potřeba pro život ve společnosti lidí (Langmeier, Krejčíková, 2006). Dítě získává zkušenosti pozorováním chování ostatních (Vágnerová, 2000). „Následně si zobecní, které chování je běžné, patří k určité situaci a je považováno za žádoucí“ (Vágnerová, 2000, s. 122). Druhým způsobem, jak si dítě osvojuje sociální zkušenosti, tedy i způsoby chování, je prostřednictvím verbálního komentáře autority. Ta mu vysvětluje, jak by se měli lidé chovat a proč a jaké by mohlo mít určité chování důsledky (Vágnerová, 2000). „Bez verbálního komentáře, záměrného zobecnění platnosti pravidla a vysvětlení příčiny lze jen těžko pochopit podstatu určitého pravidla“ (Vágnerová, 2000, s. 122). Normy, které dítěti předkládáme, by měly být neměnné, protože tak respektujeme dětskou potřebu jistoty (Vágnerová, 2000). Říčan (2014, s. 134) uvádí, že dětskou normou je například pohádka. Proto je velmi vhodné ovlivňovat a vést děti ke správnému chování právě prostřednictvím pohádek.

2.3 Společenské chování a dítě předškolního věku

Společenským chováním v této práci myslíme etketu, tedy „soubor pravidel“ (Špaček, 2008, s. 5), dále „souhrn norem chování, zvyklostí, tradic, nepsaných zákonů, které určují obvyklé a přijatelné mechanismy chování ve společnosti“ (Smejkal, Bachrachová, 2011, s. 18). Smejkal a Bachrachová (2011, s. 18) definují společenské chování jako „souhrn společenských zvyklostí, které nám umožňují efektivně přežít a chránit se před společenskými úrazy“.

Pravidla společenského chování se vyvíjela postupně tak, jak se vyvíjela společnost lidí (Špaček, 2008). „Vznikala přirozeně podle okamžité společenské nutnosti a potřeby. Odráží se v nich podmínky geografické, klimatické, historické, národnostní, politické, hospodářské, místní, módní dané společnosti“ (Smejkal, Bachrachová, 2011, s. 18).

Jak se postupně měnily tyto podmínky spolu s uspořádáním lidí ve společnosti, měnil se také soubor společenského chování. Soubor pravidel se stále mění a přizpůsobuje podmínkám našeho života (Smejkal, Bachrachová, 2011).

„Společenské chování nám otevírá dveře v jakémkoli kontaktu s lidmi, v osobním životě, ve školách, ve společenském styku, později v zaměstnání, na úradech“ (Špaček, 2008, s. 7). Čím lépe si osvojíme tato pravidla chování, tím přirozeněji se budeme chovat, budeme ve společnosti ostatních lidí uvolněnější, budeme si ve svém chování jistí a lépe se tak začleníme mezi ostatní lidi. Budeme jimi přijati mezi sebe. Pokud se člověk chová podle společenských pravidel, bude mezi ostatními oblíbený a ostatní ho budou vyhledávat (Špaček, 2008). Vztahy mezi lidmi navzájem budou uspořádané a zdvořilé a bude se nám společně lépe žít. Naše chování musíme přizpůsobit situaci, ve které se nacházíme, podmínkám, které ji ovlivňují, a také lidem, kteří se s námi v této situaci ocitají (Špaček, 2008).

Soubor společenského chování je velmi obsáhlý a cílem této práce není jejich výčet, proto se zaměříme pouze na pravidla, které souvisí s oblastmi chování, s nimiž mají děti v předškolním věku v mateřských školách největší obtíže. Tyto oblasti byly zjištěny od respondentů na základě dotazníkového šetření v praktické části diplomové práce. Jedná se o tyto oblasti: chování k ostatním dětem, chování k věcem, slušné vyjadřování, hygienické návyky, stolování, chování k autoritě.

Oblast chování k ostatním lidem, k autoritě a k věcem – takt, ohleduplnost, upřímnost a úcta

V této oblasti by si mělo dítě osvojit vlastnosti, které jsou důležitou součástí vzájemných vztahů mezi lidmi. „Takt, ohleduplnost, upřímnost a úcta, to jsou podle Smejkal a Bachrachové (2011, s. 25) základní pilíře společenského chování. Takt znamená být vůči druhým vnímavý a citlivý. Znamená to, že se chováme tak, jak bychom chtěli, abychom se k nám druzí chovali. Znamená to, že víme, kdy co máme říci a kdy naopak neříkat nic při komunikaci s druhými. Umět druhému sdělit kritiku v soukromí a také umět sdělit pochvalu, ta by naopak měla být sdělována přede všemi (Smejkal, Bachrachová, 2011). Být ohleduplný znamená být tolerantní k druhým. Být kritičtější spíše k sobě než k ostatním. Nevyužívat druhé k našemu prospěchu. Jedná se také o snahu usnadnit život lidem kolem sebe a nezpůsobovat jim utrpení a nepříjemnosti (Smejkal, Bachrachová, 2011). „Úcta k lidem je projevem naší lásky k nim, doklad toho, že si vážíme jednotlivého člověka a všech lidí. Také projev, že si vážíme jejich práce a jejich výsledků“ (Smejkal, Bachrachová, 2011, s. 26). Dalšími vlastnosti, které usnadňují mezilidské vztahy a které bychom měli rozvíjet u dětí, jsou například emotivnost (umění dávat najevo své city), empatie (umění se vcítit do druhého), konfrontace (angažovat se a dávat najevo své názory a myšlenky) (Smejkal, Bachrachová, 2011).

Oblast slušné vyjadřování – pozdravy

V této oblasti by se dítě předškolního věku mělo především naučit pozdravit, a to nejen své známé, ale také cizí lidi, a naučit se, jakými způsoby je zdravíme. „Pozdrav je důležitou součástí prvního dojmu při setkání dvou lidí, současně jím vyjadřujeme vzájemné vztahy i vlastní náladu. Způsob pozdravu se liší podle stavu zdravícího, podle místa a času zdravení a podle osoby zdraveného“ (Smejkal, Bachrachová, 2011, s. 38). Zdravíme nejen lidi, které dobře známe, ale také lidi neznámé. Pozdravy dělíme na pozdrav verbální a neverbální. Mezi verbální pozdravy patří například – dobrý den, na shledanou, ahoj. Mezi neverbální pozdravy patří například úklon hlavy, úsměv, mávnutí ruky. Ale můžeme pozdravit i jejich kombinací (Smejkal, Bachrachová, 2011). „Pozdravit bychom měli nahlas a zřetelně a dívat se u něj do očí druhého“ (Špaček, 2008, s. 25).

Oblast hygienické návyky – vzhled, upravenost, osobní hygiena

V této oblasti by se dítě předškolního věku mělo seznámit převážně s péčí o svůj vzhled, s vhodným oblékáním a osvojit si základní hygienické návyky. „Vzhled, upravenost a osobní hygiena patří k projevům neverbální komunikace“ (Smejkal, Bachrachová, 2011, s. 35). Naším vzhledem a celkovou upraveností působíme na lidi kolem nás a druzí naši upravenost a vzhled vnímají. K vzhledu a k upravenosti patří především to, jak jsme oblečení. Oblečení bychom měli přizpůsobit společnosti, do které chceme vstupovat. Jinak se oblékneme do školy, jinak na ven a jiné slavnostnější oblečení zvolíme, když jdeme do divadla nebo na koncert. Osobní hygiena je součástí našeho vzhledu a upravenosti. Měli bychom o sebe pečovat, dodržovat základní hygienické návyky – pečovat o své tělo (pravidelně se mýt, mýt si ruce, stříhat si nehty), pečovat o své zuby (pravidelně si je čistit, navštěvovat zubaře), pečovat o své vlasy (pravidelně se česat, mýt si vlasy a zastříhávat si je) (Smejkal, Bachrachová, 2011).

Oblast stolování

Oblast stolování v pravidlech společenského chování je velmi obsáhlá oblast. Proto zde zmíníme pouze základní pravidla, se kterými by se měly seznámit děti předškolního věku. Jedná se především o základní pravidla prostírání stolu, správný úchop příboru a základní pravidla chování během jídla s ostatními lidmi. Při prostírání stolu umístíme talíř doprostřed a vedle něj na pravou stranu nůž a na levou stranu vidličku. Lžíci umístíme vedle nože na pravou stranu z vnějšku. Polévka je servírována v hlubokém talíři a hlavní chod na velkém mělkém talíři. Polévková lžice je při jídle držena v pravé ruce a při hlavním chodu držíme nůž v pravé a vidličku v levé ruce. Při stolování vedeme děti k tomu, že se jedná o společenskou událost. U stolu si povídáme, ale pouze pokud máme prázdná ústa. Během jídla nemlaskáme, nesrkáme, nesmrkáme a nešťouráme se v nose (Špaček, 2008). „Při jídle si utíráme ústa ubrouskem a pijeme jen tehdy, pokud nemáme sousta v ústech“ (Špaček, 2008, s. 155).

2.3.1 Společenská výchova v mateřské škole

„Společenská výchova učí jakémusi rituálu, který vykonáváme ve styku s jinými lidmi. Tento rituál nemá pevnou formu a mění se v detailech podle okamžitých podmínek situací, ve kterých se lidé společně nacházejí. Poskytuje prostředky pro dorozumívání, pro vyjadřování pocitů, postojů a názorů“ (Smejkal, Bachrachová, 2011, s. 17).

Jejím cílem je naučit lidi společně žít, naučit je vzájemně spolu vycházet a naučit je jejich vzájemnému porozumění (Smejkal, Bachrachová, 2011).

S pravidly společenského chování se dítě nejprve setkává v rodině a později se jim učí v mateřské škole. Nejprve pozoruje a napodobuje chování rodinných příslušníků, následně toto chování uplatňuje ve společnosti svých vrstevníků. (Špaček, 2008). „Člověk začíná vnímat sociální prostředí už v útlém věku, a čím dříve si osvojí pravidla, jak se chovat a být ohleduplný k ostatním, tím lépe a rychleji se začlení do společnosti svých vrstevníků a dospělých“ (Špaček, 2008, s. 153).

Jak již bylo výše řečeno, dítě pozoruje a napodobuje naše chování a následně ho samo uplatňuje, proto bychom měli být pro děti dobrými vzory, ať už jsme rodiče nebo učitelé. Sami bychom měli ovládat společenské chování, měli bychom umět být tolerantní a empatictí k druhým lidem (Špaček, 2008).

Pravidla chování, která dítěti předkládáme, by měla být přizpůsobena věku dítěte a jejich množství by mělo postupně růst (MŠMT ČR, 2018).

Učíme děti poprosit, když o něco někoho žádáme. Učíme je poděkovat, když nám druhý v žádosti vyhoví. Učíme je pozdravit, když potkáme známého na ulici, ale také když vcházíme do místnosti. Učíme je, komu vykáme a komu tykáme. Učíme je, že když jeden mluví, neskáče mu do řeči. Učíme je dbát o svůj zevnějšek – osvojit si hygienické návyky (čistit si zuby, sprchovat se, mýt si ruce, použít kapesník, učesat se), chodit čistě oblečení. Seznamujeme je se zásadami správného stolování – prostrít stůl, jíst správně příborem (držet nůž v pravé ruce a vidličku v levé ruce), používat ubrousek k utření úst, vědět, že některé věci se u stolu nedělají (nesrkáme, nemlaskáme, nehltáme), že společné jídlo je příležitost ke konverzaci, ale nikdy nemluvíme s plnou pusou, pijeme jen tehdy, když nemáme sousto v ústech. Seznamujeme je s tím, jak se obléknout k různým příležitostem – jaké oblečení je vhodné do školky, na hřiště, do divadla, na koncert (Špaček, 2008). Aby dítě pravidla pochopilo a lépe si je osvojilo, „vysvětlujeme je a zdůvodňujeme je“ (Špaček, 2008, s. 153). Pravidla společenského chování bychom měli dítěti předávat převážně prostřednictvím hry a nápodoby a méně bychom měli využívat příkazy a zákazy (Špaček, 2008).

Vzhledem k tomu, že mateřská škola dle RVP PV doplňuje rodinnou výchovu a také protože se jedná o společenství lidí, ve kterém dítě tráví čas, měla by dítě vychovávat a seznamovat s pravidly společenského chování (MŠMT ČR, 2018). Společenská výchova se v mateřské škole úzce dotýká sociálního vývoje dítěte. Klíčové kompetence a očekávané výstupy z jednotlivých oblastí z RVP PV, které se dotýkají sociálního vývoje, tedy i společenské výchovy předškolních dětí, jsou již popsány výše v kapitole 3. 1. 2. Sociální vývoj v předškolním věku.

2.4 Literatura pro děti

Literatura pro děti a mládež je specifikována v užším pojetí jako „literatura přímo adresovaná dětem a mládeži“ (Mocná et al., 2004, s. 360). Tento pojem se však během svého vývoje měnil. V počátku vývoje se setkáváme s pojmy, jako jsou „dětské spisy, spisy pro mládež, dětské čtení nebo dětské písemnictví, později se využíval také termín dětská četba“ (Mocná et al., 2004, s. 360). V současnosti je využíván odborníky také pojem dětská literatura (např. Segi Lukavská, 2019), která ale podle jejich mínění není zdaleka určena jen dětem, ale vybírají si ji, čtou a zejména kupují i dospělí. Dále s tímto pojmem nepracujeme, protože pojem „dětská literatura“ je zejména laickou veřejností chápán jako literární tvorba dětí. Proto budeme výhradně užívat pojem „literatura pro děti“.

Rozdělujeme ji podle toho, komu byla prvotně určena, na „intencionální díla a neintencionální díla“ (Mocná et al., 2004, s. 361). Intencionální díla byla autorem prvotně určena dětem. Určují to například názvy edice, ve které kniha vyšla, nebo věková kategorie, kam byla kniha zařazena. Neintencionální díla byla autorem prvotně určena dospělému čtenáři. Do dětské literatury pak byla zařazena spontánně nebo vlivem vzdělávání. V každém z uvedených případů však byla literatura upravena tak, aby odpovídala věku dítěte (Mocná et al., 2004).

Literatura pro děti a mládež je většinou určena čtenáři od tří do deseti let. Dále je rozdělována podle vyspělosti psychiky dítěte. Tato práce se zaměřuje na předškolní věk, proto se dále budeme věnovat literatuře pro děti ve věku od tří do šesti let. Oproti literatuře pro dospělé se tato literatura úzce vztahuje k čtenáři. Pracuje více s emocemi, je pro děti zřetelná a názorná a vede je k pozitivním a morálním hodnotám. Plní funkci estetickou, didaktickou, poznávací a imaginativní. Oproti literatuře pro dospělé je funkce didaktická více zvýrazněná. Dětskému čtenáři jsou také přizpůsobeny typy knih a žánry tak, aby

odpovídaly jeho potřebám. Témata literatury se taktéž odvíjejí od věku dítěte. Obsahují dětský vhléd, vedou ke komunikaci se čtenářem, dětská próza je většinou psaná ich-formou a odráží se v ní dětský svět (Mocná et al., 2004).

2.4.1 Typy knih pro předškolní děti

V této kapitole jsou uvedeny a stručně charakterizovány typy knih, které jsou určeny pro předškolní děti. Uvedené typy jsou přizpůsobeny věku dětí, jejich potřebám a vychází z jejich zájmu. Většinu z nich uvádí Homolová (2009, s. 12):

- a) „Knihy, kde hraje roli výtvarný projev bez textu (knihy-hračky, beztextová leporela, beztextové knihy).
- b) Publikace instruktivní či podněcující estetické dovednosti (omalovánky, vystřihovánky apod.).
- c) Knihy, v nichž hraje roli výtvarný projev a zároveň slovo je zde doprovodem pro obrázky (leporela, obrázkové knihy s textem).
- d) Knížky, ve kterých je výtvarný projev i text vyvážený (pohádky).
- e) Knihy, v nichž text převažuje nad ilustracemi.“

Mocná et al. (2004) navíc uvádí další typ dětské literatury, jímž je dětská encyklopedie.

Nově je používán i pojem interaktivní knihy. „Interaktivní knihou myslíme knihu, jejíž součástí je aktivizační prvek, většinou mechanický, díky němuž je čtenář aktivně zapojen. Vztah ke knize je tak aktivně rozvíjen spolu s rozvojem určitých dovedností a schopností (Opravilová, 1984). Interaktivní kniha čtenáře zapojuje jak fyzicky, tak intelektuálně, čtenář tak zkoumá obsah knihy a knihu jako takovou“ (Timpany, Vanderschans, 2013, s. 1). Autorské dělení interaktivních knih pro děti uvedla ve své diplomové práci Marešová (2019): „kniha s posuvnými částmi, kniha s vystávajícím obrázkem, kniha s domečky – 3D model, kniha se stavebnicí, kniha s puzzle, kniha s maňáskem, kniha s otočným divadlem, kniha s prořezávanými obrázky, kniha s obrázkovými magnety, kniha s hmatovými částmi, vrstvená kniha, kniha s obsahem reálných objektů, kniha s elektronickým zvukovým panelem, kniha s elektronickou tužkou“ (Marešová, 2019).

2.4.2 Žánry knih pro předškolní děti

Žánry knih pro děti se stejně jako obecně dětská literatura pro děti a mládež dělí podle toho, komu byly primárně určeny (Čeňková, 2006). „Mezi žánry, které byly původně určené dětem, patří říkadlo – folklorní, umělé a nonsensové, próza s dětským hrdinou, autorská pohádka. Mezi žánry převzaté z folklorní a starověké literatury patří mýtus, epos, bajka, pohádka a pověst. Do poslední skupiny patří žánry, které byly původně určeny dospělému čtenáři, a to univerzální žánry, dobrodružná, vědeckofantastická, historická, biografická, detektivní próza, mytická poezie a próza, komiks, literatura faktu a fantasy a autorská pohádka“ (Čeňková, 2006, s. 17). Níže jsou charakterizovány žánry pohádka, próza s dětským hrdinou, próza se zvířecím hrdinou a bajka, tedy ty, které souvisejí s tématem této diplomové práce. Skrývají v sobě výchovný obsah, předávají dítěti morální hodnoty.

Pohádka

Jedná se o „zábavný, zpravidla prozaický žánr folklorního původu s fantastickým příběhem“ (Mocná et al., 2004, s. 472). Vychází z dětského pohledu na svět, je přizpůsoben psychice dítěte a rozvíjí dětskou představivost a fantazii. Promítá se v ní vše, s čím se dítě kolem sebe setkává: od přírodního světa přes svět sociální, který v sobě v neposlední řadě nese morální hodnoty, až po technický svět a rozumové věci (Genčiová, 1984). „Pohádky dělíme na lidové a autorské. Lidové pohádky se dále dělí na „kouzelné pohádky, zvířecí pohádky, legendární pohádky a pohádky novelistické“ (Mocná et al., 2004, s. 473).

V kouzelných pohádkách se projektují kouzelné představy člověka o světě. Vystupují v nich nadpřirozené kouzelné bytosti. Bojuje v nich dobro nad zlem, kdy dobro většinou zvítězí (Chmelíková, 1995).

Ve zvířecích pohádkách vystupují zvířata, která na sebe přebírají lidskou roli. Nejedná se však o bajku. Zvířata v příběhu lidem pomáhají, mohou mít i kouzelnou moc. V příběhu mohou místo zvířat také vystupovat věci, které jsou oživé (Chmelíková, 1995). „Zvláštním typem této pohádky je pohádka tzv. vychovatelská“ (Chmelíková, 1995, s. 8). Tímto typem je pohádka Kůzlátka od Márie Rázusové Martákové a Jaroslavy Blažkové, která je využita v praktické části v šesté lekci metodického materiálu.

V legendárních pohádkách vystupují postavy z bible. Tyto příběhy jsou pro děti zjednodušené a postavy polidštěné. V novelistických pohádkách většinou hlavní hrdinové nemají kouzelnou moc. Hrdina v nich vítězí nad zlem prostřednictvím svých vlastních dovedností a schopností. Jedná se o novější typ pohádek (Chmelíková, 1995).

Autorská pohádka je mladší než pohádka lidová. Více se v ní objevují aktuální problémy dětí a vystupují v ní reálné postavy. Řeší se v ní například etické a sociální problémy. Tato pohádka se úzce vztahuje k dítěti a někdy se tématem stává spisovatel i čtenář. Předpokladem pro četbu nebo poslech této pohádky je, že se již dítě vyzná v pohádce lidové. Blíží se spíše povídce, a to především svým volnějším a složitějším uspořádáním. Typem autorské pohádky je například pohádka se zvířecím hrdinou, moderní pohádka či pohádka nonsensová. Moderní pohádka se váže ke konkrétnímu času a místu, je humorná a mísí se v ní reálné a kouzelné prvky. Nonsensová pohádka vychází z dětského myšlení a řeči (Mocná et al., 2004).

Příběhová próza pro děti

Mocná et al. (2004, s. 364) uvádějí, že příběhová próza pro děti vychází z běžných situací dětského světa dnešní doby, vychází z dětského přístupu ke světu, konkrétně „z dětské čínorodosti, družnosti a otevřenosti světu“ a autor má v příběhové próze k dítěti partnerský přístup.

Příběhová próza pro děti se dělí na prózu s dětským hrdinou a prózu se zvířecím hrdinou (Chaloupka, Nezkusil, 1979).

Próza s dětským hrdinou

Hlavním hrdinou příběhu je dítě a pracuje s tématy, která se dětství a samotného dítěte týkají. Čeňková (2006, s. 32) uvádí například: „sebeuvědomování dítěte, hrdinství dítěte, existenční problémy, začleňování dítěte do kolektivu, hodnoty kamarádství, vztahy mezi dítětem a dospělými.“ Dítě prostřednictvím četby také zjišťuje, že problémy, které nezažívá pouze ono samo, ale také jiné děti, a že jeho problémy nechápu jenom jeho vrstevníci, ale také dospělí (Chaloupka, Nezkusil, 1979). Čeňková (2006) dále zmiňuje, že témata, která próza s dětským hrdinou odráží, se mění podle toho, jak je dítě a období dětství v dané společnosti chápáno. Hlavním účelem příběhové prózy s dětským hrdinou je „seznámit čtenáře se základními modely lidských vztahů ve společnosti a tak napomáhat dítěti s orientací ve světě“ (Chaloupka, Nezkusil, 1979, s. 10). „Při četbě dítě porovnává

realitu s příběhem a projektuje svá přání a představy do příběhu a prostřednictvím identifikování se s hlavním hrdinou se učí zaujímat postoje ke skutečnosti kolem něj a utváří si sociální a mravní cítění“ (Chaloupka, Nezkusil, 1979, s. 11–12). V praktické části vycházejí dvě lekce z příběhu s dětským hrdinou. Jedná se o knihu *A pak se to stalo!*, kterou napsala Ester Stará. Z této knihy je využit příběh *O neuklizených hračkách*. Tato kniha získala ocenění Zlatá stuha za výtvarnou část v roce 2010 (Čtenářův sympatický rádce, 2020). Druhou využitou knihou je kniha *Draka je lepší pozdravit aneb o etiketě*, kterou napsala Daniela Krolupperová. Z této knihy je využit příběh *O strašlivém drakovi*. Kniha v roce 2009 získala cenu ministra školství v anketě SUK – čteme všichni (Knihovna Jana Ámose Komenského, 2020). Třetí využitou knihou je kniha *I příšerky si čistá zoubky*, kterou napsala Jessica Martinello. Dalším zajímavým příběhem s dětským hrdinou je například oceňovaná kniha *Kosprd a Telecí* autorky Evy Papouškové. Kniha získala cenu Zlatá stuha v roce 2014.

Próza se zvířecím hrdinou

Chaloupka a Nezkusil (1979, s. 12) tvrdí, že „mezi prózou s dětským hrdinou a příběhem se zvířecím hrdinou není striktní předěl“. Hlavním hrdinou je však zvíře, které má lidské vlastnosti a zažívá v příběhu běžné problémy jako dítě – čtenář. Dítě tak vnímá, že jsou zvířata vystupující v příběhu jako lidé (Urbanová, 1999). Prostřednictvím zvířecích postav autor přibližuje dítěti podstatné jevy z lidského světa, jako jsou například vztahy s vrstevníky, ale také s dospělými (Havlíková, 1987). V praktické části jsou dvě lekce založeny na příběhu se zvířecím hrdinou. Jedná se o knihu *Dobry den, opičko*, kterou napsal Petr Stoličný. Z této knihy je využit příběh, *Jak jsme vařili špagety*. Druhou využitou knihou je *Flandil ve školce*, kterou napsala Barbora Hamplin. Z této knihy je využit příběh *Leo ubližuje*. Dalšími zajímavými příběhy se zvířecím hrdinou je například kniha *Chrochtík a Kvíkalka na cestě za blyskavým prasátkem* od Ester Staré. Tato kniha získala ocenění Zlatá stuha v roce 2013. Další zajímavou knihou je například *Policejní křeček* od již dříve zmíněné autorky Daniely Krolupperové. Tato kniha získala cenu Zlatá stuha v roce 2014. Dalším oceňovaným autorem je například Petr Stančík s ilustrátorkou Lucií Dvořákovou. Jejich kniha *Jezevec Chrujda točí film* získala ocenění Zlatá stuha za výtvarnou část v roce 2015. Jejich další kniha *Jezevec Chrujda našel velkou lásečku* získala to samé ocenění v roce 2017.

Bajka

Jedná se o „krátký smyšlený příběh alegorickou formou demonstrující morální pravidlo nebo jinou obecnou zkušenost“ (Mocná et al., 2004, s. 32). Její hlavní funkcí je funkce didaktická. Učí děti pro ně přiměřenou formou, jak zvládat nejrůznější životní situace. Další funkcí bajky je také její funkce zábavná. Vystupují v ní polidštěná zvířata, která mají specifické vlastnosti, například pilná včelka, chytrá liška. Většinou se skládá se dvou částí. První vypravuje příběh a druhá v sobě skrývá poučení (Mocná et al., 2004). Pro své poučení ji pro práci s výchovnými problémy s dětmi v mateřské škole doporučují respondenti v dotazníkovém šetření v praktické části. Přesto ale nebyla do praktické části práce bajka zařazena, protože žádná bajka, nekorespondovala s výchovnými tématy, která byla zjištěna od respondentů v dotazníkovém šetření v praktické části. Byly tak využity příběhy, které se k výchovným tématům a využitým metodám hodily více.

2.4.3 Příběhy s výchovným obsahem

„Kniha pro děti s sebou nese řadu výchovných funkcí: poznávací, ideologickou, estetickovýchovnou, terapeutickou a pro tuto práci nejdůležitější funkci etickovýchovnou“ (Opravilová, 1984, s. 6). Skrze ně vedeme dítě k přemýšlení, ovlivňujeme jeho názory, a city, ovlivňujeme jeho kulturní vývoj. Z hlediska výchovného pracuje dětská kniha se dvěma mravními kategoriemi: dobro a zlo. Kniha tak dává dítěti podnět k tomu, aby tyto dvě kategorie rozumově pochopilo a citově prožilo. Pokud pedagog na dítě prostřednictvím literatury vhodně působí, může u něj vytvářet mravní postoje a přesvědčení a ty ruku v ruce s mravními požadavky na dítě vedou k jeho mravnímu jednání a k utváření mravního vědomí. Skrze knihu děti seznamujeme s modelem mezilidských vztahů a společenským chováním. Prostřednictvím identifikace a nápodoby si dítě může osvojit společenské role a může mu poskytnout informace pro hodnotovou orientaci. Dítě se v příběhu s výchovným obsahem může s pohledem hrdiny ztotožnit, vcítit se do jeho pocitů a najít ve svém prožitku zkušenost pro širší zobecnění (Opravilová, 1984).

2.5 Práce s knihou v mateřské škole

Kniha je pro vývoj dítěte a jeho zrání velmi důležitá a naplňuje podobně jako hra přirozené potřeby dítěte (Kováčová, Malecová, 2018). Kniha je obrazem světa a dítě prostřednictvím ní může poznávat svět kolem sebe, svůj mateřský jazyk, rozvíjet slovní

zásobu, fantazii a estetické city (Opravilová, 1984). Vztah ke knize se vyvíjí u dítěte již od nejtělejšího věku a má vliv na celoživotní učení dítěte. První kontakty s knihou by mělo dítě zažívat již v rodině, ale mateřská škola, do které dítě zpravidla kolem třetího roku života nastupuje, sehraává ve výchově, vzdělávání a rozvoji dětí důležitou roli. Má doplňovat a podporovat rodinnou výchovu (MŠMT ČR, 2018). Proto bychom měli práci s knihou zařazovat také do každodenních řízených i spontánních činností v mateřské škole.

Součástí čtenářské pregramotnosti, kterou v mateřské škole rozvíjíme, je práce s knihou, budování vztahu k ní. Vedeme děti k tomu, aby pochopily význam knihy pro celoživotní učení, aby dokázaly porozumět textu, své pocity a zážitky z četby sdílet s ostatními a aby dokázaly své zkušenosti a vědomosti dále využít v běžném životě (Tomášková, 2015). „Čtenářskou pregramotností se rozumí soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní (Laufková, 2018, s. 8). „Cílem je stimulovat u dítěte předškolního věku schopnosti a dovednosti, které mu později umožní optimální rozvoj ve čtení a psaní, proto rozvíjíme ty oblasti, které budou pro čtení a psaní ve škole potřebné a ulehčí dětem jejich osvojení“ (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 490). „Čtenářská gramotnost následně navazuje na počáteční čtenářskou gramotnost a následně se dále rozvíjí až v plně funkční gramotnost“ (Laufková, 2018, s. 8). Jedná se tedy o celoživotní proces. „Období do šesti let je pro čtení a rozvinutí čtenářské gramotnosti důležité“ (Tomášková, 2015, s. 12).

Nabídka knih, kterou dětem v mateřské škole předkládáme, by měla být pestrá, měla by obsahovat nejen moderní knihy, ve kterých se dítě ztotožní s moderním hrdinou, který zažívá stejné problémy jako dítě samo, ale také knihy tradičních a osvědčených autorů z tzv. kánonu dětské literatury (Opravilová, 1984). Volbu knih pro práci s dětmi bychom měli přizpůsobit věku a zájmu dětí. Knihu můžeme volit také podle žánrů nebo sdělení, zda je našim cílem dítě zabavit, zaujmout, poučit nebo mu předat informace (Opravilová, 1984). Dle Opravilové (1984) je vhodné tyto volby střídat. Také bychom se měli zamyslet nad kvalitou knihy. Knižní trh je v dnešní době přehlcen a najít kvalitní dětskou knihu může pedagogům či učitelům činit obtíže. Proto je vhodné sledovat výsledky soutěží, které se zabývají kvalitní dětskou knihou. Jedná se například o soutěže Zlatá stuha, Magnesia Litera, Nejkrásnější česká kniha roku, Anketa: Suk – čteme všichni nebo katalog Nejlepší knihy dětem.

Opravilová (1984) zdůrazňuje, že „dobrá kniha v rukou odborníka je významným nástrojem pro kultivaci dětského vnímání, citění a prožívání“ (Opravilová, 1984, s. 30).

Činnosti s knihou v mateřské škole by měly být cíleně smysluplně naplánované, měly by vycházet ze zájmů, potřeb, možností a věku dětí, se kterými pracujeme (MŠMT ČR, 2018). Dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2018) činnosti s knihou rozvíjejí u dětí:

- „řečové schopnosti a jazykové dovednosti, jako jsou porozumění, vnímání a naslouchání, slovní zásobu, vyjadřování a kultivaci mluvního projevu,
- interaktivní a komunikativní dovednosti,
- paměť, pozornost a myšlení,
- představivost a fantazii,
- posilují přirozené poznávací city (zvědavost, zájem, radost z objevování), tedy i vytváření vztahu ke knize a ke čtení,
- vytváření pozitivního vztahu k intelektovým činnostem, k učení,
- osvojení si elementárních poznatků o znakových systémech, vytváření základů pro práci s informacemi“ (MŠMT ČR, 2018, s. 17, 19, 23).

Je třeba také dodat, že práce s knihou zasahuje i do dalších oblastí vývoje dítěte, a proto rozvíjí i další dílčí vzdělávací cíle a klíčové kompetence uvedené v RVP PV (2018).

Činnosti s knihou v mateřské škole by měly být různorodé. Můžeme pracovat například s předčítaným textem, můžeme využít obal knihy nebo ilustrace. Děti by se měly na činnostech aktivně podílet a diskutovat o příběhu, vyjádřit své názory a myšlenky. Četba by měla být propojena se zážitky, s dalšími činnostmi, jako jsou například dramatické, hudební, výtvarné, pohybové, environmentální. Můžeme knihu využít při různých projektech. Při práci s knihou můžeme využít řadu metod, které se podílejí na rozvoji dětského čtenářství, jako jsou například některé metody kritického myšlení, přizpůsobeně dětem předškolního věku, a strategie s textem (Laufková, 2018).

2.5.1 Metody kritického myšlení

„Pro rozvoj kritického myšlení na školách byl v USA Společností pro demokratické vzdělávání vytvořen program Reading and Writing for Critical Thinking, ve zkratce RWCT. V České republice se tímto programem zabývá o. s. Kritické myšlení, které tento program přizpůsobilo podmínkám české školy. U nás byl poprvé představen ve školním roce 1997/1998“ (Tomková, 2007, s. 10).

„Hlavním cílem programu je, aby se žáci stali samostatnými mysliteli a čtenáři, kteří se dokáží dívat na věci z různých úhlů pohledu, jsou zvědaví, mají zájem se učit a dozvídat se nové věci, zároveň byli zodpovědní za to, co dělají, tedy i za své vzdělávání, a využít znalosti v běžném životě“ (Kritické myšlení, 2001). Program vychází z poznatků kognitivní a konstruktivistické psychologie. Soustřeďuje se na rozvíjení myšlenkových operací nejen nižšího řádu, jako je zapamatování, porozumění, aplikování, ale také myšlenkové operace vyššího řádu, jako je analyzovat, hodnotit a vytvářet. Žák se učí být spoluzodpovědný za své vzdělávání, podílí se na něm. Uvědomuje si své dosavadní zkušenosti a prekoncepty, pracuje s novými informacemi, uvědomuje si své učení a myšlení, cítí smysl ve svém učení a díky tomu je vnitřně motivován k dalšímu učení (Tomková, 2007).

Program s sebou přináší strategie, metody a techniky využitelné na všech stupních vzdělávání (Kritické myšlení, 2001). Pro rozvoj kritického myšlení musí učitel vytvořit ve třídě vhodné podmínky. Je třeba vytvářet prostor pro kritické myšlení, aktivně žáky zapojit do výuky, umožnit jim vyslovovat vlastní myšlenky, dostatečně oceňovat myšlení a vytvořit prostor pro dialog. Ideální je uzpůsobení prostředí třídy – nejčastěji se využívá uspořádání lavic do U nebo do kruhu (Steelová et al., 2007a). Děti také často sedí v kruhu na koberci.

Učitel v programu RWCT svou výuku plánuje na základě třífázového modelu učení E (Evokace) – U (Uvědomění si informací) – R (Reflexe). Díky tomuto modelu se učení žáků stává efektivním (Steelová et al., 2007b). V první fázi „evokace“ si žák vybavuje, co o tématu již ví. Cílem této fáze je zaktivizovat žáka a vzbudit jeho vnitřní zájem o učení. V druhé fázi „uvědomění si“ informací se žák setkává s novými informacemi. Cílem této fáze je udržet žákův zájem a podpořit ho ve sledování vlastních myšlenkových procesů. Ve třetí fázi „reflexi“ si žáci upevňují nově získané informace a zasazují je do již vytvořeného

schématu znalostí. Na základě budování tohoto schématu budou znalosti žáků trvalé. Cílem této fáze je vyjádřit vlastní myšlenky, sdílet je s ostatními (Steelová et al., 2007a). Tento model učení lze také využít při plánování a sestavování lekcí při rozvíjení dětského čtenářství v mateřských školách s předškolními dětmi. Z podmínek, uspořádání a třífázového modelu učení bude vycházet tvorba metodického materiálu v praktické části diplomové práce.

K rozvoji kritického myšlení využívá program RWCT celou řadu metod, jako jsou například skupinový brainstorming, brainstorming ve dvojicích, klíčová slova, zpřeházené věty, volné psaní, myšlenkové mapy, čtení s otázkami, T-graf, Vennův diagram a další. Při práci s těmito metodami žák pracuje s textem a své myšlenky vyjadřuje psaním (Steelová et al., 2007b). V mateřské škole ale děti předškolního věku zatím číst a psát neumí. Tuto roli čtenáře a zapisovatele proto přebírá učitel. Dítě předčítaný text poslouchá, své myšlenky vyjadřuje slovy, popřípadě je kreslí.

V praktické části bude při práci s dětmi využita pouze vybraná metoda kritického myšlení. Jedná se především o metodu čtení s otázkami.

Čtení s otázkami

Metoda spočívá ve školním prostředí v tom, že si žáci pročítají text a navzájem ve dvojicích si po předčteném úryvku pokládají otázky. Cílem této metody je hledat smysluplné odpovědi s oporou v textu, dále naučit se klást vhodné otázky. Tato metoda bude v praktické části přizpůsobena dětem předškolního věku. Bude se tedy jednat o předčítání s dotazováním (Steelová et al., 2007b).

Předčítání s dotazováním

Při předčítání knihy učitelka pokládá dětem otázky k přečtenému úryvku. Otázky se týkají informací v úryvku, děti se tak mohou při odpovídání opírat o slyšené.

2.5.2 Čtenářské strategie

Práce s dětskou knihou vychovává dítě nejen jako posluchače, ale také jako budoucího čtenáře (Strnadová, 1989). Čtenář by měl při čtení nebo poslechu nad tím, co mu je sdělováno, přemýšlet, najít podstatu a pochopit ji. Jednou z účinných metod, jak dítěti pomoci proniknout do hloubky textu, jsou čtenářské strategie. Strategií obecně rozumíme volbu posloupnosti konkrétních kroků, které vedou ke zvládnutí úkolu.

Čtenářskými strategiemi potom rozumíme konkrétní postupy a metody, které nám pomohou v porozumění textu a dalším souvislostem s textem spojených. Pokud pracujeme se čtenářskými strategiemi pravidelně, později se z nich stanou čtenářské dovednosti, tedy automaticky používané dovednosti (Wildová et al., 2019).

Čtenářské strategie lze rozvíjet již v předškolním věku, avšak s využitím individuálních postupů, které jsou přizpůsobeny věku a dosavadním zkušenostem dítěte (Wildová et al., 2019). „Jde o poměrně obtížný metodický krok“ (Wildová et al., 2019). Učitel by měl dítěti čtenářské strategie přibližovat formou hry, při níž se dítě aktivně zapojuje. Vzhledem k tomu, že dítě samo ještě neumí číst a strategie si teprve osvojuje, je pro něj důležitá opora, kterou mu poskytuje dospělý. Učitel je ten, kdo dítěti text předčítá, pokládá mu otázky, sleduje jeho myšlení, přiblíží mu a shrne, k čemu jsme na konci dopěli (Wildová et al., 2019). Čtenářské strategie dítěti přibližujeme postupně prostřednictvím metody scaffolding, tj. metoda „lešení“. V první fázi učitel používá strategii sám a dítě ho při tom pozoruje a poslouchá. Ve druhé fázi učitel používá strategii a dítě se pomalu zapojuje. Ve třetí fázi již dítě strategii používá a učitel mu v jejím používání pomáhá. V poslední, čtvrté fázi již dítě používá strategii samo a učitel ho jen pozoruje. Společně s metodou „lešení“ učitel využívá také metodu modelování, a to tehdy, když dítěti názorně ukazuje, jak metodu v praxi používá (Rybářová, 2017).

V předškolním věku je vhodné dle Rybářové (2017) rozvíjet tyto čtenářské strategie: hledání souvislostí, předvídání, usuzování, vizualizace, shrnování. V lekcích v metodickém materiálu v praktické části diplomové práce jsou využity metody předvídání, usuzování a vizualizace.

Předvídání

Jedná se o odhalování a předjímání, co se v textu/ příběhu odehraje dál. Využíváme u toho informace, které jsme získali z textu/příběhu, svoje zkušenosti, ale také dosavadní čtenářské a lidské znalosti (Šafránková, 2010). „Předpovědi by měly být logické a vznikat jak před četbou, tak i během četby“ (Šafránková, 2010, s. 16). V předškolním věku můžeme s dětmi pracovat nejen s předčítaným textem, ale také s ilustracemi. Předvídat z ilustrace dokážou již velmi malé děti. Dítě z textu nebo z ilustrace získává informace, z nichž se následně snaží vyvodit, jak bude příběh pokračovat, co se stane dál. Předvídání přináší s sebou v předškolním věku několik možností. Dítě může předvídat z předčítaného textu, z obalu knihy nebo z ilustrace v knize (Wildová et al., 2019).

Usuzování

Jedná se o „odhalování skrytých významů, souvislostí, které nejsou přímo v textu/ příběhu vyřčeny“ (Wildová et al., 2019). Dítě při usuzování přidává k tomu, co již ví, informaci z textu nebo z ilustrace a logicky z nich vyvodí informaci novou. Tato metoda je pro děti předškolního věku obtížnější, proto pokud s touto metodou s dětmi začínáme, je vhodné využívat ilustrace z knihy (Wildová et al., 2019).

Vizualizace

Při vizualizaci si na základě předčítaného, čteného textu vytváříme smyslovou představu. Vizualizace jako taková úzce souvisí s tím, jak jsme schopni si vybavit detaily při četbě nebo poslechu předčítaného textu. Toto vybavení má následně vliv na celkový prožitek z četby. Pokud dítě nedovede vizualizovat, může ztrácet význam slyšeného, čteného (Wildová et al., 2019).

U dětí předškolního věku bychom měli při vyvolání představ pracovat s konkrétními smysly, jako jsou zrak, sluch, čich a hmat a chuť. Pro děti v tomto věku je velmi složité své představy popsat slovně, proto je vhodné pro jejich sdělení využít například výtvarné, hudební, pohybové nebo zvukové ztvárnění (Wildová et al., 2019).

2.5.3 Dramatická výchova

Dramatická výchova je dle Valenty (1998) „systém řízeného, aktivního sociálně-uměleckého učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, limitovaných primárně výchovnými či formativními a sekundárně specificky uměleckými požadavky a individuálními i společenskými možnostmi dalšího rozvoje zúčastněných osobností“ (Valenta, 1998, s. 27). Machková (2015) uvádí, že dramatická výchova může být činností zájmovou nebo samostatným předmětem ve školách s akcentem na estetickou výchovu a umění (Machková, 2015). Může se však sama stát metodou v různých předmětech nebo metodou, která u dětí rozvíjí osobnost a pomáhá jim osvojovat si lidské dovednosti. Cílem dramatické výchovy není produkt, tedy divadelní představení, ale jejím cílem je proces. Cíl se tak vztahuje k samotnému zúčastněnému hráči (Valenta, 1998).

V předškolním věku můžeme u dětí prostřednictvím dramatické výchovy rozvíjet především tyto oblasti:

- osobnostní a individuální rozvoj (rozvoj vnímání, tvořivosti, fantazie, schopnosti vyjadřovat své myšlenky, pocity a názory, rozvoj kritického myšlení, rozvoj orientace v prostoru a ve světě kolem něj),
- sociální rozvoj (rozvoj komunikativních dovedností, schopnosti spolupráce, pomoci druhým, empatie, poznání mravních hodnot, respektovat druhé, vštěpování morálních hodnot) (Fiedlerová, Rejchrtová, Amirová, 2019).

V předškolním věku je dramatická výchova vhodná k předávání vědomostí, dovedností a zkušeností (Svobodová, Švejdová, 2011). Hlavním principem dramatické výchovy je důraz na prožitek, zkušenost prostřednictvím vlastní aktivity. Do činnosti bychom děti neměli nutit, měla by být svobodnou volbou dítěte (Fiedlerová, Rejchrtová, Amirová, 2019).

V navrženém metodickém materiálu v praktické části diplomové práce jsou metody dramatické výchovy využity jako doplňková činnost pro ukotvení informací z příběhů s výchovným obsahem. Fiedlerová, Rejchrtová, Amirová (2019) uvádí, že lze prostřednictvím dramatické výchovy dětem vštěpovat morální hodnoty právě s využitím příběhů a pohádek, děti tak mohou tímto způsobem hodnoty lépe pochopit. Činnosti v metodickém materiálu pracují s prožitkem dítěte a jsou založeny na jeho vlastní aktivitě. Jsou pro děti dobrovolné a respektují tak zásady hry. V metodickém materiálu je využita metoda dramatické výchovy – hra v roli.

Hra v roli

Dle Valenty (1998) se jedná o výchovně vzdělávací metodu, při které se hráč proměňuje v jinou skutečnost. Plní osobnostní i věcné vzdělávací cíle navozením, přípravou, rozehráním a reflexí fiktivní situace, která v sobě skrývá výchovný obsah. Činnosti v metodickém materiálu jsou založeny na dvou rovinách metody dramatické výchovy hry v roli, a to na rovině simulace a rovině alternace. Rovina simulace je založena na tom, že hráč/dítě hraje samo sebe v navozené fiktivní situaci. Rovina alternace je založena na tom, že hráč/dítě hraje někoho jiného nebo něco jiného (Valenta, 1998).

2.5.4 Citová výchova

Citová výchova rozvíjí dle Zelinové (2011) osobnost dítěte, učí ho pracovat s emocemi a s city a také souvisí s rozvojem motivace. „Emocemi rozumíme psychický stav, ten vyplývá ze subjektivního prožívání vztahu k něčemu nebo k někomu“ (Zelinová, 2011, s. 40). Rozlišujeme mezi nižšími city a vyššími city. Nižšími city rozumíme emoce, které jsou spjaty s uspokojením základních potřeb, jako jsou biologické a úzce souvisí s pocitem bezpečí. Mezi nižší city patří emoce jako hněv, smutek, strach, radost, láska, překvapení, odpor a hanba. Vyššími city rozumíme city, které souvisí s uspokojením potřeb estetických, etických a intelektových (Zelinová, 2011). Zelinová (2011) také uvádí, že naše emoce odpovídají za to, jak konáme. Rozvoj citové výchovy je v předškolním věku důležitý z toho důvodu, že jak reagujeme na emotivní situace v dětství, je pravděpodobné, že na ně budeme v dospělosti reagovat stejně. Je potřeba, abychom se u dětí předškolního věku podíleli na rozvíjení emoční inteligence (Zelinová, 2011). Především rozvíjíme tyto schopnosti: „znalost vlastních emocí – sebeuvědomování, ovládnutí emocí – sebeovládání, schopnost motivovat sebe sama – sebemotivace, vnímat emoce jiných lidí – empatie, umění mezilidských vztahů - angažovanost“ (Zelinová, 2011, s. 42–43). Pokud bychom nerozvíjeli emoční inteligenci již v raném dětství, mohly by mít děti v průběhu života velké problémy například s motivací, mohly by propadat úzkostem a depresím, mohly by mít problémy se sebeovládáním a agresivitou a následně problémy s lidmi ve svém okolí (Zelinová, 2011).

Využití emočních karet

Pro práci s emocemi s dětmi lze v mateřské škole využít emoční karty. V metodickém materiálu v praktické části jsou v první lekci využity emoční karty, aby děti lépe pochopily emoce a následně výchovný problém v příběhu. Karty jsou vytvořeny z ilustrací z knihy a vychází ze základní skupiny emocí, které zmiňuje Zelinová (2011). Emoční karty vytvořené z ilustrací znázorňují v různých mírách tyto emoce: hněv, smutek, strach, radost, lásku, překvapení.

3 Praktická část

3.1 Cíle a metody praktické části

Cílem empirické části bylo zjistit, s jakými výchovnými problémy se setkávají pedagogové u dětí v mateřské škole, a na tomto základě navrhnout, realizovat a reflektovat lekce, které děti seznamují s vybranými výchovnými problémy prostřednictvím práce s knihou.

Pro dosažení cíle této diplomové práce jsem zvolila **smíšený design výzkumu**. Celý výzkum probíhal od srpna roku 2019 do března roku 2020.

K dosažení stanoveného cíle jsem v **první části výzkumu** zjišťovala od učitelů mateřských škol prostřednictvím **metody vstupního dotazníku**, s jakými výchovnými problémy se nejčastěji setkávají u dětí, s nimiž pracují (kvantitativní část výzkumu). Na základě svých zkušeností a odborné literatury zaměřené na morální vývoj dítěte a sociální rozvoj v mateřské škole jsem zjišťovala, jaké problémové chování u dětí v mateřské škole učitelé zaznamenávají. Soustředila jsem se na oblasti chování k vrstevníkům, chování k autoritě, chování k věcem, stolování, dodržování hygienických návyků, slušného vyjadřování aj. Dále jsem zjišťovala, zda při zprostředkování výchovného problému dětem využívají dětskou literaturu, jakým způsobem s ní pracují a které konkrétní knihy využívají.

V **druhé části výzkumu** jsem na základě poznatků z prostudované odborné literatury a z výsledků dotazníkového šetření vytvořila metodický materiál pro práci s dětmi ve věku od 5 do 6–7 let. Navrhla jsem šest lekcí, které dětem zprostředkovávají pedagogy nejčastěji zmiňované výchovné problémy pomocí příběhu a za využití metod kritického myšlení, čtenářských strategií, práce s emočními kartami a metod dramatické výchovy. K dosažení stanoveného cíle jsem lekce realizovala s dětmi ve své mateřské škole, dále jsem je nechala ověřit a reflektovat třemi pedagogy pracujícími se stejnou věkovou skupinou. Druhou **metodou výzkumu bylo ověřování navrženého metodického materiálu v praxi** (kvalitativní část výzkumu). Cílem bylo zjistit, zda je metodický materiál využitelný v praxi, přenositelný do praxe jiných pedagogů a zda přináší možnosti práce s výchovnými problémy prostřednictvím dětské literatury.

3.2 Vstupní dotazník

První použitou **metodou** sběru dat byl **dotazník**. Cílovou skupinou, pro kterou byl dotazník určen, byli pedagogičtí pracovníci mateřských škol. Dotazník jsem vytvořila na webových stránkách google – formuláře. Data byla sbírána online od srpna 2019 do října 2019. Dotazník byl vyvěšen na sociálních sítích ve skupinách, které seskupují pedagogy mateřských škol. Dále byla data sbírána prostřednictvím dotazníku zasláného e-mailem náhodně vybraným mateřským školám po celé České republice. Při sběru dat byly respektovány etické principy (jednalo se tedy o dostupný vzorek respondentů). Každý respondent byl informován o anonymitě dotazníkového šetření v úvodní části dotazníku. Dotazník byl rozdělen do tří částí. V první části jsou dvě otázky zaměřeny na výchovné problémy, se kterými se pedagogové v mateřských školách setkávají. Z toho první otázka je formulována v podobě intervalové škály, druhá v podobě otevřené otázky. V druhé části se čtyři otázky zaměřují na práci s výchovnými problémy prostřednictvím dětské literatury. Z toho jedna otázka je uzavřená, dvě otevřené a jedna s možností více odpovědí. Třetí část obsahuje devět identifikačních otázek, z toho sedm je uzavřených, jedna polouzavřená a jedna otevřená. Tyto otázky jsou zařazeny na konec dotazníku po konzultaci s vedoucí práce, aby se mohl respondent nejprve plně věnovat zodpovězení otázek k tématu šetření.

3.2.1 Hypotézy

Pro kvantitativní část práce jsem si stanovila následující hypotézy:

- Nejčastějším výchovným problémem u dětí v mateřských školách nezávisle na věku je podle pedagogů chování dětí k vrstevníkům.
- Výchovné problémy v oblasti stolování a hygienických návyků se častěji objevují u dětí ve věku 2–4 roky než u dětí ve věku 4–6/7 let.
- Výchovné problémy v oblasti chování k autoritě se častěji objevují u dětí 4–6/7 let než u dětí ve věku 2–4 roky.
- Většina pedagogů využívá pro zprostředkování výchovných problémů dětem v mateřské škole dětskou literaturu.
- Pedagogové nejčastěji využívají při práci s dětskou literaturou metodu dialogu nad přečteným textem.

3.2.2 Výzkumný vzorek

Charakteristika výzkumného vzorku byla zjištěna dle vyhodnocení identifikačních otázek z výše popsaného dotazníkového šetření. Výzkumný vzorek tvořilo 111 pedagogů mateřských škol. Do dotazníkového šetření se zapojilo 110 žen a 1 muž. 24 respondentů spadá do věkové kategorie 18–25 let, 25 respondentů do kategorie 26–35 let. Dále bylo ve výzkumném šetření zjištěno, že je 31 respondentů ve věku 36–45 let a 31 pedagogů je starších než 46 let. Průměrný věk předškolního pedagoga v roce 2018/2019 je 44 let (Zatloukal et al., 2019, s. 23). Celkový počet učitelů mateřských škol v České republice tvoří dle Statistické ročenky Ministerstva školství v roce 2018/2019 celkem 32 233 učitelů, z toho 30 580,8 plně zaměstnaných, z toho 1 314,9 učitelů bez kvalifikace (MŠMT, 2019). Výroční zpráva České školní inspekce za rok 2018/2019 uvádí, že z celkového počtu učitelů mateřských škol působících v České republice má 65,3 % splněnou kvalifikaci prostřednictvím maturitní zkoušky na střední pedagogické škole a pouze 20,5 % učitelů splňuje kvalifikaci složením státní závěrečné zkoušky na vysoké škole (Zatloukal et al., 2019, s. 22). Do výzkumu „Využití příběhů s výchovným obsahem v mateřské škole“ se zapojilo 43,2 % pedagogů, kteří mají splněnou kvalifikaci prostřednictvím maturitní zkoušky na střední pedagogické škole. Vyšší procento však tvoří pedagogové, kteří vystudovali vysokou školu, jedná se o 50,4 %. Z toho 36,9 % respondentů získalo bakalářský titul a 13,5 % titul magisterský. Z výše uvedeného vyplývá, že o tuto problematiku mělo zájem více učitelů vysokoškolsky vzdělaných. Dále pouhých 6,3 % vystudovalo vyšší odbornou školu. Výsledky ukázaly, že 18 % pedagogů pracuje v mateřské škole méně než dva roky, 3–5 let pracuje v mateřské škole 25,2 % pedagogů a 17,1 % pedagogů 6–10 let. Více než 11 let pracuje v mateřské škole 39,6 % pedagogů. Průměrná délka učitelské praxe v České republice dle ČŠI v roce 2018/19 je 19,4 let (Zatloukal et al., 2019, s. 23). Dalších 24,3 % učitelů pracuje v mateřské škole déle než 21 let. Výsledky ukázaly, že 95 pedagogů pracuje ve státní mateřské škole a 10 pedagogů pracuje v mateřské škole se specializací. Dvě z těchto deseti škol jsou speciální mateřské školy, dvě jsou zaměřené na environmentální výchovu, tři pracují s programem Zdravá mateřská škola, jedna s programem Montessori, jedna má logopedickou třídu a poslední pracuje s programem Začít spolu. Celkem 14 pedagogů pracuje v soukromé mateřské škole, z toho sedm je specializovaných. Jedná se o lesní mateřskou školu, jednu křesťanskou, další je zaměřena na rozvoj kritického myšlení, dvě z nich jsou anglické,

jedna pracuje s programem Začít spolu a poslední je zaměřena na hudební činnosti. Z výsledků vyplývá, že z celkového počtu respondentů pracuje 61 pedagogů v heterogenní a 50 pedagogů v homogenní třídě, z toho 4 pedagogové s věkovou skupinou 2–3 roky, 18 pedagogů s dětmi ve věku 3–4 roky, 7 pedagogů s věkovou skupinou 4–5 let a 24 pedagogů s dětmi od 5 do 6-7 let. Ukázalo se, že 21,6 % respondentů pracuje ve třídě, kde je zapsaných méně než 20 dětí, naopak 76,5 % respondentů pracuje ve třídě s 20–28 dětmi. Počet dětí ve třídě má vliv na aktivity, které jsou s dětmi v praxi realizovány. Při tvoření lekcí s dětskou literaturou budu vycházet z počtu dětí ve třídách, který byl respondenty nejčastěji označován v dotazníkovém šetření. Pouze 1,8 % pedagogů pracuje se skupinou dětí větší než 28.

3.2.3 Výsledky dotazníkového šetření

Data získaná prostřednictvím dotazníkového šetření jsem vyhodnotila a porovnávala mezi sebou. Při práci s daty od respondentů jsem se snažila dodržovat veškeré etické principy (Skutil et al., 2011). Některé výsledky dotazníkového šetření jsou pouze popsány a jiné zpracované pro přehlednost do grafů. Jako první jsem vyhodnotila identifikační otázky, které se v dotazníku nachází na konci, protože jsem potřebovala charakterizovat výzkumný vzorek.

Vyhodnocení první části – Výchové problémy u dětí

Otázka č. 1 – V jakých oblastech se s výchovnými problémy u dětí v mateřské škole setkáváte?

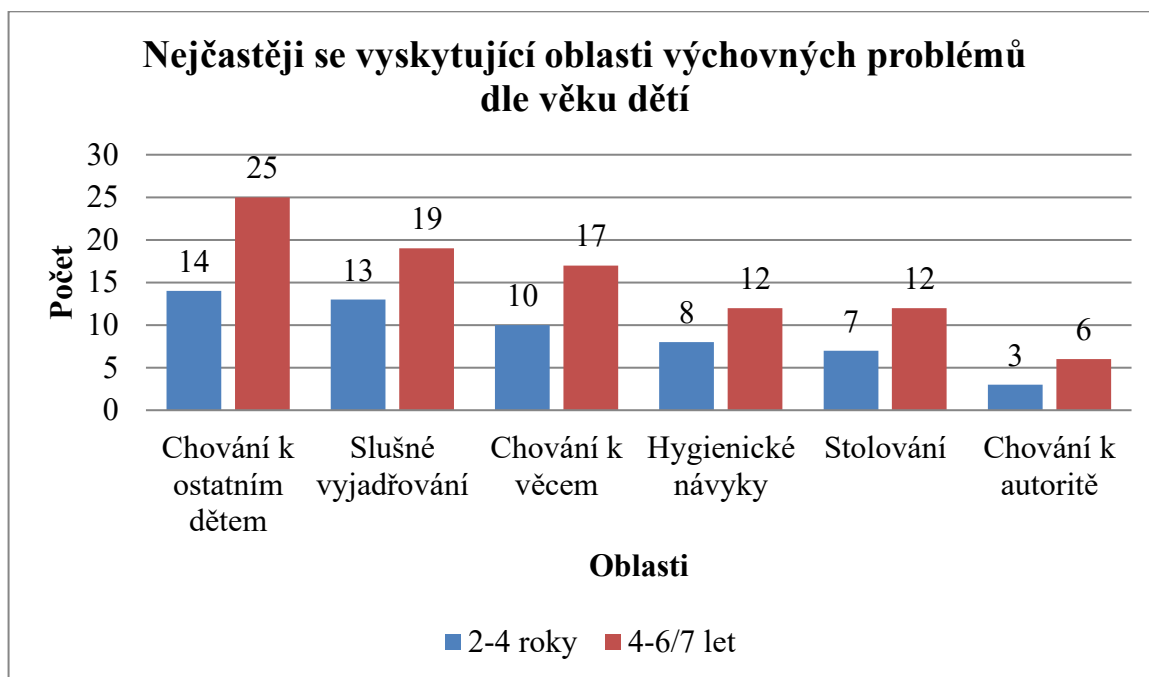
Vyhodnocení této otázky je pro mou praktickou část klíčové. Ze zjištěných dat budu vycházet při plánování lekcí v druhé části výzkumu. Data, která jsou zpracována ve dvou následujících grafech, byla zjištěna otázkou v dotazníku v podobě intervalové škály, pomocí níž respondenti uváděli, jak často se výchovný problém objevuje u dětí, které navštěvují jejich mateřskou školu.

Graf 1: Nejčastěji se vyskytující oblasti výchovných problémů



První graf uvádí data, která se vztahují ke všem věkovým kategoriím dětí, se kterými respondenti pracují, a to jak v heterogenní, tak i v homogenní třídě. Z grafu vyplývá, že nejčastějším výchovným problémem u dětí je jejich chování k ostatním dětem. Tento problém jako nejčastější uvedlo 43 respondentů. Potvrdila se tímto hypotéza č. 1: Nejčastějším výchovným problémem u dětí v mateřských školách je podle pedagogů chování dětí k vrstevníkům. Pouze jeden z celkového počtu respondentů uvedl, že mají děti nejčastěji problémy s chováním k autoritě. Tento výchovný problém několik respondentů specifikovalo v další otázce (viz vyhodnocení otázky č. 2).

Graf 2: Nejčastěji se vyskytující oblasti výchovných problémů u dětí věkové skupiny od 2 do 4 let a věkové skupiny od 4 do 6–7 let



Data, která byla zpracována v grafu výše, byla zjištěna od respondentů, kteří pracují s homogenní skupinou, a to s dětmi buď ve věku od 2 do 3 let, od 3 do 4 let, od 4 do 5 let nebo s dětmi od 5 do 6–7 let. Tyto skupiny jsem pro přehlednost sloučila a vytvořila jsem tak dvě skupiny: mladší děti od 2 do 4 let a starší děti od 4 do 6–7 let. Při tomto rozdělení jsem vycházela z poznatků vývojové psychologie, konkrétně z Piagetovy teorie kognitivního vývoje, kdy se děti ve věku od 2 do 4 let nachází ve vývojové fázi symbolického a předponového myšlení a děti ve věku od 4 do 7 let ve vývojové fázi názorného a intuitivního myšlení (Vágnerová, 2005, s. 47). Tato data byla zpracována a vyhodnocena proto, že lekce v druhé části výzkumu budou tvořeny pro starší skupinu dětí. V grafu jsou vyhodnoceny pouze oblasti, které se dle respondentů objevují velmi často a často. Z výše uvedeného grafu vyplývá, že u starších dětí se výchovné problémy objevují dle respondentů častěji. Je patrné, že starší děti i mladší děti mají největší problémy v chování k ostatním dětem. Tento problém jako častý u starších dětí uvedlo 25 respondentů a u mladších 14 respondentů. Hned dalším častým problémem jak u mladších, tak u starších dětí je slušné vyjadřování, které zahrnuje jak pozdravy a poděkování, tak vulgární gesta a slova. U starších dětí tento problém označilo 19 respondentů a u mladších 13 respondentů. Pouze o tři respondenty méně než u mladších uvedlo problémovou oblast chování dětí k věcem. U mladších dětí tuto oblast uvedlo o dva

respondenty méně než u předchozí oblasti. U starších dětí se oblast hygienických návyků a stolování objevují stejně často, uvádí to v obou případech 12 respondentů. Výchovné oblasti hygienické návyky a stolování se dle grafu častěji objevují u dětí starších. Problémy v oblasti hygienických návyků u starších dětí uvádí jako častější o čtyři respondenty více (12 respondentů) než u dětí mladších (8 respondentů). V oblasti stolování tento problém jako častější u starších dětí uvádí o pět respondentů více (12 respondentů) než u mladších dětí (7 respondentů). Tímto se nepotvrdila hypotéza č. 2: Výchovné problémy v oblasti stolování a hygienických návyků se častěji objevují u dětí ve věku 2–4 roky než u dětí ve věku 4–6/7 let. Případy nejčastěji se vyskytujících výchovných problémů v oblasti chování k autoritě uvedlo nejméně respondentů, a tou mladších dětí 3 respondenti a u starších 6 respondentů. Potvrdila se tak hypotéza č. 3: Výchovné problémy v oblasti chování k autoritě se častěji objevují u dětí 4–6/7 let než u dětí ve věku 2–4 roky.

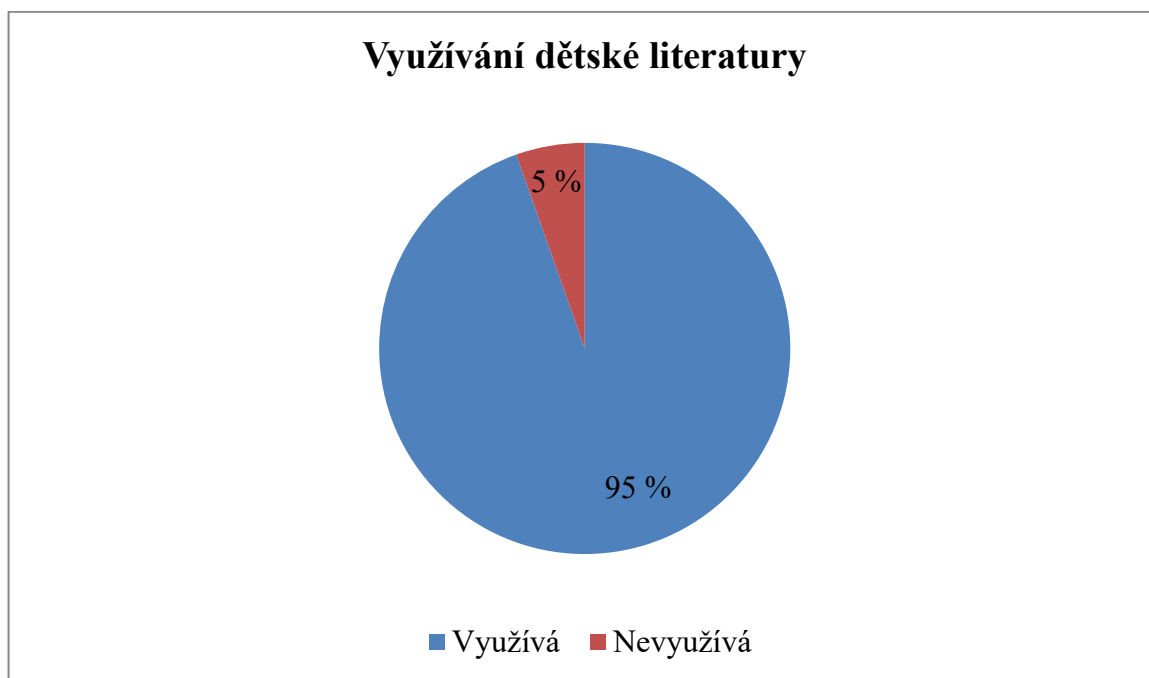
Otázka č. 2 – Setkávám se s jinou oblastí, ve které se objevují výchovné problémy dětí?

Tato otázka v dotazníku nebyla pro respondenty povinná, proto odpovědělo jen 29 respondentů. Někteří uvedli, že se s jinou oblastí nesetkávají, tyto odpovědi nebyly zahrnuty v tabulce. V příloze III jsou odpovědi vyhodnoceny a data uspořádána do tabulky. V tabulce je uvedena oblast a k ní počet respondentů. Nejvíce respondentů, tedy 8, se shodlo na tom, že další oblastí výchovných problémů je chování dětí k vlastní rodině (rodiče, sourozenci, prarodiče). Tato oblast však spadá do oblasti chování dítěte k autoritě. Respondenti ji v této otázce více specifikovali. Jako další oblast uvádí chování k cizím lidem, dodržování stanovených pravidel, chování k okolnímu prostředí, vztah dítěte k sobě samému, ovládání emocí, sebeobsluha a prosazení se.

Vyhodnocení druhé části – práce s výchovným problémem prostřednictvím dětské literatury

Otázka č. 3 – Využíváte při zprostředkování výchovných problémů dětem literaturu?

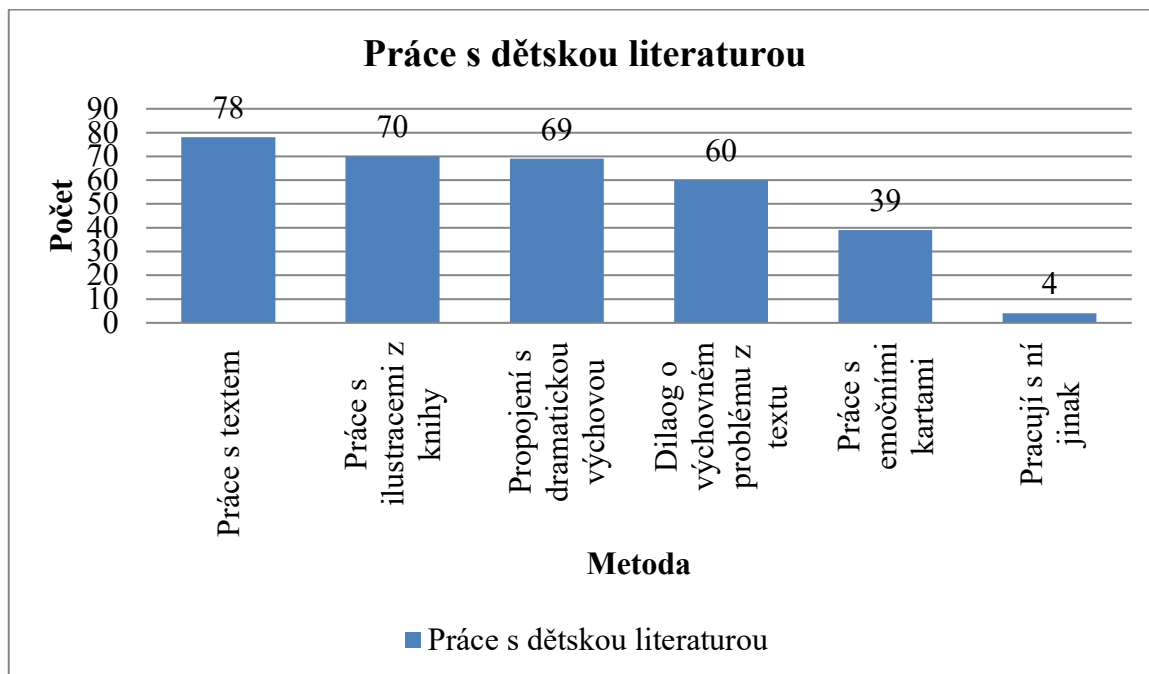
Graf 3: Využívání dětské literatury pro zprostředkování výchovného problému dětem



Z výše uvedeného grafu je patrné, že pouze 5 % pedagogů nevyužívá při zprostředkování výchovných problémů dětem dětskou literaturu. Naopak 95 % pedagogů uvádí, že dětskou literaturu k práci s výchovnými problémy využívá. Hypotéza č. 4: „Většina pedagogů využívá pro zprostředkování výchovných problémů dětem dětskou literaturu“ se tímto potvrdila.

Otázka č. 4 – Jakým způsobem s touto literaturou pracujete?

Graf 4: Práce respondentů s dětskou literaturou při zprostředkování výchovného problému dětem



Jednou z nejzajímavějších otázek v dotazníku pro mě byla právě tato. Zajímalo mě, jakým způsobem s dětskou literaturou pedagogové při zprostředkování výchovných problémů dětem pracují. Na otázku mohli respondenti uvést více odpovědí. Z grafu vyplývá, že více jak polovina pedagogů využívá první čtyři metody uvedené v grafu. Nejčastěji využívají metodu práce s textem. Využívá ji 76 respondentů z celkového počtu. Druhou pedagogy nejčastěji využívanou metodou je práce s ilustracemi z knihy. Tuto metodu využívá 70 respondentů. Pouze o jednoho respondenta méně využívá metodu, která propojuje práci s dětskou literaturou s dramatickou výchovou. 60 respondentů z celkového počtu využívá metodu dialogu, z toho vyplývá, že se nepotvrdila hypotéza č. 5: Pedagogové nejčastěji využívají při práci s dětskou literaturou metodu dialogu. Oproti těmto často využívaným metodám využívá pouze 39 respondentů metodu práce s emočními kartami. Dále respondenti uvedli tyto další metody, které ve své praxi využívají. 1 respondent uvedl, že nechává děti řešit konflikty mezi sebou bez zásahu dospělého a 1 respondent uvedl, že žádnou metodu nevyužívá.

Otázka č. 5 – Kterou dětskou knihu/příběh byste doporučil/a pro zprostředkování výchovných problémů?

V příloze II je uveden seznam knih, které doporučují respondenti pro zprostředkování výchovných problémů dětem. Knihy jsou vypsány v tabulce, ve které je uveden název knihy a počet respondentů, kteří tuto knihu uvedli. Některé knihy doporučuje více respondentů, je tak zřejmé, že se v praxi osvědčily. Některé z nich využijí při sestavování lekcí v druhé části výzkumu. Celkem 8 respondentů doporučuje knihy z kompletu *Dědečku vyprávěj – etiketa a etika pro děti* od Ladislava Špačka, autora několika knih o etiketě nejen pro děti, ale i pro dospělé, 7 respondentů doporučuje knihu od Ester Staré s názvem *A pak se to stalo!*. Tato kniha získala ocenění Zlatá stuha za výtvarnou část v roce 2010 (Kopáč, 2012). Dalších 6 pedagogů doporučuje knihu *Emušáci – Ferda a jeho mouchy*, kterou vydalo Scio a napsal kolektiv autorů Michaela Dostalová, Silvia Jančiová a Helena Vlčková. Michaela Dostalová a Silvia Jančiová pracující ve společnosti Scio (Jančiová, 2015). Helena Vlčková vystudovala psychologii a speciální pedagogiku, žije se jako dětská psycholožka a vytváří podpůrné programy pro děti, napsala několik sešitů *Kuliferda a jeho svět pro děti předškolního věku* (Raabe, 2020). 5 respondentů doporučuje knihu od Daniely Krolupperové a Miloše Kratochvíla s názvem *Draka je lepší pozdravit aneb O etiketě*. Tato kniha získala v roce 2009 cenu ministra školství, mládeže a tělovýchovy v anketě SUK – čteme všichni (Knihovna Jana Ámose Komenského, 2020). Dalších 5 pedagogů doporučuje při práci s výchovnými problémy využít bajky. Respondenti dále zmínili knihy významných českých, ale i za hranicemi známých spisovatelů, jako jsou *Povídání o pejskovi a kočičce* od Josefa Čapka – 2 respondenti, *Pohádkový dědeček* od Eduarda Petišky – 1 dotázaný nebo *O chytré kmotře lišce* od spisovatele a ilustrátora Josefa Lady – 1 dotázaný. Některé další tituly a autoři, které respondenti uvádějí, získali ocenění v různých soutěžích. Knihy Miloše Macourka *Mach a Šebestová na prázdninách* a *Mach a Šebestová na cestách* získaly v letech 1999 a 2000 cenu dětí v anketě SUK – čteme všichni. Tuto knihu uvedli dva respondenti. V roce 1993 získala v anketě SUK kniha *Mach a Šebestová na prázdninách* Cenu učitelů za přínos k rozvoji dětského čtenářství. Tuto cenu také získala kniha *Neotesánek* od Ivony Březinové v roce 2005 (Knihovna Jana Ámose Komenského, 2020). Tuto knihu uvedl jeden respondent. Významnou spisovatelkou je také Daisy Mrázková, jejíž dvě knihy respondenti zmínili. V 1 případě jde o knihu *Co by se stalo, kdyby* a v 1 případě o knihu *Haló, Jácičku*. Autorka získala v roce 2015 ocenění ministra kultury Artis Bohemiae

Amicis (MK ČR, 2020). Jeden respondent uvedl knihy Pavla Čecha. Autor získal několik ocenění například v roce 2013 cenu Magnesia litera a Zlaté stuhy (Magnesia Litera, 2013; Pedagogická knihovna J. A. Komenského, 2013). Dvě ocenění také získala kniha *Kosprda a Telecí*, kterou uvedl 1 respondent, cenu Zlatá stuha v roce 2014 za literární část a Cenu knihovníků Klubu dětských knihoven SKIP v roce 2013 (Pedagogická knihovna J. A. Komenského, 2014; Pedagogická knihovna J. A. Komenského, 2020).

3.3 Lekce a jejich ověření

Druhou **metodou výzkumu** v praktické části diplomové práce bylo **ověřování metodického materiálu v praxi**. Tato část výzkumu probíhala v mateřských školách od října 2019 do března 2020.

Metodický materiál jsem navrhla na základě výsledků dotazníkového šetření, ve kterém bylo zjištěno, že nejčastějšími výchovnými problémy dětí ve věku od 4 do 6–7 let, které se projevují v mateřské škole, jsou problémy v těchto oblastech: chování k ostatním dětem, slušné vyjadřování, chování k věcem, hygienické návyky, stolování, chování k autoritě. Bylo navrženo 6 lekcí, východiskem k nim byly výsledky dotazníkového šetření a poznatky získané z prostudované odborné literatury týkající se především morálního vývoje a společenského chování. Během těchto lekcí byly využity metody kritického myšlení, čtenářských strategií, metody dramatické výchovy a práce s emočními kartami, jež také zprostředkovávají dítěti výchovné problémy zmiňované výše. K těmto metodám byly také prostudovány odborné zdroje.

Navržený metodický materiál jsem realizovala s dětmi v mateřské škole, kde působím jako učitelka, následně jsem ho reflektovala a upravila. Upravený metodický materiál byl ověřován třemi pedagogy, kteří lekce zrealizovali ve svých mateřských školách s dětmi ve věku od 4 do 6–7 let. S provedením výzkumu souhlasili ředitelé těchto mateřských škol prostřednictvím informovaného souhlasu. Všichni ředitelé včetně pedagogů, kteří výzkum prováděli, tento souhlas podepsali. Souhlasy jsou v souladu s GDPR uschovány k nahlédnutí u autorky výzkumu.

Pedagogům byly lekce a informace k nim zasílány prostřednictvím e-mailu. Většina materiálů byla pedagogům poskytnuta, musely si je pouze vytisknout, vystříhnout, připravit. Některé pomůcky si učitelé museli vyrobit sami, jednalo se především o kulisy.

3.3.1 Výzkumné otázky

Pro kvalitativní část práce jsem si stanovila následující výzkumné otázky:

- Jak učitelky hodnotí výběr knih pro jednotlivé lekce?
- Jak učitelky hodnotí výběr témat jednotlivých lekcí?
- Jak učitelky posuzují přípravy jednotlivých lekcí?
- Jak se lekce projeví v dalších činnostech dětí?
- Jaké podmínky jsou nutné pro to, aby byly tyto lekce přenositelné do praxe mateřských škol?

3.3.2 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem pro kvalitativní část výzkumu jsou tři učitelky mateřských škol, které navržený metodický materiál ověřovaly v praxi s dětmi ve věku od 4 do 6–7 let. Všechny mateřské školy, ve kterých probíhal výzkum, jsou umístěny ve městě. Jejich velikost se však liší. Jedna z nich leží ve městě do 5 000 obyvatel, druhá do 50 000 obyvatel a třetí do 100 000 obyvatel. Dvě z mateřských škol jsou státní, jedna z nich zaměřená na pracovní a výtvarné činnosti. Poslední ze tří mateřských škol je soukromá s prvky Montessori a s prvky waldorfské pedagogiky. Všechny tři učitelky, které ve svých třídách prováděly výzkum, mají vysokoškolské vzdělání bakalářského stupně, dvě z nich mají vystudovaný obor předškolní pedagogika, jedna z nich obor volnočasová pedagogika. Tato paní učitelka má však vystudovanou střední odbornou školu pedagogickou se zaměřením na předškolní a mimoškolní pedagogiku. Praxe jednotlivých učitelek se liší. Jedna z učitelek pracuje ve školce 2 roky, jedna 4 roky a poslední 7 let. Všechny učitelky mají alespoň s některými metodami RWCT a čtenářskými strategiemi zkušenosti. Všechny učitelky se už setkaly s metodou čtení s dotazováním a metodou dokončování příběhu. Dvě z učitelek znaly metodu předvídání a využívají ji ve spojení s textem. Metodu vizualizace nevyužívá v praxi ani jedna z učitelek. Jedna ji sice zná, ale v praxi ji nevyužívá.

3.3.3 Návrh činností, jejich realizace, evaluace a reflexe učitelek mateřských škol

3.3.3.1 Lekce 1 – Chování k ostatním dětem: kniha Flandil ve školce

1. Příprava na řízenou činnost

O knize: Knihu Flandil ve školce napsala Barbora Hamplin a ilustrovala Kateřina Pažourek. Vydalo ji nakladatelství Altenberg v roce 2017.

Příběh: Leo ubližuje

Shrnutí příběhu: Příběh vypráví o šnečkovi Flandilovi, kterému ve školce ubližuje lvíček Leo. Neubližuje pouze šnečkovi, ale i ostatním zvířátkům. Flandil je kvůli tomu smutný a lvíčka se bojí. Maminka má o šnečka strach. Zjistila od Flandila, co se ve školce odehrává. Snaží se mu pomoci, a tak mu vypráví své zážitky ze školky. Když byla malá, chodila s ní do školky housenka Hedvika, která se chovala k ostatním zvířátkům jako Leo. Sebrala odvahu a housence se postavila. Šneček si mamčinu radu vzal k srdci, postaví se lvíčkoví a zabrání mu tak v ubližování. Šneček a jeho kamarádi se tak dozví, jak se v případě, že by jim ještě někdy někdo ubližoval, mají zachovat.

Časová dotace: cca 30 minut.

Cíle: Dítě usuzuje z předčítaného textu. Využívá svých zkušeností a informací z předčítaného textu. Odpovídá na otázky při dotazování. Předvídá z ilustrace. Nápady a myšlenky formuluje a slovně vyjadřuje.

Metody při práci s příběhem: Usuzování, čtení s dotazováním, předvídání z ilustrace, práce s emočními kartami, práce s pracovním listem.

Pomůcky: kniha nebo příloha IV, ilustrace, emoční karty, pracovní listy, lepidla.

Příprava pomůcek: Připravíme si knihu nebo si vytiskneme přílohu IV. Vytiskneme pracovní listy, zmenšeniny ilustrace k pracovnímu listu a emoční karty na počet dětí ve třídě. Emoční karty a zmenšeninu ilustrace vystříhneme. Připravíme lepidla na počet dětí.

Před činností: Učitelka rozmístí po místnosti sady pro děti. Sada obsahuje: pracovní list, hromádku emočních karet, zmenšeninu ilustrace a lepidlo. Vše zatím otočí obrázkem a textem dolů. Takto jsou pomůcky připraveny a během činnosti se k nim budou děti několikrát vracet z činností v kruhu.

Postup činnosti:

Evokace – Seznámení dětí s problémem příběhu.

(Organizace: v kruhu)

(Poznámka: Děti by v této části neměly vidět na ilustrace z knihy.)

„Přečteme si příběh, který se jmenuje: Leo ubližuje. Kdo by mohl být Leo? Komu by mohl ubližovat? My se to dozvíme z dnešního příběhu.“ Přečteme dětem úvodní část pohádky.

Uvědomění si informací – Práce s pracovním listem a emočními kartami:

1. Jak se cítil Flandil, když mu Leo ubližoval?

Ptáme se dětí: „Jak by ses cítil ty, kdyby ti někdo ubližoval jako lvíček Leo?“

(Změna organizace: rozmístění po místnosti – u pracovních listů.)

K vyjádření svých pocitů děti využijí emoční karty. Emoční kartu vlepí do první kolonky pracovního listu. „Pojďme mezi obrázkem najít ten, na kterém je namalováno, jak se podle tebe Flandil cítil? Obrázek si nalep do prvního okénka k číslu 1.“

2. Co udělal Flandil pro to, aby mu lvíček neubližoval?

(Změna organizace: v kruhu.)

Pokračujeme ve čtení příběhu. Ptáme se dětí: „Udělal Flandil dobře, když se se svým problémem nechtěl svěřit mamince? Co bys udělal ty?“ Pokračujeme ve čtení příběhu. Ptáme se dětí: „Co dělá Flandil, když mu Leo ubližuje?“ Pokračujeme ve čtení příběhu. Ptáme se dětí: „Myslíte si, že to Flandilovi pomáhá?“ Pokračujeme ve čtení příběhu. Ptáme se dětí: „Co maminka udělala? Myslíte si, že jí to pomohlo?“ Pokračujeme ve čtení příběhu. Ptáme se dětí: „Myslíte si, že se maminka bála?“ Pokračujeme ve čtení příběhu. Ukážeme dětem ilustraci z knihy. Děti se snaží podle ilustrace zjistit, co se stalo. Ptáme se jich: „Co Flandil na obrázku udělal, aby mu už nikdy lvíček Leo neublížil?“

(Změna organizace: rozmístění po místnosti – u pracovních listů)

„Pojďme mezi obrázky najít stejnou ilustraci, jako je v knize. Pojďme si obrázek nalepit do druhé kolonky k číslu 2.“ Zmenšeninu ilustrace si nalepí do druhé kolonky pracovního listu.

(Změna organizace: v kruhu)

Pokračujeme ve čtení příběhu.

3. Jak se cítil Flandil potom, co se postavil lvíčkoví?

Ptáme se dětí: „Jak by ses cítil, kdybys sebral odvalu a přemohl někoho, kdo by ti ublížil jako lvíček šnečkovi?“ Děti odpovídají.

(Změna organizace: rozmístění po místnosti – u pracovních listů)

„Pojďme najít obrázek, na kterém je namalováno, jak se podle tebe šneček cítí teď. Obrázek si nalep do poslední třetí kolonky k číslu 3.“ K vyjádření svých pocitů děti využijí emoční karty z knihy, které mají před sebou. Emoční kartu vlepí do poslední kolonky pracovního listu.

Reflexe – Shrnutí poučení z příběhu podle pracovního listu.

S dětmi shrneme poučení z knihy: „Jak se cítil Flandil předtím? Co udělal pro to, aby už mu nikdo neublížoval? Jak se cítí teď?“ „Mohly bychom to využít i u nás ve školce?“

Ukončení činnosti:

Pracovní listy si můžeme s dětmi vylepit ve třídě a využít je při řešení konfliktů mezi dětmi.

2. Průběh řízené činnosti

Ve fázi evokace jsem dětem představila název pohádky, kterou si budeme číst – „Leo ubližuje“. Ptala jsem se jich: „Kdo by to mohl být Leo?“ Děti odpovídaly: „kluk“, „nějaký pán“, „lev“. Zeptala jsem se jich: „Komu by mohl Leo ubližovat?“ Děti odpovídaly: „zajíčkoví“, „ptáčkoví“. Ptala jsem se jich: „Proč si to myslíš?“ Odpověděly: „protože je větší“, „nebezpečný“, „má velké zuby“. Jedno z dětí odpovědělo na otázku, komu by mohl ubližovat: „Ježkovi“. Ptala jsem se: „Myslíš, že by ježkovi mohl ublížit?“ Dítě odpovědělo: „Ne, má špičaté na zádech.“ Druhé dítě se přidalo: „to by se píchnul.“ Následně jsme si s dětmi přečetly úvodní část pohádky. Ve fázi uvědomění si informací jsem se nejprve dětí zeptala: „Jak by ses cítil ty, kdyby ti někdo ubližoval jako lvíček Leo?“ Děti odpovídaly: „špatně“, „smutně“, „schoval bych se“. Děti si vybraly podle toho, jak by se cítily v této situaci, emoční kartu a tu nalepily do první kolonky pracovního listu. Nejčastěji si děti vybraly emoční kartu smutného šneka v šesti případech, překvapeného šneka ve čtyřech případech, rozzlobeného šneka ve třech případech a zamýšleného šneka

v jednom případě. Následně jsme pokračovaly ve čtení příběhu. Ptala jsem se dětí: „Udělal Flandil dobře, když se se svým problémem nechtěl svěřit mamince?“ Děti odpověděly: „ne“, „protože mu nemůže pomoci“, „měl by to ještě říct paní učitelce“, „nebo tátovi“. Pokračujeme dál ve čtení příběhu. Poté jsem ukázala dětem ilustraci z knihy a děti se podle ní snažily vymyslet, co se na obrázku stalo. Děti odpovídaly: „on na něco stoupá“, „co to je“. Dětem jsem poradila, že se jedná o trumpetu. Děti pokračují: „ona zatroubila a on vyskočil“, „chce utýct“, „leknul se“. Dětem jsem ještě jednou shrnula, co se na obrázku stalo, že se Flandil postavil lvíčkově a ten už mu nikdy dál neublížoval. Zmenšeninu ilustrace si děti vlepily do druhé kolonky v pracovním listě. Poté jsme pokračovaly ve čtení příběhu. Zeptala jsem se dětí: „Jak by ses cítil, kdybys sebral odvalu a přemohl někoho, kdo by ti ubližoval jako lvíček šnečkovi?“ Děti odpovídaly: „vesele“, „dobře“. Seznámila jsem děti se slovem odvaha: „Šneček byl odvázný, že se lvíčkově postavil.“ Ptám se dětí: „Co to znamená, že byl odvázný?“ Děti napadlo: „že už se nebál“, „řekl mu, že toho má nechat“. Děti si vybraly z emočních karet tu, která vyjadřuje, jak se Flandil cítí teď. V jedenácti případech děti vybraly kartu, na které se šnek usmívá. Ve třech případech vybraly kartu, na které se šnek směje. Poté jsme si s dětmi shrnuly informace z pracovního listu. Činnost jsem ukončila tak, že jsem se dětí zeptala: „Mohly bychom to využít i u nás ve školce, ve třídě?“ Děti odpovídaly: „ano“, „třeba, když nás někdo bude bouchat, řeknu mu, ať to nedělá“, „třeba když mě Jára kousnul, tak jsem mu řekla, ať to nedělá“. Na tuto poslední větu jsem reagovala a zeptala jsem se: „A udělal to ještě někdy?“ Dítě odpovědělo: „ne“.

3. Evaluace řízené činnosti

Činnost děti zaujala, vedla je k zamyšlení a k slovnímu vyjádření jejich myšlenek a názorů. Některé děti se slovně nevyjadřovaly, jednalo se o děti, které se v kolektivu dětí neprosazují. Při dalších lekcích budu sledovat, zda je činnosti vedou k většímu prosazení se, či nikoli. V dalších činnostech se pokusím zařadit individuální činnosti s dětmi, které by děti ve vyjádření podpořily. Nebudu je však k projevu nutit. S pracovním listem a emočními kartami ale pracovaly, z toho usuzuji, že je činnost zaujala. Během činnosti jsem musela změnit organizaci z důvodu nepozornosti dětí. Změna organizace je již popsána v přípravě viz výše. Jedná se o přesun z kruhu, ve kterém je dětem předčítán příběh, k pracovním listům s emočními kartami, které jsou rozmístěny po třídě. Děti se tak mohou plně soustředit na předčítaný příběh a jejich pozornost není upírána k pracovnímu

listu a kartám. Při práci s emočními kartami jsem měla obavy, jak je děti pochopí, protože některé jsou barevné a některé černobílé. Zvolila jsem je tak proto, že se jedná o ilustrace z knihy, a aby bylo karet více a děti měly větší výběr, využila jsem jak barevné, tak černobílé. Mé obavy se při realizaci lekce s dětmi nenaplnily. Děti emoční karty pochopily. Některé využily pouze černobílé, ale jiné děti černobílé s barevnými kombinovaly.

4. Reflexe lekce od učitelek mateřských škol

Přípravu na lekci učitelky hodnotí jako srozumitelnou a jasnou. Uvedené základní informace a shrnutí textu hodnotí jako přínosné pro přípravu pedagoga na činnost. Cíle považují za dobře zvolené a formulované. Metody hodnotí jako vhodně zvolené a srozumitelné. Kladně hodnotí zvolenou organizaci činností, označuje ji za efektivní.

Učitelky oceňují výběr knihy. Příběh hodnotí jako pro děti poutavý, poučný a připomíná dětem pravidla společného soužití v mateřské škole. Také oceňují volbu knihy, protože se s ní některé doposud neselekaly. Také poukazují na to, že lze s knihou po lekci dále pracovat.

Učitelky poukazují na to, že je potřeba se s lekcí pečlivě seznámit, a to především proto, že se s knihou setkaly poprvé. Jedna z učitelek také přišla s návrhem, že pokud bude pracovat menší skupina dětí, lze zvolit při práci s emočními kartami organizaci u stolečku. Jedna z učitelek poukazuje na to, že pokud se ve třídě nachází dítě s odlišným mateřským jazykem, je potřeba ho více podpořit.

Dvě ze tří učitelek uvádí, že práce s emočními kartami nebyla pro děti ani organizací činnosti v praxi náročná. Jedna z učitelek doslova uvedla: „Nad má očekávání se děti v ilustraci orientovaly a pochopily emoční karty celkem přesně.“ Jedna z učitelek uvádí, že si nebyla jistá, jak dětem předložit práci s emočními kartami. Nevěděla, zda mají děti kartami znázornit, jak se cítí Flandil, nebo jak by se děti cítily na místě Flandila. Následně si s tímto problémem však poradila přesně tak, jak byla lekce myšlena. Šlo především o podpoření dětské empatie, tedy zamyšlení se, jak se cítí Flandil a jak bych se cítil/a na jeho místě já. Učitelky uvádí, že lekce děti bavila, jeden z uvedených důvodů je, že děti vytváří při lekci něco nového, vlastního, pracují na důležitém úkolu každý sám za sebe a lekce je tak pro ně zábavná a hravá. Dalším z uvedených důvodů je to, že je téma dětem blízké a některé tuto situaci zažily. Jedna z učitelek uvádí, že si děti po ukončení činnosti o příběhu dále vyprávěly.

Děti na otázku – „Kdo by mohl být Leo?“ – reagovaly takto: „kluk, obr, lev, tygr, slon“. Jedna z učitelek uvedla, že zpočátku děti uváděly spíše dětské hrdiny a následně zvířecí. Na otázku – „Komu by mohl ubližovat?“ – odpovídaly: „zvířátkům, ostatním dětem.“ Na otázku – „Jak by ses cítil, kdybys sebral odvalu a přemohl někoho jako šneček Flandil lvíčka Lea?“ Děti odpovídaly: „dobře, šťastně, byla bych ráda, cítil bych se dobře, smál bych se, dokázal jsem ho porazit a řekl bych to mamince.“

Lekci celkově hodnotí velmi kladně. Uvádí ve svém hodnocení, že je dobře připravená a velice dobře sestavená. Označují ji za velice přínosnou, inspirativní – především nabízí možnost, jak pracovat s textem a s výchovnými problémy, dále vede děti k přemýšlení. Tato lekce se v praxi osvědčila.

3.3.3.2 Lekce 2 – Slušné vyjadřování: kniha Draka je lepší pozdravit aneb o etiketě

1. Příprava na řízenou činnost

O knize: Knihu Draka je lepší pozdravit aneb o etiketě napsala Daniela Krolupperová a Miloš Kratochvíl a ilustrovala ji Markéta Vydrová. Knihu v roce 2016 vydalo nakladatelství Albatros. Kniha v roce 2009 získala cenu ministra školství v anketě SUK – čteme všichni (Knihovna Jana Ámose Komenského, 2020).

Příběh: O strašlivém drakovi

Shrnutí příběhu: Příběh vypráví o království, ve kterém se žilo lidem šťastně do doby, než přiletěl strašlivý drak, který si odnesl do svého doupěte princeznu. Draka se snažila přemoci spousta udatných rytířů a princů. Nikomu se však nepodařilo princeznu vysvobodit. Až se to nakonec povedlo Emilovi, který nebyl princ ani rytíř, ale slušný člověk. Draka nepřemohl silou, ale slušným vychováním – kouzelnými slovíčky, jako jsou dobrý den, prosím, děkuji (Kratochvíl, Krolupperová, 2016).

Časová dotace: cca 40 minut.

Cíle: Dítě dokončí příběh na základě zjištěných informací z textu. Své nápady a myšlenky slovně vyjádří. Následně využije slova patřící ke slušnému chování v dramatické činnosti.

Metody při práci s příběhem: dokončování příběhu.

Metody po činnosti s příběhem: metody dramatické výchovy.

Pomůcky:

K práci s textem: kniha nebo příloha V, tabule/velký papír, bílá křída/černý fix, zelená křída/zelený fix.

K dramatické činnosti: kulisa – dveře zámku z kartonu, prolézací tunel.

Příprava pomůcek: připravíme si knihu nebo si vytiskneme přílohu V, připravíme si tabuli a křídou nebo papír a fixy.

Před činností: Tabuli/velký papír umístíme tak, aby na ni všechny děti viděly. Opodál připravíme pomůcky na dramatickou činnost. K otvoru prolézacího tunelu postavíme dveře od zámku z kartonu.

Postup činnosti s příběhem:

Evokace – Seznámení se s příběhem.

Dětem přečteme začátek příběhu. Seznámíme je tak se zápletkou pohádky, kterou budou v následující fázi dokončovat.

Uvědomění si informací – Dokončování příběhu.

Děti vymýšlí, jak bude pohádka pokračovat. Nejprve si připomeneme, jakými způsoby se snažili vysvobodit princeznu udatní rytíři a princové. Ptáme se dětí: „Jak se snažili vysvobodit princeznu udatní princové a rytíři? Povedlo se jim to? Emil asi musí vymyslet něco jiného.“ Děti se zamýšlejí nad tím, jakým způsobem Emil porazí draka. Ptáme se dětí: „Jak by mohl Emil vysvobodit princeznu?“ Výpovědi dětí zapisujeme na tabuli černou fixou nebo bílou křídou.

Reflexe – Porovnání výpovědí dětí a informací z pohádky, shrnutí poučení z příběhu.

„Přečteme si, jak Emil v pohádce draka přemohl.“ Přečteme dětem konec příběhu. Ptáme se dětí: „Jak Emil zachránil princeznu? Co k tomu použil?“ Pokud se objeví stejný nápad, který už je na tabuli napsaný, tak ho zelenou fixou nebo křídou podtrhneme (pro děti komentujeme, že jsou nápady stejné). Výpověď, která je nová, zeleně dopíšeme na tabuli (pro děti komentujeme, že je nápad nový). Zjišťujeme tak, zda měl někdo z dětí stejný nápad jako Emil v pohádce. Ptáme se dětí: „Napadlo někoho z vás využít kouzelná slovíčka jako Emila v pohádce?“

Činnost pro ukotvení informací:

„Každý z vás zkuste vymyslet další kouzelné/vlídlné slovíčko. Tímto kouzelným slovíčkem zkusíme otevřít zámek. To se tak někdy říká.“ Děti chodí ke dveřím z kartonu a říkají kouzelné zaklínadlo pro otevření dveří v podobě kouzelného slova. Dveře se otvírají. Děti prolezou prolézacím tunelem. Ptáme se dětí: „Proč se říká, že kouzelné slovo dokáže odemknout zámek?“ Děti říkají své nápady. „Znamená to, že když se člověk chová slušně a zdvořile, bude se k němu i většina ostatních lidí chovat hezky. A když to půjde, tak mu také vyhoví, pokud o něco požádá (Kratochvíl, Krolupperová, 2016, s. 19).“ Ptáme se dětí: „Používáte kouzelná slovíčka ve školce?“

2. Průběh řízené činnosti

Během první fáze evokace jsem dětem přečetla začátek pohádky O strašlivém drakovi. Seznámila jsem je tak se zápletkou pohádky. V druhé fázi, tj. uvědomění si informací, jsem se jich zeptala: „Jakým způsobem se snažili vysvobodit princeznu udatní princové a rytíři?“ Děti odpovídaly: „nožem“, „mečem“, „mají brnění“, „štít a meč“. Zeptala jsem se dětí: „Povedlo se jim zachránit v pohádce princeznu?“ Děti odpověděly: „ne“. Upozornila jsem děti na to, že Emil musí použít něco jiného, když se tímto způsobem nepovedlo zachránit princeznu rytířům a princům. Děti vymyslely tyto způsoby záchrany: „kladivem“, „luk a šíp“, „provaz jako kovboj“, „vystrašit ho, aby se leknul, a pak odejde“, „odletí“. Výpovědi dětí jsem zapsala na velkou tabuli. Ve třetí fázi reflexe jsem dětem přečetla konec pohádky a zeptala jsem se jich: „Jak tedy Emil zachránil princeznu?“ Děti odpověděly: „poprosil ho“, „řekl prosím“. Následně jsem dětem přečetla jejich nápady, které říkaly před čtením úryvku. Zjistily jsme, že nikoho z nich nenapadlo využít kouzelná slova. Následně jsme se přesunuly k připraveným dveřím, které otvíraly zámek (prolézací tunel). Děti vymýšlely kouzelná slova, která odemkla dveře do zámku. Děti použily tato slova pro odemknutí dveří: „prosím“, „děkuji“, „dobrý den“, „dobré ráno“, „prosím otevřít dveře“. Následně jsme se přesunuly zpět na koberec do kruhu. Přečetla jsem dětem úryvek z knihy a ptala jsem se jich: „Proč se říká, že kouzelné slovo dokáže odemknout zámek?“. Děti říkaly: „protože je to hezký“, „je to kouzlo“, „je to hezké“. Vysvětlila jsem jim, že se to říká proto, že když se člověk chová slušně k ostatním, budou se tak chovat i oni k němu, a když někoho o něco slušně požádáme a bude to v jeho silách, tak nám vyhoví.

3. Evaluace řízené činnosti

Činnost děti zaujala. Během celé činnosti většina z dětí udržela pozornost. Vnímala text, který jim byl předčítán. Děti odpovídaly na otázky smysluplně. Při doplňkové činnosti, dramatické činnosti děti využily pro otevření dveří do zámku „kouzelná slova“ z předčítaného textu, ta se několikrát opakovala. Objevilo se v jednom případě také slovo, které se v předčítaném textu neobjevilo: „dobré ráno“.

V tomto případě lze usoudit, že dítě pochopilo význam slovního spojení „kouzelné slovo“ a využilo slovo, které samo používá. Při realizaci lekce v mateřské škole s dětmi jsem zjistila, že není potřeba lekci nijak upravovat.

4. Reflexe lekce od učitelek mateřských škol

Učitelky hodnotí lekci jako srozumitelnou. Shrnutí příběhu a informace o knize hodnotí jako užitečné. Cíle označily za jasné, adekvátní vzhledem k věku a ke zvoleným činnostem. Metody hodnotí jako vhodně zvolené a srozumitelné. Uvádějí, že potřebné pomůcky jsou všechny v lekci vypsány. Jejich použití a umístění je dobře popsáno a usnadňuje jejich použití v praxi. Jedna z učitelek poukazuje na delší čas, který je potřebný pro výrobu kulis. Dále pak uvádí, že kulisy děti velmi zaujaly. Zmínila, že využila k dramatické činnosti zámek z kartonu a kostýmy. Příprava pomůcek před lekcí je dále učitelkami považována za nenáročnou.

Učitelky označují lekci jako velmi zdařilou především z důvodu propojení s dramatickou výchovou, tedy že poskytuje prostor pro tvořivou dramaturgii. Dále na lekci kladně hodnotí samotnou práci s textem. Učitelky dále oceňují nápaditost lekce a vhodný výběr příběhu.

Dvě z učitelek poukazují na to, že dětem trvalo delší dobu, než pochopily, co se myslí pojmem „kouzelné slovo“. V tomto případě bych lekci doplnila, aby si děti lépe uvědomily, co se pod pojem skrývá. Po přečtení příběhu a otázce – „Jak Emil zachránil princeznu? Co k tomu použil?“ – pokud děti samy nevysloví obecně, že využil kouzelná slova, navedeme je k tomu. Děti většinou využívaly konkrétní slova jako „poprosil draka, pozdravil ho, prosím, děkuji, dobrý den“. Dětem zobecníme a řekneme jim, že využil kouzelná slova. Toto označení by jim pak následně nemělo dělat během lekce problémy.

Učitelky uvádí, že děti projevovaly při činnosti zájem a soustředily se, příběh se jim se příběh dětem líbil. Jako nejvíce zdařilou hodnotí učitelky část lekce, ve které děti

vymýšlejí kouzelná slova, odemykají jimi dveře od zámku a prolézají tunelem. Tuto část oceňují proto, že si děti díky ní informace z příběhu ukotvily. Uvádí, že tato část děti velmi bavila a činnost opakovaly několikrát za sebou. Děti uváděly tato kouzelná slova: „prosím vás, s dovolením, na shledanou, přeji vám hezký den, dobrou chuť“. Jedna z učitelek v reflexi uvádí, že se ve volné hře dětí po celý týden téma příběhu odráželo. Využívaly ke hře kulisy, které byly použity při lekci.

Celkově lekci hodnotí jako pěknou, povedenou, dobře připravenou, zajímavou. Dobře se jim díky lekci pracovalo s tématem slušného chování. Jedna z učitelek také poukazuje na to, že činnosti podobného typu bude zařazovat do své praxe častěji. Druhá z učitelek zase uvádí, že lekci vyzkouší i s dětmi mladšími a věří, že výsledek bude i s těmito dětmi efektivní. Tato lekce se v praxi osvědčila, ale je při její realizaci potřeba, aby byl dětem vysvětlen pojem „kouzelná slova“.

3.3.3.3 Lekce 3 – Chování k věcem: kniha A pak se to stalo!

1. Příprava na řízenou činnost

O knize: Kniha A pak se to stalo! napsala Ester Stará a ilustrovala ji Martina Matlovičová. V roce 2010 ji vydalo nakladatelství Albatros. Tato kniha získala ocenění Zlatá stuha za výtvarnou část v roce 2010 (Čtenářův sympatický rádce, 2020). Byla doporučena sedmi respondenty v dotazníku v první části výzkumu.

Příběh: O neuklizených hračkách

Shrnutí příběhu: Příběh vypráví o Pavlíkovi, který je velmi nepořádný a neuklízí si své hračky. Jednoho dne se proti němu hračky vzbouří a přivážou ho ke kůlu a připomínají mu, co všechno jim provedl. Nakonec se hračky společně rozhodnou, že Pavlíka za to, co jim provedl, opustí. Johanka, Pavlíkova sestra, se snaží Pavlíka před hračkami hájit. Pavlík se nakonec hračkám omluví a slíbí jim, že škody, které jim způsobil, napraví (Stará, 2010).

Časová dotace: cca 30 minut.

Cíle: Dítě předvídá z ilustrace a z textu. Usuzuje na základě vlastních zkušeností a ze zjištěných informací z textu. Své myšlenky a nápady slovně vyjádří.

Metody při práci s příběhem: Předvídání z ilustrace a z textu, usuzování.

Pomůcky: Kniha, ilustrace z knihy nebo příloha VI, tabule nebo interaktivní tabule (není nutné).

Příprava pomůcek: Připravíme si knihu nebo si vytiskneme přílohu VI. Připravíme si tabuli a křídlo nebo interaktivní tabuli.

Postup činnosti:

Evokace – Seznámení s příběhem, předvídání z ilustrace.

Dětem ukážeme ilustraci z knihy (promítneme na interaktivní tabuli, vyvěsíme na tabuli nebo ji jen ukážeme), tak aby na ni všechny děti viděly. „Prohlédněte si děti pozorně obrázek. Co je na obrázku?“ Děti odpovídají. Následně jim přečteme první úryvek z knihy. Ptáme se dětí: „Kdo je Pavlík? Proč je přivázan ke kůlu? Napadá vás něco, děti?“ Děti říkají své nápady.

Uvědomění si informací – Usuzování a předvídání z předčítaného textu.

„Pojďme si přečíst a zjistit, kdo je Pavlík.“ Dětem přečteme druhý úryvek z knihy. Ptáme se dětí: „Kdo to tedy byl ten Pavlík?“ Děti odpovídají na základě informací, které se dozvěděly z úryvku. „Pojďme si přečíst a zjistit, proč byl Pavlík přivázan ke kůlu.“ Dětem přečteme další úryvek z knihy. Ptáme se dětí: „Proč byl tedy Pavlík přivázan ke kůlu?“ Děti odpovídají na základě informací, které se z úryvku dozvěděly. Dětem přečteme další úryvek z knihy. Ptáme se dětí: „Co teď Pavlík udělá, když zjistil, že se ho hračky rozhodly opustit? Co bys udělal ty?“ Děti říkají své nápady. „Pojďme si přečíst a zjistit, jak to Pavlík vyřešil.“ Pokračujeme ve čtení příběhu. Ptáme se dětí: „Myslíte si, že je správné, že za Pavlíka mluví jeho sestřička Johanka? A proč ne?“ Děti odpovídají. Pokračujeme ve čtení. „Konečně! Pavlík začal bojovat.“ Ptáme se dětí: „Co by teď měl Pavlík udělat? Jak bude Pavlík bojovat?“ Děti odpovídají. Dočteme příběh z knihy.

Reflexe – Shrnutí poučení z příběhu.

Ptáme se dětí: „Uklízíte si doma své hračky? Stalo se vám někdy, že jste nemohly svou hračku najít, protože nebyla uklizená? A pak jste ji našly? Nebo se zatoulala a už jste ji nikdy neviděly? Proto je důležité si své hračky ale i další věci uklízet na místo, kam patří.“

Činnost pro ukotvení informací:

Po činnosti s příběhem můžeme s dětmi navázat na důkladný úklid hraček ve třídě. „Haló, to jsme my, tady, chuděrky, zapomenuté, neuklizené.“ „Co to, děti, bylo, kdo to tu pláče?“

„Pojďme hračky teď společně uklidit na jejich místo, ať se nám nestane to, co nepořádnému Pavlíkovi.“

2. Průběh řízené činnosti

V první fázi evokace si děti prohlédly ilustraci z knihy, kterou jsem jim ukázala. Zeptala jsem se jich: „Kdo je Pavlík?“ Děti odpovídaly: „pán“, „kluk“, „indián“. Následně jsem se jich zeptala: „Proč je přivázan ke kůlu?“ Děti odpovídaly: „asi se nechová hezky“, „hraje si na indiány“, „něco udělal indiánům, a proto je přivázaněj“. V druhé fázi uvědomění si informací jsem dětem přečetla první úryvek textu. V tomto úryvku se děti dozvěděly, kdo je Pavlík. Odpovídaly na otázku – „Kdo to tedy byl Pavlík?“ – takto: „zlobivý kluk“, „ošklivý kluk“. Upozornila jsem děti na to, že se v knize píše, že je nepořádný. Ptala jsem se jich, co to znamená, děti odpověděly: „že si neuklízí“. Pokračovala jsem dál v předčítání příběhu. Četla jsem úryvek, ze kterého se děti dozvěděly, proč byl Pavlík přivázaný ke kůlu. Během předčítání jedno dítě vykřiklo: „Aha, oni to jsou hračky.“ Po přečtení úryvku jsem se dětí zeptala: „Proč byl tedy Pavlík přivázaný?“ Děti odpověděly: „protože byl ošklivý na hračky“, „on mu utrhnul ruku“, „zapomněl je“, „neuklízěl“, „byl k nim zlý“. Dětem jsem přečetla pokračování příběhu. Děti v něm zjistily, že se hračky rozhodly Pavlíka opustit. Zeptala jsem se dětí: „Co bys udělal/a ty, kdyby se ti stalo to, co Pavlíkovi?“ Děti odpovídaly: „říct promiň, už to nikdy neudělám“, „měl by říct, promiň“. Ptala jsem se jich, jestli si myslí, že bude stačit, když se omluví. Děti odpověděly: „ne“, „uklidit je“, „najít“, „měl by opravit tu utrhnutou ruku“. Pokračovaly jsme dál ve čtení příběhu. Zeptala jsem se dětí: „Myslíte si, že je správné, že za Pavlíka mluví jeho sestřička Johanka?“ Děti říkaly: „ne“, „Pavlík“, „měl by se omluvit“. Pokračovaly jsme ve čtení, abychom zjistily, jak příběh skončí. Děti zjistily, že Pavlík vše napravil. Ve fázi reflexe jsem se dětí zeptala, zda si doma uklízí své hračky, zda se jim někdy stalo, že nemohly hračku najít. Děti reagovaly: „jo, uklízíme“, „když jsem byla malá, měla jsem modelínu a už jsem ji pak neviděla“. Ptala jsem se dětí: „Proč je důležité uklízet si své hračky a věci?“ Děti odpověděly: „abych je našla“, „pak si s nima můžeme zase hrát“. V navazující činnosti jsem dětem sdělila, že hračky na polici už dlouho nejsou uklizené a jsou smutné, že nejsou na svém místě. Společně jsme je šly uklidit, aby se nám nestalo to, co nepořádnému Pavlíkovi.

3. Evaluace řízené činnosti

Tato činnost děti nejen zaujala, ale příběh je vtáhl přímo do děje. Některé děti příběh prožívaly, smály se, užasle a s očekáváním poslouchaly, jak bude pokračovat. Jejich pozornost vydržela po celou dobu činnosti. Dokonce i dítě, které má diagnostikované ADHD, během celé činnosti poslouchalo a udrželo svou pozornost. Myslím, že to bylo také z toho důvodu, že se jednalo o téma, které ho zajímalo. V první fázi vycházely výpovědi dětí z jejich zkušeností. Ve druhé fázi odpovědi všech dětí vycházely z předčítaného textu. Právě z tohoto vyplývá, že děti příběh zaujal a udržely během činnosti pozornost a mohly tak odpovídat na základě předčítaného textu. Bylo velmi zajímavé pozorovat reakci dítěte, které si během předčítání uvědomilo, že se v příběhu mluví o hračkách. Když jsem vybírala tento příběh, velmi mě zaujal, ale zároveň jsem měla obavy, že bude pro děti těžký, že ho nepochopí. Neuvědomí si, že se jedná o hračky, které Pavlíka připoutaly ke kůlu. Díky hlasité reakci dítěte uvedené výše jsem měla zpětnou vazbu, obava z nepochopení byla zbytečná. Ve třetí fázi vyjádřily některé děti svoji zkušenost se ztrátou hračky na základě jejich neuklizení. Ostatní děti tak měly příležitost zjistit zkušenosti ostatních dětí a poučit se z nich. Doplnková činnost přímo navazovala na téma a příběh, a děti si tak mohly ukotvit informace z příběhu.

4. Reflexe lekce od učitelek mateřských škol

Přípravu na lekci hodnotí učitelky jako srozumitelnou a jasnou. Cíle hodnotí jako správně vytyčené vzhledem k věku a obsahu aktivit. Jedna z učitelek oceňuje jejich vypsání v přípravě pro jejich další využití, například pro zápis do třídní knihy. Metody hodnotí jako jasné a srozumitelné a vhodně zvolené. Oceňují výběr pomůcek, konkrétně interaktivní tabuli, která děti zaujala. Také zmiňují, že příprava pomůcek nebyla náročná. Chválí také organizační rámec činnosti. Dále oceňují nápad zpracování lekce.

Učitelky v této lekci oceňují především výběr knihy a příběhu. Chválí, že byla použita kniha, která je kvalitní a oceněná. Příběh hodnotí jako čtivý, napínavý, pro děti zajímavý. Jedna z učitelek v reflexi lekce zmiňuje, že knihu doporučí svým kolegyním. Ilustrace v knize však jednu ze tří učitelek osobně nezaujaly, ale dodává, že je dle jejího názoru kniha (i příběh) pro děti předškolního věku vhodná. Učitelky oceňují výběr tématu, které je dětem velmi blízké, vztahuje se k problémům, se kterými se setkávají, mohou se tak lépe vcítit do příběhu.

Učitelky uvádí, že děti příběh zaujal, bylo prý dle jejich reakcí vidět, že je jim blízký. Jedna z učitelek uvádí, že ilustrace z knihy děti nezaujaly (tuto reakci zmiňuje paní učitelka, kterou ilustrace v knize osobně nezaujaly). Učitelky dále zmiňují, že děti jevily zájem o aktivity. Dvě ze tří učitelek uvádí, že děti byly pozorné po celou dobu činnosti. Naopak jedna z učitelek poukazuje na to, že byla lekce pro děti dlouhá a ke konci ztrácely pozornost. Jedna vyučující uvádí, že děti kniha natolik zaujala, že si ji při volné hře v odpoledních hodinách samy prohlížely. Dále jedna z učitelek uvádí, že si všimla, že v následujících dnech po lekci si děti opravdu hračky pečlivě uklízely.

Na otázku – „Proč je Pavlík přivázan ke kůlu?“ – děti odpovídaly: „možná někomu ublížil, udělal něco špatného, oni se na něho zlobí, zajali ho indiáni“. Učitelky uvádí, že většina dětí přišla na to, že by měl Pavlík jednat sám za sebe bez pomoci Johanky. Uvádí, že děti zdůvodnily své tvrzení takto: „má svoji pus, on hračkám ublížil, jsou to jeho hračky“. Jedna z učitelek poukazuje na to, že některým dětem tento příběh připomínal pohádku Toy Story (Příběh hraček), ve které hračky ožily stejně jako v této knize. Pouze jedna ze tří učitelek uvedla, že se některé děti přiznaly, že si občas hračky zapomenou uklidit. Ostatní učitelky uvedly, že většina dětí se zapřísažala, že si po sobě hračky uklízají.

Učitelky celkově lekci hodnotí jako zdařilou, promyšlenou a propracovanou. Zmiňují její hodnotu především v tom, že vede děti k přemýšlení a dotýká se jejich životů. Lekce se v praxi osvědčila.

3.3.3.4 Lekce 4 – Hygienické návyky: kniha I příšerky si čistí zoubky

1. Příprava na řízenou činnost

O knize: Knihu I příšerky si čistí zoubky napsala Jassica Martinello a ilustroval Grégorie Mabire. Knihu vydalo v roce 2019 nakladatelství Pikola.

Shrnutí příběhu: Příběh vypráví o holčičce, která si nechtěla čistit zoubky, největším strašidlem pro ni byl pan zubař. Jednou večer si jako obvykle nechtěla čistit zoubky a ve vaně se objevilo strašidlo, které si zuby čistilo. Strašidlo v příběhu vysvětluje holčičce, že si zoubky čistí všechna strašidla. A že existuje větší strašák, kterému je lepší se vyhýbat. Jmenuje se Kazizub. Vysvětluje jí, že se dá strašákovi vyhnout, když si bude pravidelně čistit zuby, jíst mléčné výrobky a pít mléko, bude jíst zeleninu a ovoce a bude se vyhýbat sladkostem. Pokud ji i tak Kazizub navštíví, pomůže jí pan zubař (Martinello, 2019).

Časová dotace: cca 45 minut.

Cíle: dítě předvídá z textu a ilustrací, vizualizuje Kazizuba (nakreslí ho podle předčítaného textu).

Metody při práci s příběhem: předvídání z textu a ilustrací, vizualizace.

Pomůcky: kniha nebo text s otázkami pro děti, čtvrtky A4, pastelky.

Příprava pomůcek: připravíme si knihu nebo si vytiskneme text s otázkami pro děti. Připravíme si čtvrtky A4 a pastelky ke stolečkům. Pro vizualizaci lze využít vytištěnou přílohu VII.

Postup činnosti:

Při předčítání textu čteme tak, aby děti po celou dobu viděly na ilustraci.

Evokace – Předvídání z ilustrací.

(Organizace: v kruhu)

Dětem ukážeme první ilustraci. Ptáme se jich: „Prohlédni si ilustraci, kdo je na obrázku a co dělá?“ Děti odpovídají. Dětem přečteme, co se stalo. Ptáme se dětí: „Potkal už z vás někdo nějaké strašidlo?“ Děti odpovídají. Přečteme dětem pokračování příběhu. Ptáme se dětí: „Co se asi stalo, že se přestala bát?“ Děti odpovídají. Pokračujeme ve čtení. Ptáme se dětí: „Co to asi bylo? Je tam někdo? Kdo?“ Dětem přečteme, co se v příběhu odehrálo. Ptáme se dětí: „Jak to strašidlo asi vypadá?“ Ukážeme dětem ilustraci. Čteme dětem příběh. „Proč si asi čistí zoubky?“ Pokračujeme ve čtení. Ptáme se dětí: „Jak by se mohl jmenovat a proč je asi mnohem horší?“ Děti říkají své nápady.

Uvědomění si informací – Vizualizace.

„Já vám to prozradím. Jmenuje se Kazizub a my si ho namalujeme podle toho, co se o něm píše v knížce, poslouchajte.“

(Změna organizace: u stolečků)

„Pojďme se přesunout ke stolečku, každý dostane čtvrtku a já vám ještě jednou přečtu, jak ten Kazizub vypadá a co dělá a vy to zkusíte namalovat.“ Dětem během kreslení můžeme popis přečíst ještě několikrát.

Reflexe – Sebehodnocení dětí, porovnávání obrázků dětí s ilustrací z knihy, poučení z příběhu.

(Změna organizace: v kruhu)

S dětmi si v kruhu prohlédneme všechny obrázky. „Znovu vám přečtu, jak Kazizub vypadá a co dělá. Zkus zjistit, zda jsi ho opravdu namaloval tak, jak se v knize píše, nebo by se dalo něco namalovat jinak, něco přikreslit nebo vymazat.“ Po přečtení se děti ptáme: „Je tu někdo, kdo přišel na to, že by měl na obrázek něco přimalovat podle toho, co se píše v knize? Je tu někdo, kdo by měl něco vymazat? Je tu někdo, kdo namaloval všechno stejně, jako se píše v knize?“ Pojdme se na Kazizuba podívat do knihy. Dětem ukážeme ilustraci Kazizuba a jeho obydlí. Ptáme se dětí: „Už se někdo s Kazizubem setkal? Jak se proti němu můžeme bránit?“ Děti říkají své nápady. „Pojďme si přečíst, co nám a holčičce radí chlupatý kamarád.“ Dočteme příběh. „Co chlupatý kamarád radí? Pojdme si zopakovat, jak se můžeme proti němu bránit.“ Děti říkají, co si zapamatovaly.

2. Průběh řízené činnosti

V první fázi evokace jsem dětem ukázala první ilustraci z knihy a zeptala jsem se jich, kdo si myslí, že je na obrázku a co dělá. Děti odpovídaly: „holčička, co hází věci“, „asi zlobila a maminka a tatínek ji hubujou“, „rozbila to“, „hodila na zem pastu a kartáček“. Dětem jsem přečetla první úryvek z knihy. Zeptala jsem se dětí, zda už někdo z nich potkal nějaké strašidlo. Děti na to reagovaly: „já jo, když jsem šel jednou do lesa, byla tam tma a tam stál“, „když sem byla miminko, byl doma černý pán“. Pokračovala jsem v předčítání a poté jsem se dětí zeptala: „Co je na obrázku, koho se holčička bojí? Proč se přestala bát?“ Děti říkaly: „je tam pavouk“, „bojí se pana zubaře“, „asi se jí zdá, že je tam strašidlo“, „asi si myslí, že je tam strašidlo, ale že je pan zubař strašidlo“. Pokračovaly jsme v předčítání. Ptala jsem se dětí: „Co to asi bylo, je tam někdo, kdo?“ Děti reagovaly: „maminka“, „no maminka na ni vybafla“, „že si myslela, že je to strašidlo“, „miminko pláče“, „vodní strašidlo“. Přečetla jsem dětem úryvek, ze kterého jsme zjistily, že se jedná o strašidlo. Zeptala jsem se dětí, jak to strašidlo vypadá. Děti odpovídaly: „jako strom“, „je černý“, „má velké zuby“, „je chlupatý“. Ukázala jsem dětem ilustraci, na které je vyobrazeno strašidlo. Ptala jsem se jich: „Co strašidlo dělá?“. Děti odpověděly: „čistí si zuby“. Pokračovala jsem dál v předčítání z knihy. Ptala jsem se dětí, proč si strašidlo čistí zuby. Děti reagovaly: „aby neměl černé zuby“, „aby se ho děti nebály“, „nemá kamarády, tak aby měl“. Přečetly jsme si úryvek, ve kterém jsme se dozvěděly, proč si strašidlo čistí zuby a zjistily jsme, jaká další strašidla si čistí také zuby. Zjistily jsme, že je ještě jedno strašidlo, které je mnohem horší než ostatní strašidla. Ptala

jsem se dětí, jak se jmenuje. Děti napadla tato jména: „štětka“, „strom“, „vodník“, „piňďa“. Ve druhé fázi uvědomění si informací jsem dětem prozradila jméno strašidla, jak vypadá a co dělá. Děti jsem seznámila s následující činností, kresbou Kazizuba, podle toho, jak je popsán v textu. Děti se přesunuly ke stolům a podle předčítaného textu namalovaly strašidlo. Poté jsme si sedly na koberec do kruhu a děti si vzájemně ukazovaly své obrázky a popisovaly, co namalovaly. Následně jsem se jich zeptala: „Už jste se někdo s Kazizubem setkal? Jak se proti němu můžeme bránit?“ Děti říkaly: „čistit si zuby“, „pastu a kartáček“, „nejíst bonbony“, „jíst jablíčko“, „banán“, „taky mrkev“, „pít vodu“, „pít čaj“, „mléko“. Poté jsme si s dětmi přečetly, co v knize holčičce radí v boji s Kazizubem její chlupatý kamarád. V poslední fázi reflexe jsem se dětí zeptala: „Co nám a holčičce chlupatý kamarád poradil?“ Děti říkaly, co si z přečteného úryvku zapamatovaly: „jíst ovoce a zeleninu“, „nejíst bonbony“, „čistit si zuby“, „zatancovat si u toho“, „jít k panu zubaři“.

3. Evaluace řízené činnosti

Děti činnost zaujala, po celou dobu udržely svou pozornost. Myslím si, že také z důvodu toho, že po celou dobu při předčítání sledovaly ilustrace z knihy. Děti reagovaly, odpovídaly a sdělovaly své nápady s nadšením. Nápady dětí vycházely z jejich vlastních zkušeností, představ, fantazie. Jejich představa o strašidle je provázela příběhem. Jedno dítě vypovídalo, že vidělo černého pána, myslelo si, že se jedná o strašidlo, z této představy si vytvořilo představu o černém strašidle. Jiné dítě si vytvořilo o strašidle představu přímo z předčítaného textu. V knize se píše, že je strašidlo chlupaté, dítě to také potom uvedlo. Při vymýšlení jména pro strašidlo se některé děti držely své předchozí představy (vodní strašidlo – jméno: Vodník, vypadá jako strom – jméno: Strom, je chlupatý – jméno: Štětka). Při kresbě Kazizuba jedenáct dětí dodrželo instrukci z knihy: Kazizub je malý a vypadá hezky. Čtyři děti nakreslily velkého Kazizuba. Šest dětí nakreslilo na obrázek zmiňované nůžtičky v textu. Pouze tři děti nakreslily na pouze Kazizuba. Zbylých dvanáct dětí znázornilo na obrázku to, co Kazizub dělá. Objevovaly se na obrázcích samostatné zuby, pusy plné zubů, některé zuby byly zkažené, kartáček a pasta jako obrana proti Kazizubovi. S dětmi jsme také porovnávaly obrázky s ilustrací z knihy. Někteří Kazizubové z dětských obrázků se podobaly svým tvarem, velikostí, výrazem Kazizubovi z ilustrace z knihy. Na některých obrázcích stejně jako na ilustraci v knize drží Kazizub náčiní pro svoji práci v ruce. Většinou se jednalo o nůžky nebo o kladívko. Na

ilustraci v knize drží Kazizub kladívko. Při této činnosti se již zapojovalo mnohem více dětí než při prvních lekcích. Jednalo se především o děti, které během prvních lekcí nevyjadřovaly své myšlenky a nápady a ve skupině se dříve moc neprosazovaly.

4. Reflexe lekce od učitelek mateřských škol

Učitelky hodnotí přípravu na lekci jako srozumitelnou a podrobně zpracovanou. Oceňují organizaci lekce, tedy střídání činností, díky němuž děti udrží po celou dobu lekce pozornost. Uvádějí, že vytyčení cíle jsou srozumitelné a vhodně zvolené k věku dětí. Metody v lekci hodnotí jako dobře zvolené. Pomůcky hodnotí jako dobře zvolené a poukazují na to, že jejich příprava je nenáročná. Zpracování lekce jim přijde nápadité.

Učitelky oceňují volbu knihy. Učitelky knihu neznaly. Přijde jim čtivá a zábavná. Příběh považují za srozumitelný a vhodný pro děti předškolního věku. Volbu knihy také oceňují z toho důvodu, že se s knihou velmi dobře pracuje a téma je dětem velmi blízké. Ve všech třech mateřských školách, kde probíhal výzkum, se dle učitelek věnují zásadám správné péče o dětský chrup. Jedna z učitelek uvádí, že na lekci s dětmi navázaly činností s modelem úst a kartáčkem a povídaly si v umývárně o správném postupu při čištění zubů. Oceňují ilustrace v knize, které jsou dle jejich názoru pro děti poutavé a pochopitelné.

Učitelky označily jako nejtěžší část z lekce vizualizaci Kazizuba. Uvedly, že je pro děti náročná, protože musely vycházet z vlastní fantazie. Děti však měly při kresbě vycházet z textu. Jedna z učitelek doslova uvedla „že si děti s vizualizací Kazizuba nevěděly rady.“ Dále jedna z učitelek uvádí: „Děti nepotřebovaly popis Kazizuba číst několikrát, většina z nich si vymyslela svého Kazizuba dle vlastní fantazie.“ Z uvedených výpovědí vyplývá, že učitelky nebyly dostatečně seznámeny s metodou vizualizace, nepochopily její podstatu a nedokázaly podle přípravy metodu správně uchopit. Po kresbě Kazizuba dále v žádné z realizovaných lekcí nedošlo k sebehodnocení dětí, díky kterému si měly uvědomit, zda se při kresbě držely popisných detailů z předčítaného textu. Toto sebehodnocení vede děti k tomu, že se při dalších vizualizacích budou zaměřovat na popisné detaily, z nichž by měla kresba vycházet. Jedna z učitelek uvedla, že hodnocení kreseb spíše pojala jako prohlížení obrázků. Jiná také poukazuje na to, že je lekce vhodná pro práci s menší skupinou dětí. Dle vlastní zkušenosti si však myslím, že v tomto případě je spíše problém nepochopení a špatného uchopení metody vizualizace.

Učitelky uvádí, že i přes náročnou část lekce, při které děti vizualizovaly Kazizuba, se dětem příběh líbil. Zaujal je nejen příběh, ale i ilustrace v knize. Učitelky uvádí, že se

děti soustředily po celou dobu lekce především díky tomu, že se organizace činností střídala.

Na otázku – „Co je na obrázku?“ – děti dopovídaly: „holčička, která si nechce čistit zuby“, „naštvaná holka“, „holčička se zlobí a asi jí maminka a tatínek vynadali“. Na otázku: – „Jak by se mohlo jmenovat?“ děti odpovídaly: „Čert, Upír, Zombík, Hnisák“.

Učitelky hodnotí práci s tématem a volbu knihy velmi kladně. Poukazují na důležitost osvojení správných hygienických návyků. Tato lekce je dle výše uvedeného vhodná až pro zkušené pedagogy se znalostí modelování čtenářské strategie vizualizace. Aby byla lekce použitelná i pro nezkušené učitelky, vizualizaci bych doporučila úplně vypustit a pokračovat v této části s předvídaním, nebo jim do poznámky pod čarou uvést teoretický vhled do čtenářské strategie vizualizace a konkrétně ukázat na to, jak by mohly danou strategii dětem modelovat.

3.3.3.5 Lekce 5 – Stolování: kniha Dobrý den, opičko, veselé pohádky o slušném chování

1. Příprava na řízenou činnost

O knize: Knihu Dobrý den, opičko, veselé pohádky o slušném chování napsal Petr Stoličný a ilustrovala Sabína Liptáková. V roce 2017 knihu vydalo nakladatelství Fortuna Libri.

Příběh: Jak jsme si uvařili špagety

Shrnutí příběhu: Příběh vypráví o čtyřech kamarádech: Jirkovi, kterému se říká Tyčka, protože je nejvyšší ze třídy; Pavlovi, kterému se říká Buchta, protože pořád jí a je to na něm vidět; Emičce, které se v pokoji objevila opice Skořice. V tomto příběhu se společně rozhodnou uvařit špagety. Příběh shrnuje základní pravidla stolování: před jídlem a vařením si myjeme ruce, jak rovnáme příbor na stůl: lžice a nůž vpravo, vidlička vlevo, jak se s příborem jí, před jídlem přejeme dobrou chuť, horké jídlo nepliveme do talíře, ale foukáme, po jídle počkáme, až všichni dojedí a potom odcházíme od stolu.

Časová dotace: cca 30 minut.

Cíle: Dítě z ilustrace předvídá, o čem bude příběh. Usuzuje, zda se opice chová správně, a vymýšlí, jak by se měla zachovat jinak.

Metody při práci s příběhem: předvídaní z ilustrace, usuzování dle vlastních zkušeností.

Pomůcky: Tabule/velký papír, křída/fix, ilustrace, text s otázkami pro děti, pro každé dítě: ubrus/kus látky, plastový talíř a plastový příbor – vidlička, nůž, lžíce, ubrousek.

Příprava pomůcek: Vytiskneme si text s otázkami pro děti a ilustraci. Připravíme si tabuli/velký papír tak, aby na ni/něj všechny děti viděly. Připravíme si fix nebo křídu. Pro každé dítě připravíme ubrus/kus látky, plastový talíř a plastový příbor – vidličku, nůž, lžíci, ubrousek (tyto pomůcky můžeme mít v jedné krabici a děti si z krabice všechny pomůcky těsně před činností vezmou).

Postup činnosti:

Evokace – Předvídání z ilustrace.

Dětem ukážeme ilustraci z knihy. Ptáme se dětí. „Co je na obrázku? Co opice dělá? O čem asi bude příběh, který si dnes přečteme?“

Děti říkají své nápady. „Pojďme si přečíst příběh a zjistit to.“

Uvědomění si informací – Usuzování, vyhledávání a formulování pravidel stolování.

Dětem čteme příběh. Ptáme se dětí: „Měla by si Skořice před vařením a jídlem umýt ruce? Protože se opice Skořice musí naučit, jak se správně chovat u stolu, my jí s tím pomůžeme a budeme všechna pravidla, která se dozvíme v pohádce, psát na tabuli.“ Napíšeme pravidlo na tabuli. Pokračujeme ve čtení. Dětem ukážeme ilustraci z knihy, ptáme se jich: „Jakou práci jim Emička vymyslela? Podívej se na obrázek, ten ti pomůže.“ Pokračujeme dál ve čtení. Ilustraci schováme. „My čarovat neumíme, ale už jsme velké děti a společně jistě na některá pravidla přijdeme. Vezměte si z krabice každý jeden kus látky, jeden talíř, jednu vidličku, nůž, lžíci a ubrousek. Každý z vás / ve dvojicích (podle počtu dětí ve třídě a počtu pomůcek) zkusíme prostřít stůl před námi / můžeme se přesunout ke stolu nebo může činnost probíhat na koberci. Nejprve na stůl (stůl nebo zem) položíme ubrus/látku. Jak budeme pokračovat dál?“ Takto společně dospějeme k prostřenému stolu, k umístění talíře, vidličky, nože, lžíce a ubrousku. Správnost zkontrolujeme podle ilustrace z knihy. „Pojďme podle ilustrace z knihy zkontrolovat, zda máme prostřeno správně.“ Děti si upraví prostření stolu podle ilustrace. Obrázek z knihy, na němž je správně prostřeno, připevníme jako další pravidlo na tabuli. Děti uklidí pomůcky (talíře, příbory, ubrousky, látky). „Pojďme zjistit, jak si s prostíráním poradila opice Skořice.“ Čteme příběh dál. Vrátime se zpět k ilustraci z knihy, kterou jsme využili úplně na začátku lekce. „Co tedy opice Skořice na obrázku dělá? Na začátku jsme jen hádaly, ale teď už jsme se to

z pohádky dozvěděly.“ Pokračujeme dál v příběhu. Ptáme se dětí: „Co udělala opice špatně?“ (šermuje přiborem) „Co před jídlem musíme ještě udělat?“ (popřát si dobrou chuť) Pravidla napíšeme na tabuli. Pokračujeme ve čtení. Ptáme se dětí: „Dělají se u jídla takové zvuky, jako dělá opička?“ Pravidlo napíšeme na tabuli. Pokračujeme ve čtení. Ptáme se dětí: „Co měla opička udělat, aby nemusela plivat jídlo zpět do talíře?“ Pravidlo napíšeme na tabuli. Pokračujeme ve čtení. Ptáme se dětí: „Bylo to správně, že opička hned utekla od stolu? Co by měla udělat?“ (uklidit si po sobě nádobí, počkat, až všichni dojedí, a pak teprve odejít od stolu). Pravidla napíšeme na tabuli. Pokračuje ve čtení. „My jsme tady na tabuli společně napsali pro opičku Skořici pravidla, aby se naučila správně chovat u stolu.“

Reflexe – Opakování/shrnutí pravidel stolování.

„Pojďme si pravidla zopakovat. Vzpomene si někdo z vás na nějaké pravidlo?“ Pravidla, která děti říkají, škrtneme. Pokud si děti nevzpomenou na všechny, zbytek pravidel jim z tabule přečteme.

Činnost pro ukotvení informací:

Po činnosti s příběhem můžeme dětem nabídnout námětovou hru „Na restauraci“ s využitím nádobí, příborů z předchozí činnosti.

2. Průběh řízené činnosti

V první fázi evokace jsem dětem ukázala ilustraci z knihy a zeptala jsem se jich: „Co je na obrázku? Co opice dělá?“ Děti říkaly své nápady: „jsou tam lžice, vidličky a papírky a něco zeleného“, „je tam opička“, „asi má hlad“, „je tam kečup“, „špagety“, „skleničky“, „talíře“, „že asi ráda jí, „má hlad“, „má ráda hodně jídla“. V druhé fázi uvědomění si informací jsem dětem přečetla začátek příběhu. Ptala jsem se dětí: „Měla by si opice Skořice také umýt před jídlem tlapičky? Proč?“. Děti odpovídaly: „ano“, „aby neměla špinavé ruce“, „a nedala špínu do jídla“, „nebo chlup, někdo by ho snědl a bylo by mu z toho blbě“. Napsala jsem první pravidlo „umýt ruce“ na tabuli. Pokračovala jsem dál v předčítání textu. Dětem jsem následně ukázala ilustraci z knihy, na které je správně prostřený stůl. Zeptala jsem se jich: „Jakou práci jim Emička dala?“ Děti reagovaly: „dát na stůl talíře, nůž, vidličku, lžici a ubrousek“, „připravit stůl“. Dětem jsem přečetla další úryvek z knihy. Dětem jsem vysvětlila navazující činnost. Měly za úkol z připravených pomůcek, dětských příborů, talířů, ubrousků a kusů látek, správně prostřít stůl. Děti byly

upozorněny, že pokud si někdo z nich není jistý, ať to zkusí, a potom si umístění pomůcek může zkontrolovat podle ilustrace z knihy. Následně jsem dětem ukázala ilustraci a mohly si umístění pomůcek opravit. Na tabuli jsem místo zapsání druhého pravidla připevnila obrázek správně prostřeného stolu. Následně si děti uklidily pomůcky a pokračovaly jsme v předčítání příběhu. Když jsme narazily na ilustraci, kterou jsem dětem ukazovala ve fázi evokace, ptala jsem se dětí znovu, co opice na obrázku dělá. Děti odpovídaly: „no, byl tam vítr a ten dal všechno správně na stůl“, „ona ten vítr vyčarovala“. Přečetla jsem dětem další úryvek z knihy, ve které se dozvěděly, že si opice sedla ke stolu jako první, šermovala s vidličkou, bouchala s vidličkou o stůl a křičela. Zeptala jsem se proto dětí: „Co udělala opice špatně?“ Děti reagovaly: „šermuje s příborem“, „bouchla do stolu“, „křičela, kde je jídlo“. Třetí pravidlo jsem napsala na tabuli takto: „nekřičet, nešermovat příborem“. Ptala jsem se dětí: „Na co ještě opička před jídlem zapoměla?“ Děti odpověděly: „dobrou chuť“, „nemá vstát od stolu, má počkat“. Čtvrté pravidlo jsem napsala na tabuli. Poté jsme pokračovaly ve čtení dál. Ptala jsem se: „Děti, děláme u jídla takové zvuky?“ Děti reagovaly: „ne“, „nemlaská se“, „nesrká“, „nehltá“. Páté pravidlo jsem napsala na tabuli v tomto znění: „nehltat, nemlaskat, nesrkat“. Četly jsme příběh dál. Ptala jsem se dětí: „Co měla udělat opička, aby nemusela plivat jídlo zpět do talíře?“ „Hodně foukat“, odpovědělo jedno z dětí. Šesté pravidlo jsem napsala na tabuli. V dalším úryvku se děti dozvěděly, že opice hned po jídle vyskočila od stolu a běžela si hrát. Zeptala jsem se jich, zda je to tak správně. Děti odpovídaly: „měla počkat, až všichni dojedí“, „uklidit si“. Sedmé pravidlo, které děti vymyslely, jsem napsala na tabuli a společně jsme dočetly příběh. V poslední fázi reflexe jsme si s dětmi zopakovaly pravidla, která během lekce vymyslely. Děti nejprve vzpomínaly a říkaly pravidla, na která si vzpomněly, ta jsem škrtnula, poté jsem přečetla pravidla, která nebyla řečena. Následně jsem dětem nabídla možnost využití pomůcek při námětové hře Na restauraci.

3. Evaluace řízené činnosti

Při této činnosti byly děti velmi aktivní, byly pozorné a projevovaly po celou dobu zájem o činnost. Jedná se o téma, které je nejstarším předškolním dětem blízké, každý den se s ním setkávají u oběda. Děti během činnosti vymyslely sedm pravidel stolování. Některá pravidla vyplývala jasně z textu, s dalšími přicházely ze svých zkušeností z domova. Například dítě řecké národnosti přišlo s pravidlem: „vstaneme od stolu, až všichni dojedí“. Při dialogu nad otázkou, zda si opička má umýt před jídlem tlapky a proč,

mě zaujala odpověď dítěte, která byla spojena s podobou opičky: opička je chlupatá – mohl by její chlup spadnout do jídla. Z toho je patrné, že se některé děti nad otázkou opravdu pečlivě zamýšlejí a vycházejí při svých odpovědích z textu. Námětovou hru Na restauraci jsem doplnila do přípravy až po realizaci lekce s dětmi. Na tuto činnost mě přivedly samy děti. Měly zájem využít pomůcky z lekce při své hře. Při hře využily poznatky o správném stolování a uspořádání talířů, příborů na stole. Tyto poznatky z lekce některé děti uplatnily i při obědě.

4. Reflexe lekce od učitelek mateřských škol

Přípravu učitelky hodnotí jako dobře zpracovanou a vhodně zvolenou. Souhlasí s vypsáními cíli. Metody jsou dle nich vhodně zvoleny. Organizace je dle nich stručně, jasně napsaná a realizovatelná v praxi.

Oceňují výběr knihy a její zpracování. Příběh hodnotí jako vhodný pro věkovou skupinu dětí. Uvádějí, že je pro děti poučný. Volbu příběhu také oceňují proto, že se vztahuje ke každodenní činnosti dětí v mateřské škole. Všechny učitelky uvedly, že si děti v mateřských školách samy prostírají. Učitelky také oceňují činnost na ukotvení informací z lekce: námětovou hru „Na restauraci“.

Doporučují předem promyslet využití pomůcek během lekce a jejich přípravu. Dále poukazují na to, že v mateřských školách i u dětí doma probíhá prostírání stolu odlišně a doporučují zařadit rozhovor s dětmi na toto téma. Učitelky dále uvádí, že je lekce vhodná jak pro děti, které se s prostíráním stolu nikdy nesetkaly (i pro děti mladší), tak pro děti, které již prostírání zvládají a mohou si znalosti zopakovat. Dále jedna z učitelek uvádí, že lze zvolit organizaci u stolečku při manipulaci s pomůckami při prostírání.

Učitelky uvádějí, že děti na lekci reagovaly pozitivně. Aktivita je bavila. Zaujaly i děti, které s prostíráním stolu mají každodenní zkušenosti z domova i z mateřské školy, a to především proto, že se v příběhu vyskytuje opice, která pravidla neumí a děti jí pomáhají si pravidla osvojit. Učitelky také uvádějí, že děti velmi bavila manipulace s pomůckami. Dvě ze tří učitelek uvádí, že se pravidla stolování promítly do volné hry dětí během následujících dní. Učitelky se zmínily, že děti byly při tvoření pravidel velmi aktivní a podávaly různé návrhy.

Na tato pravidla děti během lekce přišly: „Měla by si je umejt, aby nebyla nemocná a nedala všem do jídla bacily.“ „Měla by se s příborem chovat opatrně, aby nikoho nezranila.“ „Zvuky se nedělají, aby nerušila.“ „Neměla si dávat tolik jídla do pusy. Měla foukat.“ „Měla si po sobě uklidit místo, my si také uklízíme.“ Učitelky zmínily, že si v závěrečném shrnutí děti na většinu pravidel vzpomněly.

Učitelky uvádí, že si všimly, že děti mají o činnosti s knihami a o lekce zájem a na další podobné aktivity se již těší. Na otázky z textu již lépe reagují. Tato lekce se dle reflexí učitelek v praxi osvědčila.

3.3.3.6 Lekce 6 – Chování k autoritě: kniha Kůzlátka

1. Příprava na řízenou činnost

O knize: Knihu Kůzlátka, Pohádka o kůzlátkách, ale poslušných; Pohádka o kůzlátkách, ale neposlušných napsala Mária Rázusová Martáková a Jaroslava Blažková a ilustroval Vladimír Král. V roce 2016 knihu vydalo nakladatelství Portál.

Shrnutí příběhu:

Pohádka o kůzlátkách, ale poslušných:

Máma koza musí chodit do práce vydělávat peníze, aby mohla kůzlátkům pořídit to, co potřebují. Kůzlátka během dne zůstávají sama a nesmí nikomu otvírat, musí počkat, dokud se jim koza neozve písničkou, na kterou se domluví, a pak teprve otevřít dveře. Vlk poslouchá za rohem a snaží se vždy zapamatovat písničku, kterou máma koza zpívala. Zabouchá na dveře a snaží se zazpívat píseň stejně jako máma koza, aby kůzlátka otevřela. Kůzlátka nikdy neotevřou, protože jsou dobře vychovaná a vlka vždycky poznají, protože si žádnou píseň nezapamatoval přesně, jak ji koza zpívala. Vlk proto navštíví učitele zpěvu. Ten mu vzhledem k jeho špatné paměti doporučí, ať si vybere jiné umění. Vlk začne pracovat na hlavním nádraží. Kůzlátka za to, že byla poslušná, dostala od maminky nové holínky.

Pohádka o kůzlátkách, ale neposlušných:

Koza odchází každé ráno na pastvu a varuje svá kůzlátka, aby nikomu neotvírala. Varuje je, že se kolem potuluje vlk, a kdyby mu otevřela, snědl by je. Zazpívala kůzlátkům písničku, kterou se jim prokáže u dveří, až se vrátí. Vlk ji ale pokaždé slyšel a snažil se napodobit kozí hlas, aby mu kůzlátka otevřela. Poprvé kůzlátka vlka poznala, a proto si

nechal ukovat jemný hlásek u kováře. Podruhé ho kůzlátka také poznala, a proto navštíví kováře znovu. Potřetí ho pozná pouze nejmladší a nejchytřejší kůzlátko, ale ostatním kůzlátkům se jeho hlas zdá podobný tomu mamincinu, proto pustí vlka dovnitř. Kůzlátka se chtějí před vlkem schovat, ale povedlo se to pouze tomu nejmladšímu. Ostatní kůzlátka vlk sežral. Koza ho po návratu domů nabrala na rohy, rozpárala mu břicho a svá kůzlátka zachránila.

Časová dotace: cca 40 minut.

Cíle: Dítě předvídá z obalu knihy, o čem bude pohádka. Děti předvídají z ilustrace. Děti usuzují podle přečtených pohádek, která z nich byla lepší pro vlka, která pro kůzlátka.

Metody při práci s příběhem: Předvídání z obalu knihy, předvídání z ilustrací, usuzování z textu a vlastních zkušeností. Metody dramatické výchovy.

Pomůcky: kniha nebo vytisknutý text s otázkami pro děti a ilustrace z přílohy IX.

Příprava pomůcek: Vytiskneme si text s otázkami pro děti a ilustrace z přílohy IX nebo si připravíme knihu a otázky pro děti.

Postup činnosti:

Evokace – Předvídání z obalu knihy.

Předvídání z obalu knihy o poslušných kůzlátkách: O čem asi bude pohádka? Znáte takovou pohádku? Pokud dítě zná, zvedne ruku. Vybereme jedno dítě, které ji zkusí svými slovy převyprávět. Pokud zná někdo z dětí jinou pohádku o kůzlátkách, může říci, v čem se jeho pohádka liší. Byla ta kůzlátka poslušná, nebo neposlušná? Co myslíte? My si teď přečteme pohádku o kůzlátkách, ale poslušných.

Uvědomění si informací – Usuzování z textu a vlastních zkušeností, předvídání z ilustrace, dramatická hra.

(Organizace – v kruhu na koberci)

Přečteme dětem úvod pohádky o poslušných kůzlátkách. Upozorníme děti, aby dávaly pozor na písničku, kterou zpívá máma koza: „Děti, dávejte také pozor, ať můžete kůzlátkům poradit.“ Pokračujeme ve čtení. Při bouchání vlka na dveře v pohádce, boucháme do země a děti se k nám mohou přidat. Ptáme se dětí: „Zapíval vlk píseň stejně jako máma koza?“ Děti odpovídají. Pokračujeme ve čtení. Ptáme se dětí: „Co kůzlátkům máma koza říká, na co mají počkat?“ Čteme příběh dál. Upozorňujeme děti: „Dávejte také

pozor, ať můžete kůzlátkům poradit, kdyby si nebyla jistá.“ Druhou píseň zpíváme na melodii písně „Prší, prší“. Píseň můžeme zahrát i na klavír. Při bouchání vlka na dveře v pohádce boucháme do země a děti se k nám mohou přidat. Ptáme se dětí: „Zazpíval vlk píseň stejně jako máma koza?“ Děti odpovídají. Pokračujeme ve čtení. Znovu upozorníme děti, aby dávaly pozor na písničku, kterou zpívá máma koza: „Děti dávejte také pozor, ať můžete kůzlátkům poradit.“ Pokračujeme ve čtení. Třetí píseň zpíváme na melodii písně „Na trenčínském mostě“. Melodii můžeme zahrát na klavír. Při bouchání vlka na dveře v pohádce boucháme do země a děti se k nám mohou přidat. Ptáme se dětí: „Co myslíte, otevrou kůzlátka vlkovi?“ Děti odpovídají. Pokračujeme ve čtení. Ptáme se dětí: „Zazpíval, děti, vlk píseň stejně jako máma koza?“ Děti odpovídají. Pokračujeme ve čtení příběhu. „Co asi udělal vlk? Myslíte, že to bude zkoušet ještě znovu?“ Děti, které si myslí, že to znovu zkusí, si půjdou stoupnout do jedné části místnosti. Děti, které si myslí, že pokus nebude opakovat, ty si stoupnou do druhé části místnosti. Čteme další úryvek z knihy. „Jaké umění asi učitel poradil vlkovi? Co teď místo zpívání a lovení kůzlátek bude vlk dělat?“ Děti odpovídají. Děti předvídají z ilustrace „Podívej se na obrázek. Co tedy vlk dělá?“ Přečteme úryvek k obrázku a následně dočteme příběh o poslušných kůzlátkách. „Pohádka dopadla dobře, vlk kůzlátkům neublížil, protože byla dobře vychovaná. Jenže co by se stalo, kdyby kůzlátka maminku neposlechla a vlka pustila do domečku? Jak by pohádka dopadla? Co by se kůzlátkům mohlo stát?“ Ukážeme dětem ilustraci z pohádky o neposlušných kůzlátkách, na které kůzlátka utíkají před vlkem. Ptáme se jich: „Co by měla kůzlátka udělat. Poradíte jim?“ Pokračujeme ve čtení.

(Změna organizace – v prostoru třídy)

Dramatická hra: „Na kůzlátka a vlka“

„My si teď na kůzlátka zahrajeme. Já budu vlk (paní učitelka) a vy kůzlátka (děti).“ (Kvůli bezpečnosti vymezíme prostor, kde se budou děti schovávat.) „Schovejte se, kůzlátka, protože se tu za chvíli objeví vlk a má velký hlad. Schovejte se pořádně, ať ani ocásek, ani růžek nekouká.“ (Během schovávání kůzlátek se vlk nekouká.) „Už jsem tady a mám velký hlad, kde jsou malá šťavnatá kůzlátka.“ Pokud ze své pozice (učitelka se pohybuje pouze vprostřed místnosti) učitelka někoho vidí, dítě jde k ní. Pokud nikoho ze své pozice nevidí, hra končí. „Žádná kůzlátka tu asi nejsou / už tu nejsou, ach jo, tak to půjdu hledat jinač.“ **(Změna organizace – v kruhu na koberci)** Po hře si sedneme zpět na koberec a ptáme se dětí: „Jak ses cítil jako kůzlátka, které se musí schovávat před vlkem?“ Děti

odpovídají. „Pojďme si přečíst, jak to s kůzlátky dopadlo.“ Čteme příběh o neposlušných kůzlátkách. „Už je konec pohádky? Není, poslouchejte, jak pohádka dopadla.“ Dočteme příběh.

Reflexe – Shrnutí poučení z příběhu.

Ptáme se dětí: „Která pohádka byla lepší pro vlka? Která pohádka byla lepší pro kůzlátka? Která pohádka se vám líbila víc? Je dobře, že kůzlátka poslechla svou maminku v první pohádce? Proč?“

„Posloucháte také svou maminku, paní učitelku ...? Proč bychom maminku, paní učitelku ... měly poslouchat?“

2. Průběh řízené činnosti

V první fázi evokace jsem dětem ukázala ilustraci z obalu knihy pohádky O kůzlátkách, ale poslušných (viz příloha IX). Zeptala jsem se dětí: „Poznáme podle obrázku, o čem bude pohádka?“ Děti odpovídaly: „o koze“, „kůzlátkách“, „to je o čertech“, „máma“. Zeptala jsem se dětí, podle čeho poznaly, že je to máma koza. Děti odpověděly: „je bílá“, „má vlasy“, „má holčičí vlasy“, „má holčičí pusy“. Ptala jsem se dětí, jestli někdo z nich pohádku o kůzlátkách zná. Některé děti pohádku znaly a jedno dítě pohádku svými slovy převyprávělo. Zeptala jsem se, zda vědí, jak pohádka dopadla. Děti odpovídaly „vlk je chtěl sežrat, ale nesežral“. Ptala jsem se dětí, zda v pohádce byla kůzlátka poslušná, nebo neposlušná. Děti odpovídaly: „neposlušná“, „otevřely vrátka pro vlka“. V druhé fázi uvědomění si informací jsem dětem přečetla pohádku o poslušných kůzlátkách. Zeptala jsem se dětí, zda vlk zazpíval stejnou písničku jako máma koza. Děti odpovídaly: „ne“, „vitamín cé a tam byl vitamín dé“. Upřesnila jsem dítěti, že vlk v pohádce řekl vitamín bú ale že si správně všimlo, že vlk řekl něco jiného než máma koza. Pokračovala jsem v předčítání příběhu. Zeptala jsem se dětí, zda vlk zazpíval stejnou písničku jako máma koza. Děti odpovídaly: „ne“. Pokračovala jsem v předčítání příběhu. Zeptala jsem se dětí, zda si myslí, že kůzlátka na třetí pokus vlkovi otevrou. Děti, které si myslely, že ano, si šly stoupnout k oknu. Děti, které si myslely, že neotevrou, si šly stoupnout na druhou stranu místnosti. V obou skupinách bylo stejně dětí. Na potřetí děti poznaly, že vlk zpívá jinou písničku, než zazpívala kůzlátkům máma koza. Pokračovala jsem v předčítání dalšího úryvku. Zeptala jsem se dětí: „Co myslíte děti, co poradil pan učitel vlkovi. Co by mohl dělat za práci, když nemůže být zpěvákem?“ Děti odpovídaly: „baletník“, „co třeba udělat noty“, „čistit ucpané záchody“, „ten pán, co mává hůlkama“. Dítě potvrdilo, že pánem

myslelo dirigenta. „Mohl by být policajt“. „To neumí vlci, to jsou zvířátka, ne lidi.“ „Z nějaký pohádky jsou.“ Ukázala jsem dětem ilustraci z knihy, na které vlk vykonává své nové povolání (viz příloha IX). Zeptala jsem se: „Podívejte se na obrázek, co vlk dělá na obrázku za práci?“ Děti odpovídaly: „policajt“, „pošťák“, „on nese kufry do letadla“, „detektiv“. Přečetla jsem dětem, co vlk vykonával za povolání. Dočetla jsem pohádku a shrnula jsem jim, že tato pohádka dopadla dobře a kůzlátka, máma koza i vlk byli spokojení, jak jejich příběh dopadl. Ukázala jsem dětem ilustraci z knihy O kůzlátkách, ale neposlušných. Ptala jsem se dětí: „Podívejte se děti na obrázek, co by se mohlo stát, kdyby kůzlátka maminku neposlechla? Co bychom mohly kůzlátkům poradit, aby teď udělala?“ Děti odpovídaly: „utíkejte“, „schovat“, „vylézt na moji jedli až na špičku“, „utíkat za maminkou“. Poté jsme si s dětmi zahrály dramatickou hru Na kůzlátka. Hru jsme s dětmi hrály 3× za sebou. Ptala jsem se dětí: „Jak jste se cítily jako kůzlátka, která se musí schovat před vlkem, který vás chce sníst?“ Děti odpovídaly: „blbě“, „nelíbilo se jim to“, „co třeba by se bály“. S dětmi jsme si následně přečetly pohádku O kůzlátkách, ale neposlušných. Ve třetí fázi reflexe jsem se dětí zeptala: „Která pohádka dopadla pro kůzlátka lépe?“ Děti odpovídaly: „ta první“, „když poslechla maminku“. Následně jsem se zeptala dětí: „Která pohádka dopadla lépe pro vlka?“. Děti odpovídaly: „ta první“, „ne ta druhá“. V tomto případě byly odpovědi dětí sporné. Proto jsem jim připomněla konec obou pohádek a následně se děti shodly, že je pro vlka lepší konec první pohádky, kdy vlk pracuje a může si na nádraží koupit párky, aby neměl hlad. Poté jsem se dětí zeptala, která pohádka se jim líbila více. Většina dětí odpověděla, že druhá pohádka, protože si na kůzlátka mohly zahrát. Nakonec jsem se dětí ptala, proč je důležité poslouchat maminku, tatínka nebo paní učitelku. Děti odpovídaly: „aby se nám nic nestalo“, „mají strach“.

3. Evaluace řízené činnosti

V poslední lekci se již většina dětí do společného dialogu zapojovala. Přicházely s vlastními nápady, které slovně vyjadřovaly, a v případě, že názor jiného dítěte nekorespondoval s jejich názorem, dokázaly si za svým stát a argumentovat, proč právě jejich názor je ten správný. Některé děti pohádku O kůzlátkách, ale neposlušných znaly, ale i přesto je činnost zaujala a po celou dobu udržely svou pozornost. Pozornost některých dětí, například dítěte s ADHD, kolísala, ale v činnosti jsou vloženy aktivizační prvky (dramatická hra, bouchání do země, když vlk bouchá na dveře), při kterých se jejich pozornost vrátila. Děti velmi zaujaly vtipné pasáže (vlk plete písničky, vlk prozradil

kůzlátkům, že je chce sníst). Ve svých výpovědích děti vycházely ze svých zkušeností (např.: „vylézt na moji jedli až na špičku“), ze zkušeností z jiných pohádek (např.: „vlk může být policajt, to jsem viděl v pohádce“), z předčítaného textu. Při vymýšlení nového povolání pro vlka se některé děti zpočátku držely podobných povolání, jako jsou dirigent, skladatel, tanečník. Následně je nasměrovala ilustrace z knihy, na které je vlk s kufry. Děti se tak držely povolání, které využívá podobné oblečení, jako je policajt, nosič kufrů, pošťák. Dramatická hra děti zaujala, vyžadovaly její opakování. To, že děti hra zaujala, dokazuje také fakt, že při závěrečné reflexi odpovídaly, že je více zaujala druhá pohádka, protože si mohly na kůzlátka zahrát. V závěrečné reflexi se děti zpočátku nedokázaly vcítit do postavy vlka, a to nejspíš z toho důvodu, že se jedná o negativní postavu v pohádce. Až po shrnutí konce obou pohádek a zaměření se na to, jak pohádky skončily ve vztahu k vlkovi, dokázaly říci, že je pro vlka lepší pohádka první.

4. Reflexe lekce od učitelek mateřských škol

Učitelky označují přípravu za kvalitně a přehledně zpracovanou. Cíle označují za dobře stanovené. Postup činností hodnotí jako srozumitelný a podrobně popsany. Metody označují jako srozumitelné a vhodně zvolené. Zmiňují, že uvedené pomůcky nejsou náročné na přípravu.

Učitelky oceňují výběr knihy, která je dle nich kvalitně zpracovaná, dostupná. Učitelky příběh zaujal, protože se v nich odráží dnešní doba („maminka koza vydělává peníze“). Příběh je pro učitelky zajímavý také v tom, že je vtipně napsaný. Dále zmiňují, že je porovnání obou příběhů pro děti poučné. Učitelky dále oceňují propojení dramatické hry s emočním vnímáním dětí. Jedna z učitelek zmiňuje, že pro ni bylo velmi zajímavé pozorovat rozdílnou náladu dětí během lekce.

Jedna z učitelek doporučuje se s přípravou před realizací lekce více seznámit. Tato učitelka neznala melodii písně Na trenčínském mostě, a proto poukazuje na hlubší seznámení se s lekcí. Jedna z učitelek poukazuje na to, že bylo pro děti složitější určit, která z pohádek dopadla lépe pro vlka a která pro kůzlátka. To dokazují také výpovědi dětí, ze kterých však vyplývá, že nad příběhem přemýšlely: „pro vlka je lepší ta druhá, protože se najedl“, „ne ne, ta první protože dostal práci“, „pro kůzlátka ta první, protože se má poslouchat“, „a nemusela utíkat“.

Učitelky uvádí, že při lekci byly děti pozorné, i přestože je lekce poměrně dlouhá. Příběh děti zaujal. Uvádí, že během první části byly děti hravé a veselé a v druhé části napnutě poslouchaly a nechtěly, aby vlk kůzlátka snědl. Děti velmi zaujaly melodické texty v příběhu. Dvě z učitelek melodie hrály při lekci na klavír. Jedna melodie pouze zpívala. Lze tedy využít při realizaci obě varianty. Učitelky uvádí, že děti velmi zaujala dramatická hra, protože se děti díky prožitku ponořily do příběhu. To dokazují také některé výpovědi dětí: „bál jsem se, že mě vlk sežere“, „líbila se mi, ale také jsem se bál“. Jedna z učitelek uvedla, že dramatickou hru děti chtěly několikrát zopakovat. Jedna z učitelek uvádí, že děti chtěly příběh zdramatizovat a příběh dále využily v dalších činnostech – kresbě a loutkovém divadle.

Lekci učitelky celkově hodnotí jako promyšlenou, pro děti zábavnou a hravou především z důvodu volby vhodného textu, který byl vtipný a dětem blízký, a také pro propojení lekce s dramatickou výchovou. Tato lekce se v praxi osvědčila.

3.4 Shrnutí výsledků

V kvantitativní části výzkumu, během které byla sbírána data od pedagogů mateřských škol prostřednictvím dotazníkového šetření, se dvě hypotézy z pěti nepotvrdily. Jedná se o hypotézu č. 5 – Pedagogové nejčastěji využívají při práci s dětskou literaturou metodu dialogu nad přečteným textem. Bylo zjištěno, že tuto metodu využívá pouze 60 respondentů z celkového počtu. Od respondentů bylo zjištěno, že nejčastěji pro zprostředkování výchovných problémů dětem využívají při práci s knihou metodu práce s textem. Tuto metodu využívá 78 respondentů z celkového počtu.

Dále se nepotvrdila hypotéza č. 2 – Výchovné problémy v oblasti stolování a hygienických návyků se častěji objevují u dětí ve věku 2–4 roky než u dětí ve věku 4–6/7 let. V obou případech bylo zjištěno, že se tyto výchovné problémy objevují u dětí starších častěji. Problémy v oblasti hygienických návyků u starších dětí uvádí jako častější o čtyři respondenty více (12 respondentů) než u dětí mladších (8 respondentů). V oblasti stolování se tento problém jeví jako častější u starších dětí, uvádí to o pět respondentů více (12 respondentů) než u mladších dětí (7 respondentů). Toto zjištění pro mě bylo překvapující.

Hypotéza č. 1: Nejčastějším výchovným problémem u dětí v mateřských školách je podle pedagogů chování dětí k vrstevníkům, byla během výzkumu potvrzena. Tento problém uvedlo 43 respondentů jako nejčastější.

Během výzkumného šetření se také potvrdila hypotéza 3: Výchovné problémy v oblasti chování k autoritě se častěji objevují u dětí 4–6/7 let než u dětí ve věku 2–4 roky. Oblast chování k autoritě se dle výsledků častěji vyskytuje u starších dětí, uvedlo to však pouze 6 respondentů. Problémy v této oblasti u mladších dětí uvádí pouze 3 respondenti. Tato oblast se tak stala nejméně se vyskytující oblastí celkem, což je pro mě velmi překvapující zjištění.

Hypotéza č. 4: Většina pedagogů využívá pro zprostředkování výchovných problémů dětem v mateřské škole dětskou literaturu, byla výzkumem potvrzena – 95 % pedagogů během výzkumu uvedlo, že při práci s výchovnými problémy využívá dětskou literaturu.

Odpovědi na výzkumné otázky byly zjištěny na základě vyhodnocení reflexí. Tyto reflexe poskytly tři učitelky, které realizovaly lekce z metodického materiálu ve svých mateřských školách.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 1: Jak učitelky hodnotí výběr knih pro jednotlivé lekce, byla zjištěna z prostudování více částí reflexí. Učitelky hodnotily knihy především ve vztahu s přípravou, ve vztahu k dětským reakcím a ve vztahu s vlastní osobou. Výběr knih je dle učitelek kvalitní, inspirativní a snadno dostupný. Příběhy knih jsou dle nich poučné, poutavé, čtivé, vhodné pro děti předškolního věku. Jsou pro děti zábavné, napínavé, zajímavé a srozumitelné a připomínají dětem pravidla slušného chování. Ilustrace v knihách děti zaujaly, výjimkou byly ilustrace knihy A pak se to stalo! Tyto ilustrace nezaujaly jednu z učitelek, která také uvedla, že ilustrace nezaujaly ani děti.

Výsledky reflexí přinesly odpověď na výzkumnou otázku č. 2: Jak učitelky hodnotí výběr témat jednotlivých lekcí. Učitelky považují práci s uvedenými tématy za důležitou. Bylo zjištěno, že témata jsou dětem blízká, vztahují se k problémům, které děti denně zažívají. Učitelky uvádějí, že se díky lekcím s tématem lépe pracuje.

Na výzkumnou otázku č. 3: Jak učitelky posuzují přípravy jednotlivých lekcí, jsem si odpověděla na základě vyhodnocení poznámek od učitelek, které se vztahovaly ke struktuře a obsahu příprav. Učitelky se především vyjadřovaly ke zvoleným bodům, cílům,

metodám, organizaci, ale také ke srozumitelnosti. Bylo zjištěno, že jsou přípravy na lekce srozumitelné, přehledné, podrobně a kvalitně zpracované, přínosné a inspirativní především v tom, jak pracovat s textem. Uvedené informace o knize a shrnutí příběhu v přípravách jsou dle učitelek užitečné. Cíle jsou dle nich v přípravách dobře formulované a jsou adekvátně zvolené k věku dětí a činnostem. Metody označují učitelky jako vhodně zvolené a srozumitelně popsané. Organizace je v přípravách efektivní, především kvůli střídání činností. Je srozumitelně popsaná a realizovatelná v praxi. Všechny potřebné pomůcky byly v lekcích vypsány a jejich využití popsané, to usnadňuje jejich použití v praxi. Výběr pomůcek byl kladně oceněn a jejich příprava označena za nenáročnou.

Učitelky se v reflexích k jednotlivým lekcím také zmiňovaly, jak se lekce projeví v dalších činnostech dětí, byla tak zodpovězena výzkumná otázka č. 4. Bylo zjištěno, že si děti o příbězích vyprávějí, po lekcích si knihy prohlížejí. Téma lekcí se odráželo v jejich volné hře, při které využívaly pomůcky z lekcí. Lekce také inspirovaly paní učitelky a na téma navázaly při plánování dalších činností pro děti.

Odpověď na poslední výzkumnou otázku č. 5 – Jaké podmínky jsou nutné, aby byly tyto lekce přenositelné do praxe mateřských škol – vychází především z doporučení a připomínek učitelů k lekcím. Z výzkumného šetření vyplývá, že všechny lekce v metodickém materiálu se v praxi osvědčily a jsou přenositelné do praxe mateřských škol. Aby však byly pro děti maximálně přínosné a pro učitelky lépe přijatelné, u některých lekcí je potřeba vytvořit pro jejich realizaci vhodné podmínky. Ty jsou vypsány ke každé lekci na základě doporučení učitelek.

Lekce č. 1:

- pečlivě se s lekcí seznámit před její realizací,
- lze zvolit při práci s emočními kartami organizaci u stolu při práci s menší skupinou dětí,
- pokud se ve třídě nachází dítě s odlišným mateřským jazykem, je potřeba ho více podpořit.

Lekce č. 2:

- výroba kulis zabere více času,
- vysvětlit dětem pojem „kouzelná slova“,
- vhodné i pro mladší děti.

Lekce č. 3:

- bez doporučení.

Lekce č. 4:

- vhodná až pro zkušené pedagogy se znalostí modelování čtenářské strategie vizualizace,
- pro menší skupinu dětí.

Lekce č. 5:

- předem promyslet přípravu pomůcek,
- v mateřských školách i u dětí doma probíhá prostírání stolu odlišně, proto zařadit na toto téma rozhovor s dětmi,
- lekce vhodná jak pro děti, které se s prostíráním stolu nikdy nesetkaly (i pro děti mladší), tak pro děti, které již prostírání zvládají a mohou si znalosti zopakovat,
- lze zvolit organizaci u stolečku při manipulaci s pomůckami při prostírání.

Lekce č. 6:

- pečlivě se s lekcí seznámit před její realizací.

Z výzkumného šetření kvalitativní části bylo dále zjištěno, že lekce vedou děti k přemýšlení nad textem a nad výchovnými problémy, s postupným realizováním lekcí děti na otázky lépe reagují a na další lekce se těší. Dochází tedy i k motivaci práce s knihou u dětí, ta se odráží jak v tom, že si knihu samy prohlížejí, tak její náměty používají i ve volné hře.

4 Diskuze

Výsledky reflexí odhalily, že materiál odpovídá teoretickému rámci, na jehož základě byl sestaven. RVP PV poukazuje na to, že by měly být činnosti smysluplně naplánované a vycházet by se mělo ze zájmů, potřeb a věku dětí. Z reflexí učitelek bylo zjištěno, že tento metodický materiál rozvíjí kompetence komunikativní, sociální a personální a občanské. Splňuje také požadavek různorodosti činností, kterou RVP PV zmiňuje, a to jak v jejich organizaci, tak například ve volbě metod a pomůcek.

Materiál předává dětem prostřednictvím lekcí „konkrétní normy a pravidla na základě verbálního komentáře, následného zobecnění a vysvětlení příčiny“ (Vágnerová, 2000, s. 122). Toto předání pravidel prostřednictvím knihy dokazují například výpovědi dětí, kdy uměly pravidla z knihy přenést do prostředí mateřské školy, pravidla z knih se odrazila i v jejich volné hře a dalších činnostech.

V lekcích byla využita většina žánrů, které „předávají dětem morální hodnoty a seznamují čtenáře s modely lidského chování ve společnosti“ (Chaloupka, Nezkusil, 1979, s. 10). Byla využita pohádka, příběh s dětským hrdinou, příběh se zvířecím hrdinou. Bajka v lekcích využita nebyla, protože jsem nenašla žádnou, ve které by byly vhodně zpracovány oblasti výchovných problémů, které se u předškolních dětí vyskytují nejčastěji. Tyto problémy vycházely z dotazníkového šetření. Byla jsem tedy ve výběru knih k lekcím omezena volbou příběhů v knihách, které by odpovídaly těmto problémům. Dále jsem se snažila využít především kvalitní knihy. Hledala jsem knihy, se kterými bude možné pracovat formou metod RWCT a čtenářských strategií. Volba knih v lekcích byla učitelkami oceněna a uvádějí, že se jim díky lekcím s tématy společenského chování lépe pracovalo.

Metodický materiál nepředkládá dětem všechna pravidla společenského chování v jednotlivých oblastech. V oblasti slušného vyjadřování (pozdravů) se nedotýká například tykání a vykání, neverbálních pozdravů a udržování očního kontaktu při zdravení. V oblasti hygienických návyků se nedotýká pravidel vhodného oblékání dle prostředí, pravidel péče o celé tělo (pravidelné sprchování, mytí rukou, použití kapesníku) a pravidel péče o vlasy. Na lekce k tématům společenského chování by však šlo navázat dialogem s dětmi a dotknout se také výše vypsanych pravidel. Tato pravidla by se také mohla stát námětem k rozšíření uvedeného metodického materiálu.

Z dotazníkového šetření, na jehož základě byl metodický materiál sestaven, byly i zvoleny metody k jednotlivým lekcím, bylo zjištěno, jak s dětskou literaturou, která dětem předkládá výchovnou problematiku, pedagogové v mateřské škole pracují. Podobnou otázku pedagogům pokládala také Anna Hliněnská ve své bakalářské práci na téma *Mapování práce s knihou v mateřské škole* v roce 2017. Ptala se pedagogů na to, jak prostřednictvím knih seznamují děti s vhodným a nevhodným chováním. Do jejího výzkumu se zapojilo o několik pedagogů méně (70 respondentů) než do tohoto výzkumu (111 respondentů). Hliněnská v roce 2017 zjistila, že pedagogové nejčastěji využívají metodu diskuzí a rozhovorů, uvedlo to 24,3 % respondentů. V mém výzkumu bylo zjištěno, že nejčastěji využívanou metodou je práce s textem, uvedlo to 70,27 % respondentů. Metodu dialogu v mém výzkumu uvedlo 54 % respondentů. Výzkumy však měly odlišnou metodiku. V dotazníku Hliněnské si měli pedagogové vybrat pouze jednu metodu z nabízených. V mém výzkumu mohli pedagogové označit více metod, které v praxi využívají. Vycházela jsem z předpokladu, že ve své práci neuplatňují pouze jednu metodu, proto jsem považovala tento typ otázky za vhodnější. Pokud by byl typ otázky stejný jako ve výzkumu Hliněnské, bylo by možné výsledky porovnat, což v tomto případě nelze, proto uvádím pouze nejčastěji využívané metody v obou výzkumech.

Mezi metody práce s textem patří také metody RWCT a čtenářské strategie. Eva Rybárová ve výzkumu své diplomové práce v roce 2016 zkoumala, zda předškolní dítě může používat některé čtenářské strategie. Zaměřila se také na metodu vizualizace, předvídání a usuzování, které jsem v lekcích využila. Zjistila, že předškolní děti jsou schopné tyto čtenářské strategie používat. Předvídání a usuzování se v mém výzkumu dle reflexí učitelek osvědčily a učitelky s jejich realizací s dětmi neměly žádné problémy. S těmito metodami se učitelky již před realizací lekcí setkaly a některé je s dětmi využívaly. Metoda vizualizace však v praxi používána většinou nebyla, některé učitelky o ní ani neslyšely, proto je možné, že právě jejich nezkušenost způsobila při realizaci lekce s dětmi problémy. Bylo zjištěno, že podstatu lekce nepochopily a nebyly schopné ji s dětmi realizovat. Bylo by tedy potřeba, aby si tuto metodu učitelky nejprve osvojily a následně ji prostřednictvím metody lešení dětem předaly (Rybárová, 2017). V tomto případě, kdybych metodický materiál vytvářela znovu, tuto metodu bych nezařadila. Jedná se o metodu, jež se jediná objevila v lekcích pouze jednou, není proto možné tuto čtenářskou strategii prostřednictvím metodického materiálu u dětí rozvíjet.

Některé metody RWCT a čtenářské strategie se vyskytly také v ověřovaných metodických materiálech v diplomových pracích na podobné téma, jako je tato práce. Vyskytují se v diplomové práci *Seznamování předškolních dětí s pravidly společenského chování prostřednictvím autorských pohádek a příběhů s dětským hrdinou Aleny Ditrychové* z roku 2016 a diplomové práci *Seznamování předškolních dětí se společenským chováním pomocí autorských pohádek a příběhů pro děti Evy Pipkové* z roku 2015. V obou metodických materiálech se objevily metody dotazování po přečtení příběhu a metoda dokončování příběhu. V materiálu Pipkové byla navíc metoda předvídání. Lekce v těchto metodických materiálech pracují s tématy společenského chování, které nevychází z výsledků dotazníkového šetření mezi pedagogy, jako je tomu v mém výzkumu. Vychází pouze z vlastních zkušeností a z teoretických poznatků. Je možné, že proto metodický materiál, který jsem navrhla, více odpovídá potřebám pedagogů mateřských škol. Metodický materiál Pipkové vychází z těchto témat společenského chování: slušné vyjadřování a hygienické návyky, v těchto oblastech se však věnuje více jednotlivým pravidlům. Ditrychová vychází z témat slušné vyjadřování, stolování, hygiena a chování k ostatním dětem a také se snaží zahrnout více pravidel v jednotlivých oblastech. Mnou navržený metodický materiál se dotýká všech oblastí, se kterými se učitelky u dětí v MŠ setkávají, zahrnují však méně jednotlivých pravidel.

Mé výstupy z dotazníkového šetření byly využity pro vytvoření metodického materiálu. Při jeho návrhu mě zajímalo, zda bude využitelný a přenositelný do praxe jiných učitelů. Bylo zjištěno, že v praxi využitelný skutečně je a že s ním mohou pracovat i jiné učitelky. Z výsledků vyplývá, že metodický materiál ukazuje možnost, jak mohou učitelky využít při práci s knihou nejen metody RWCT a čtenářské strategie, ale také emoční karty, protože tuto metodu v praxi využívá pouze 39 respondentů ze 111 a také metody dramatické výchovy. Dále přináší učitelkám inspiraci v podobě nových kvalitních knih pro práci s dětmi. Lekce ovlivňují plánování dalších činností učitelů, kde využívají například pomůcky z lekcí. Jsou tedy inspirující i v tomto ohledu. Dalším přínosem je ovlivnění volné hry dětí. Děti si dle výsledků výzkumu o knihách vypráví a prohlíží si je. Lekce tedy ovlivňují zájem dětí o knihy. Dále se ve volné hře projevilo samotné téma a objevují se v ní pravidla, která si děti lekce osvojily, nebo připomněly. Metodický materiál také vede děti k přemýšlení o výchovných problémech, mohou si je tak lépe osvojit a rovněž rozvíjí jejich kladný vztah ke knihám.

5 Závěr

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zjistit možnosti, jak lze pracovat v mateřské škole s výchovnými problémy prostřednictvím práce s knihou.

Psaním teoretické části diplomové práce jsme si prohloubila poznatky o socializaci a sociálním rozvoji dítěte, o morálním vývoji dítěte, o společenském chování a společenské výchově v mateřské škole. Nejvíce mě obohatilo prostudování odborné literatury vztahující se právě k morálnímu vývoji dítěte a literatury o společenském chování. Blíže jsem se seznámila s dětskou literaturou, především žánry, které dětem předkládají výchovné problémy. Prohloubila jsem si poznatky ohledně metod kritického myšlení a čtenářských strategií. Nejvíce mě v oblasti práce s knihou obohatily poznatky o využití citové a dramatické výchovy v mateřské škole. Toto vzájemné propojení všech uvedených metod se ve výzkumu ukázalo jako efektivní.

V praktické části jsem hledala konkrétní možnosti, jak lze zprostředkovat výchovné problémy dětem prostřednictvím práce s knihou. Některé možnosti přinesly výsledky dotazníkového šetření mezi pedagogy mateřských škol, kteří ve svých odpovědích vycházeli z vlastních zkušeností. Odpovídaly na otázky, které se týkaly nejčastěji se vyskytujících výchovných problémů u dětí v mateřských školách, zda využívají pro jejich zprostředkování dětem dětskou literaturu, jakými metodami s ní pracují a jaké konkrétní dětské knihy by doporučili pro práci s touto problematikou.

Nejčastěji se vyskytující výchovné problémy u dětí (nezávisle na věku), se kterými je potřeba v mateřské škole pracovat, jsou dle výzkumu:

- chování k ostatním dětem,
- chování k věcem,
- slušné vyjadřování,
- hygienické návyky,
- stolování,
- chování k autoritě.

Možnosti práce s knihou při zprostředkování výchovných problémů dětem jsou dle výzkumu:

- práce s textem v knize,
- práce s ilustracemi z knihy,
- propojení s dramatickou výchovou,
- práce s emočními kartami.

Od pedagogů byly ve výzkumu zjištěny konkrétní tituly, které jsou jimi v praxi ověřeny a zprostředkovávají dítěti výchovné problémy a pravidla společenského chování. Nejvíce se osvědčila série tří knih od Ladislava Špačka *Dědečku vyprávěj – etiketa a etika pro děti*, kniha *A pak se to stalo!* od Ester Staré, kniha *Emušáci – Ferda a jeho mouchy* od Michaely Dostalové, Silvie Jančiová a Heleny Vlčkové, dále bajky a kniha *Draka je lepší pozdravit aneb o etiketě* od Daniely Krolupperové.

Na základě výsledků dotazníkového šetření byl vytvořen metodický materiál, který byl realizován a reflektován pedagogy v praxi. Na základě vyhodnocení reflexí těchto pedagogů bylo ve výzkumu zjištěno, že metodický materiál je v praxi využitelný a přináší možnost práce s výchovnými problémy prostřednictvím metod kritického myšlení a čtenářských strategií v propojení s citovou (práce s emočními kartami) a dramatickou výchovou. Dále přináší učitelkám inspiraci v podobě nových knih pro práci s dětmi.

Tato práce má velký přínos také proto, že lekce vedou děti k přemýšlení o výchovných problémech, mají možnost si některé problémové situace prožít a díky tomu si pravidla společenského chování osvojit. Důležitý přínos lekcí spočívá také v tom, že přirozeně a nenásilně probouzí zájem dětí o knihy.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

ČEŇKOVÁ, Jana, 2006. *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-095-X.

DITRYCHOVÁ, Alena, 2016. *Seznamování předškolních dětí se společenským chováním pomocí autorských pohádek a příběhů pro děti*. Hradec Králové. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Petra Bubeníčková.

FIEDLEROVÁ, Michaela, Andrea REJCHRTOVÁ a Alžběta AMIROVÁ, 2019. *Metody a aktivity dramatické výchovy v předškolním vzdělávání*. Praha: RAABE. ISBN 978-80-7496-430-5.

GENČIOVÁ, Miroslava, 1984. *Literatura pro děti a mládež*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. ISBN 14-326-84.

GEIST, Bohumil, 1993. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing. ISBN 80-85605-28-7.

GILLERNOVÁ, Ilona, 2015. Podpora sociálního a emocionálního vývoje dětí v mateřské škole. In: MERTIN, Václav a kol. (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 3. vyd. Praha: Portál, s. 125–139. ISBN 978-80-262-0977-5.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA, 2002. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-635-7.

HAVLÍNOVÁ, Miluše, 1987. *Knížka pro rodiče o knížkách pro děti*. Praha: Albatros. ISBN 13-851-87.

HLINĚNSKÁ, Anna, 2017. *Mapování práce s knihou v mateřské škole*. Praha. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Soňa Koťátková.

CHALOUPKA, Otakar a Vladimír NEZKUSIL, 1979. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury III*. Praha: Albatros. ISBN 13-844-79.

CHMELÍKOVÁ, Věra, 1995. *Literatura pro děti a mládež: texty pro literární rozbor*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7043-178-4.

JANDOUREK, Jan, 2001. *Sociologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-535-0.

JANDOUREK, Jan, 2012. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3679-2.

- KOPÁČ, Radim, 2012. *Česká literatura pro děti a mládež (2000-2011)*. Praha: Ministerstvo kultury České republiky. ISBN 978-80-87546-03-1.
- KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2014. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4435-3.
- KOVÁČOVÁ, Barbora a Barbara MALECOVÁ, 2018. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-223-4487-6.
- KROPÁČKOVÁ, Jana, Radka WILDOVÁ a Anna KUCHARSKÁ, 2014. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*. 24(4), 488–509. ISSN 1805-9511.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍKOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LAUFKOVÁ, Veronika, 2018. Jen čtení před spaním nestačí. *Informatorium 3-8: Časopis pro mateřské školy a školní družiny*. 2018(3), 8–10. ISSN 1210-7506.
- MACHKOVÁ, Eva, 2015. *Metodika dramatické výchovy: Zásobník dramatických her a improvizací*. 13. vyd. Praha: NIPOS. ISBN 978-80-7068-298-2.
- MAREŠOVÁ, Zuzana, 2019. *Interaktivní knihy pro děti předškolního věku: výhody a rizika*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Veronika Laufková.
- MOCNÁ, Dagmar et al., 2004. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka. ISBN 80-7185-669-X.
- MŠMT ČR, 2018. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický [cit. 2020-03-26]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>
- OPRAVILOVÁ, Eva, 1984. *Knih jako prostředek výchovy*. Praha: Univerzita Karlova.
- PASTERNAKOVÁ, Lenka a Gabriela SLÁVIKOVÁ, 2010. Rodina ako základná bunka spoločnosti. *Vychovávateľ*. 59(4), 23–26. ISSN 0139-6919.
- PASTERNAKOVÁ, Lenka a Gabriela SLÁVIKOVÁ, 2011. Rodina ako základná bunka spoločnosti. *Vychovávateľ*. 59(5–6), 9–12. ISSN 0139-6919.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDEROVÁ, 2010. *Psychologie dítěte*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-798-5.

PIPKOVÁ, Eva, 2015. *Seznamování předškolních dětí s pravidly společenského chování prostřednictvím autorských pohádek a příběhů s dětským hrdinou*. Hradec Králové. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Petra Bubeníčková.

RYBÁROVÁ, Eva, 2016. *Čtenářské strategie jako podpora porozumění předčítanému textu u dětí předškolního věku*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Veronika Laufková.

RYBÁROVÁ, Eva, 2017. Rozvoj čtenářských strategií u dětí v mateřské škole. *Kritická gramotnost*. 3(4), 20–25. ISSN 2464-6318.

ŘÍČAN, Pavel, 2014. *Cesta životem: Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0772-6.

SEGI LUKAVSKÁ, Jana, ed., 2018. *Dítěti vstříc: teorie literatury pro děti a mládež*. Brno: Host. ISBN 978-80-7577-413-2.

SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

SMEJKAL, Vladimír a Hana BACHRACHOVÁ, 2011. *Velký lexikon společenského chování*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3650-1.

STEELOVÁ, Jeannie L. et al., 2007a. *Příručka I. Co je kritické myšlení: (vymezení pojmu a rámce E-U-R)*. Praha: Kritické myšlení, o. s.

STEELOVÁ, Jeannie L. et al., 2007b. *Příručka III. Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. Praha: Kritické myšlení.

STRNADOVÁ, Karla, 1989. *Literární výchova v mateřské škole: dílčí metodická příručka k programu výchovné práce pro mateřské školy*. Praha: Naše vojsko.

SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ, 2011. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0020-8.

ŠAFRÁNKOVÁ, Kateřina, 2010. Čtení s předvídaním. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. 2010(37), 16–23. ISSN 1214-5823.

ŠPAČEK, Ladislav, 2008. *Nová velká kniha etikety*. 2. vyd. Praha: Mladá fronta. ISBN 978-80-204-1954-5.

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

TOMKOVÁ, Anna, 2007. *Program Čtením a psaním ke kritickému myšlení v primární škole: distanční text*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-315-3.

TIMPANY, Claire a Nicholas VANDERSCHANTZ, 2013. Using a Categorisation Structure to Understand Interaction in Children's Books. *International Journal of the Book*. 10(4), 29–44. DOI: 10.18848/1447-9516/CGP/v10i04/36997. ISSN 1447-9516. Dostupné také z: <https://cgscholar.com/bookstore/works/using-a-categorisation-structure-to-understandinteraction-in-childrens-books>

URBANOVÁ, Svatava, 1999. *Metamorfózy dětské literatury: přehled české literatury pro děti od roku 1945 po současnost*. Olomoc: Votobia. ISBN 80-7198-379-9.

VALENTA, Josef, 1998. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: STROM. ISBN 80-86106-02-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.

WILDOVÁ, Radka et al., 2019. *Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií: Metodická příručka pro učitele mateřských škol pro práci s pohádkou a pověstí*. Praha: Společenství praxe. ISBN 978-80-7603-123-4.

ZATLOUKAL, Tomáš et al., 2019. *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019: Výroční zpráva České školní inspekce*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-23-6.

ZELINOVÁ, Milota, 2011. *Hry pro rozvoj emocí a komunikace: Koncepce a model tvořivě-humanistické výchovy*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0036-9.

Internetové zdroje

JANČIOVÁ, Sylvia, 2015. Komplet na rozvoj emoční inteligence se osvědčil, vychází pokračování. In: *Scio.sk* [online]. 12. 11. 2015 [cit. 2020-01-31]. Dostupné z: <https://www.scio.sk/o-spolecnosti/pro-media/tiskove-zpravy-a-aktuality/komplet-na-rozvoj-emocni-inteligence-se-osvedcil-vychazi-pokracovani.asp>

Kritické myšlení, 2001. Principy programu: Čtením a psaním ke kritickému myšlení. *Kritickemysleni.cz* [online]. © 2001 [cit. 2019-12-28]. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>

Magnesia Litera, 2013. Ročník 2013. *Magnesia-litera.cz* [online]. © 2013 [cit. 2020-01-31]. Dostupné z: <https://www.magnesia-litera.cz/rocnik/2013>

MK ČR, 2020. Přehled oceněných v letech 2000–2020. *Mkcr.cz* [online]. © 2020 [cit. 2020-01-19]. Dostupné z: <https://www.mkcr.cz/prehled-ocenenyh-v-letech-2000-2020-1349.html>

MŠMT ČR, 2012. *Konkretizované očekávané výstupy RVP PV* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický [cit. 2020-03-26]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné také z: <http://sdv.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/konkretizovane-ocekavane-vystupy-rvp-pv>

MŠMT ČR, 2019. *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele: Předškolní vzdělávání - učitelé (počet, přepočtení na plně zaměstnané, začínající) – podle území* [online]. Praha: MŠMT, 2019 [cit. 2020-01-11]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského, 2020. Cena za literaturu pro děti a mládež „Suk – čteme všichni“ za rok 2019 na podporu čtenářské gramotnosti: Předchozí ročníky. *Npmk.cz* [online]. © 2020 [cit. 2020-01-19]. Dostupné z: <https://www.npmk.cz/knihovna/sukova-knihovna/suk-cteme-vsichni/predchozi-rocniky>

Pedagogická knihovna J. A. Komenského, 2013. Oceněné knihy: Oceněné knihy 2013. *Zlatastuha.cz* [online]. © 2013 [cit. 2020-01-31]. Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/cs/archiv?r=2013>

Pedagogická knihovna J. A. Komenského, 2014. Oceněné knihy: Oceněné knihy 2014. *Zlatastuha.cz* [online]. © 2014 [cit. 2020-01-31]. Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/cs/archiv?r=2014>

Pedagogická knihovna J. A. Komenského, 2015. Oceněné knihy: Oceněné knihy 2015. *Zlatastuha.cz* [online]. © 2015 [cit. 2020-04-03]. Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/cs/archiv?r=2015>

Pedagogická knihovna J. A. Komenského, 2017. Oceněné knihy: Oceněné knihy 2017. *Zlatastuha.cz* [online]. © 2017 [cit. 2020-04-03]. Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/cs/archiv?r=2017>

Pedagogická knihovna J. A. Komenského, 2019. Oceněné knihy: Oceněné knihy 2019. *Zlatastuha.cz* [online]. © 2019 [cit. 2020-04-03]. Dostupné z: <http://www.zlatastuha.cz/cs/archiv?r=2019>

Raabe, 2020. KuliFerda a jeho svět: Autoři a ilustrátoři. *Pracovnisesity.raabe.cz* [online]. © 2020 [cit. 2020-01-31]. Dostupné z: <https://pracovnisesity.raabe.cz/autori>

Dětská literatura

HAMBLIN, Barbora, 2017. *Flandil ve školce*. 2. vyd. Ilustrovala Kateřina PAŽOUREK. Jihlava: Altenberg. ISBN 978-80-906543-2-7.

KROLUPPEROVÁ, Daniela a Miloš KRATOCHVÍL, 2009. *Draka je lepší pozdravit, aneb O etiketě*. Ilustrovala Markéta VYDROVÁ. Praha: Mladá fronta. ISBN 978-80-204-1999-6.

MARTÁKOVÁ, Mária a Jaroslava BLAŽKOVÁ, 2016. *Kůzlátka*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1045-0.

MARTINELLO, Jessica, 2019. *I příšery si čistí zoubky!*. Ilustroval Grégoire MABIRE. Přeložila Nela KNAPOVÁ. Praha: Euromedia. ISBN 978-80-7617-245-6.

STARÁ, Ester, 2010. *A pak se to stalo!* Ilustrovala Martina MATLOVIČOVÁ. Praha: Albatros. ISBN 978-80-00-02598-8.

STOLIČNÝ, Peter, 2017. *Dobrý den, opičko: veselé pohádky o slušném chování*. Ilustrovala Sabína LIPTÁKOVÁ. Praha: Fortuna Libri. ISBN 978-80-7546-103-2.

7 Seznam grafů

Graf 1: Nejčastěji se vyskytující oblasti výchovných problémů	40
Graf 2: Nejčastěji se vyskytující oblasti výchovných problémů u dětí věkové skupiny od 2 do 4 let a věkové skupiny od 4 do 6–7 let	41
Graf 3: Využívání dětské literatury pro zprostředkování výchovného problému dětem.....	43
Graf 4: Práce respondentů s dětskou literaturou při zprostředkování výchovného problému dětem.....	44

8 Seznam příloh

Příloha I: Další oblasti výchovných problémů dle respondentů z dotazníku.....	I
Příloha II: Doporučené knihy od respondentů z dotazníku	II
Příloha III: Informovaný souhlas – vzor	VI
Příloha IV: Přepis lekce 1 – Chování k ostatním dětem: kniha Flandil ve školce....	VIII
Příloha V: Přepis lekce 2 – Slušné vyjadřování: kniha Draka je lepší pozdravit aneb O etiketě.....	XV
Příloha VI: Přepis lekce 3 – Chování k věcem: kniha A pak se to stalo!.....	XVII
Příloha VII: Přepis části lekce 4 – Hygienické návyky: kniha I příšerky si čistí zoubky (vizualizace Kazizuba).....	XXII
Příloha VIII: Přepis lekce 5 – Stolování: kniha Dobrý den opičko.....	XXIV
Příloha IX: Ilustrace z knihy Kůzlátka.....	XXVIII

9 Přílohy

Příloha I: Další oblasti výchovných problémů dle respondentů z dotazníku

Další oblasti výchovných problémů, se kterými se setkávají v mateřských školách respondenti.

Oblast	Počet respondentů
Chování k rodině (rodiče, prarodiče, sourozenci)	8
Dodržování stanovených pravidel	2
Chování k cizím lidem	2
Prosazení se	2
Sebeobsluha	2
Vztah k sobě samému	2
Chování k okolnímu prostředí	1
Ovládání emocí	1

Příloha II: Doporučené knihy od respondentů z dotazníku

Doporučené knihy pro práci s výchovnými problémy od respondentů.

Název knihy	Počet respondentů
Dědečku vyprávěj – etiketa a etika pro děti (komplet 3 knih)	8
A pak se to stalo	7
Emušáci – Ferda a jeho mouchy	6
Bajky	5
Draka je lepší pozdravit aneb O etiketě	5
Paní Láryfáry	4
Tygr dělá uáá uáá..., Jak se krotí tygr	4
Všechny knihy, příběhy	4
Klasické lidové pohádky	3
Příběhy pomáhají s problémy	3
Vlastní vymyšlené příběhy	3
Bambulka	2
Děti a slušné chování	2
Mach a Šebestová	2
Martínkova čítanka	2
Neotesánek	2
Nezbedníci	2
Pejsek a kočička	2
Skřítek v pyžamku	2
A neomluvím se	1
Aflatoun (metodika)	1

Basama bernardýn a Vendulka	1
Birlibán	1
Co by se stalo kdyby	1
Čarodějnice Bordelína	1
Červená karkulka	1
Čteme a recitujeme v mateřské škole	1
Děti a ekologie	1
Děti a emoce	1
Dobrý den opičko	1
Dům ve Slunečné ulici	1
Ema naopak	1
Filipova dobrodružství	1
Flandil ve školce	1
Haló, Jácičku	1
Honzíkova cesta (Honzík pouští draka, Kulička)	1
Chovej se zdvořile	1
Jak jsem zlobil, ani jsem nechtěl	1
Jaro, Léto, Podzim, Zima, Noc	1
Knihy Ljuby Štíplové	1
Knihy Ludmily Selingerové	1
Knihy Pavla Čecha	1
Kočičí bratři	1
Kosprd a Telecí	1
Kouzelný dědeček	1

Krtek a auto	1
Krysáci	1
Křemílek a Vochoomůrka	1
Materiál z dílen tvořivé dramatiky Artama	1
Medvídek Pú	1
Mimi a Líza	1
Neználek	1
O Adámkovi	1
O chytré kmotře lišce	1
Oskar a měsíční kočky	1
Pohádky o princeznách	1
Pohádky o princích	1
Pohádky pro malé neposluchy	1
Pohádky pro neposlušné děti a jejich starostlivé rodiče	1
Příběhy z měsíční krajiny	1
Rok s krtkem	1
Rozbitý talíř	1
Slepička a kohoutek	1
Tam kde žijí divočiny	1
Večerníčky	1
Využívám více knih, jedna kniha nepostihne všechny problémy	1
Zahrada	1
Zlobilky	1

Zlobivé pohádky	1
Žárlivost a co s ní?	1

Příloha III: Informovaný souhlas – vzor

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Pro výzkumný projekt: Diplomová práce – Využití příběhů s výchovným obsahem v mateřské škole

Období realizace: 2020

Autor projektu: Bc. Tereza Wagnerová

Řešitelé projektu:

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,

obracím se na Vás s žádostí realizovat ve Vaší mateřské škole výzkumný projekt, jehož cílem je ověřit navržený metodický materiál pro práci s příběhy s výchovným obsahem v mateřské škole. Metodický materiál byl navržen na základě výsledků dotazníkového šetření, během kterého byly zjištěny nejčastější výchovné problémy dětí předškolního věku v mateřských školách. Na základě výsledků dotazníkového šetření bylo navrženo 6 lekcí, které prostřednictvím dětské literatury a vhodných metod (metody kritického myšlení, strategie práce s textem, metody dramatické výchovy, práce s emočními kartami) zprostředkovávají dítěti výchovný problém. Lekce jsou přizpůsobeny dítěti předškolního věku. Řešitel projektu (učitelka mateřské školy) během uvedeného časového období zrealizuje s dětmi 6 lekcí, uvede reakce dětí a podá autorce metodického materiálu zpětnou vazbu formou písemného komentáře do formuláře. Všichni zúčastnění (instituce, pedagog ověřující materiál, reakce dětí) budou prezentovány v diplomové práci anonymně a veškeré informace potřebné pro výzkumný projekt budou sloužit pouze ke studijním a vědeckým účelům. Z účasti na výzkumném projektu pro Vás nevyplývají žádná rizika. Pokud s účastí na výzkumném projektu souhlasíte, podepište níže uvedené prohlášení.

Prohlášení

- a. Potvrzuji, že jsem si přečetl/a tento informovaný souhlas týkající se výše uvedeného výzkumu a porozuměl/a mu.
- b. Prohlašuji, že jsem byl/a poučena o možnosti klást otázky. Rovněž prohlašuji, že všem výše uvedeným skutečnostem a poskytnutým informacím rozumím a беру je na vědomí. Nemám žádné další otázky ani nejasnosti a vyslovuji svůj výslovný svobodný souhlas s účastí na výzkumném projektu.
- c. Prohlašuji, že jsem plně způsobilý/á k právním úkonům a jako takový/á prohlašuji, že jsem informován/a o skutečnosti, že má účast v projektu je dobrovolná a jsem oprávněn/a kdykoliv z výzkumného projektu odstoupit.
- d. Prohlašuji, že беру na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním mých osobních a citlivých údajů v rozsahu a způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Účastník výzkumu (ředitel/ka instituce, ve které bude výzkumný projekt realizován):

.....

Místo, Datum, Jméno a Příjmení (tiskacím), Podpis

Řešitel výzkumu:

.....

Místo, Datum, Jméno a Příjmení (tiskacím), Podpis

Autor výzkumu:

Bc. Tereza Wagnerová

.....

Místo, Datum, Jméno a Příjmení (tiskacím), Podpis

Příloha IV: Přepis lekce 1 – Chování k ostatním dětem: kniha Flandil ve školce

Zdroj: HAMBLIN, Barbora. *Flandil ve školce*. Druhé vydání. Ilustrovala Kateřina PAŽOUREK. Jihlava: Altenberg, 2017. ISBN 978-80-906543-2-7.

(Organizace v kruhu)

„Přečteme si pohádku, která se jmenuje: Leo ubližuje.

Kdo by mohl být Leo? Komu by mohl ubližovat a proč?“

Leo ubližuje

Před dvěma týdny se ve školce objevil lvíček Leo. Od svého příchodu do školky všechno jen ničil. Zvířátkům bral hračky, běhal po třídě, hodně křičel a často ubližoval. Někdy do nich strkal, jindy je bouchal nebo kousal a někdy i kopl. Zvířátka se ho bála.

I šneček Flandílek dostal několik ran, a dokonce jeden kousanec.

Ptáme se dětí: „Jak by ses cítil ty, kdyby ti někdo ubližoval jako lvíček Leo?“

(změna organizace – k pracovním listům)

„Pojďme mezi obrázkem najít ten, na kterém je namalováno, jak se podle tebe Flandil cítil? Obrázek si nalep do prvního okénka k číslu 1.“

(Pokračujeme ve čtení příběhu – změna organizace v kruhu!)

Trápilo ho to čím dál víc, až se postupně z veselého šnečka stal nemluvný a smutný šnek, zavřený ve své ulitce. Maminka netušila, co se děje. Sáhla mu na čelo, jestli nemá teplotu, ale neměl.

„Flandí, nejsi nemocný? Nebolí tě něco?“

„Ne, nic,“ odpovídal posmutněle. Maminka si začala dělat starosti. Poslední dobou nechtěl Flandílek ani chodit do školky.

Jednoho večera si s maminkou v postýlce povídali. Maminka se snažila zjistit, co se s ním děje.

„Flandíku, poslední dobou máš nějakou smutnou náladu. Nechce se ti do školky ani ven si hrát. Myslím, že tě něco trápí. Chceš si o tom promluvit?“ zeptala se ho.

„Ne! Nechci!“ odsekl Flandil. Nechtěl se o tom bavit.

Ptáme se dětí: „Udělal Flandil dobře, když se se svým problémem nechtěl svěřit mamince? Co bys udělal ty?“

„To nevádí. Když budeš chtít někdy jindy, přijď za mnou. Ráda tě vyslechnu,“ řekla maminka a chtěla mu dát pusku na dobrou noc. V tom ji ale Flandil objal a rozplakal se.

„Mamíííí!“ vzlykal a sám začal vyprávět o Leovi, o jeho bouchání a kousání. „Proto nechci chodit do školky,“ řekl na závěr.

„Bojíš se ho,“ pochopila maminka.

„Bojím,“ potvrdil Flandil.

„Bolí tě rány a kousance a chceš, aby už to přestalo. Aby sis mohl s kamarády hrát tak pěkně jako předtím. A nevíš, jak by se to dalo vymyslet,“ pohládila ho maminka.

„Nevím, no,” smrknul Flandil, ale už neplakal.

„Víš, u nás ve školce, když jsem byla ještě malá, byla jedna housenka. Jmenovala se Hedvika a také nám ubližovala. Asi jen nevěděla, jak se přidat k naší hře, nebo ji něco trápilo, a neuměla to říct,” svěřila se maminka malému šnečkovi.

„Vážně?” divil se Flandil a vykulil oči na maminku.

„Vážně,” usmála se maminka.

„A tobě taky ubližovala?” vyzvídala Flandílek.

„Ano, i mně ubližovala,” potvrdila maminka.

„Nejen že nás kopala, ale také bouchala, kousala a tahala za tykadla.”

„Ty jo! A co jsi dělala, mami?” chtěl vědět Flandil a opřel se o maminčinu ulitku.

„A co děláš ty, když ti Leo ubližuje?” zeptala se maminka.

Ptáme se dětí: „Co dělá Flandil, když mu Leo ubližuje?”

„Uteču!” Nebo se schovám do ulity a čekám, než odejde. A když ho vidí paní učitelka, přijde pro něj a odvede ho. Ale často si ani nevšimne, že nás zlobí,” řekl smutně Flandil.

„Aha. Bojíš se proti tomu něco udělat. A to, co teď děláš, ti pomáhá?” zajímala se maminka.

Ptáme se: „Myslíte si, že to Flandilovi pomáhá? Proč?”

„Nepomáhá! Leo se vždycky zase vrátí a zase ublíží!” vzlykal znovu Flandílek.

„Mami, co mám dělat, aby Leo přestal?” snažil se dostat odpověď z maminky.

„Víš, Flandítku, to nevím ani já. Ale můžu ti říct, co jsem tehdy udělala. Třeba ti to pomůže a vymyslíš něco sám,” pohladila ho maminka.

„Tenkrát jsem si uvědomila, že mi Hedvika ubližuje proto, že jí to dovolím. Protože se vůbec nebráním a jen tam tak stojím a brečím.”

„Ale jak ses mohla bránit? Jak jsi ji mohla zastavit?” vyzvídala šneček.

„Když mě šla jednou bouchnout, protože chtěla moji panenku, zamračila jsem se. Šla jsem hodně blízko k ní a do obličeje jsem jí zakřičela: „To bolí! Nedělej mi to! Já se tě nebojím!” vzpomínala maminka.

Ptáme se: „Co maminka udělala?” Myslíte si, že to pomohlo?”

Flandil zůstal jako opařený.

„Fakt?” vydechl. Neuměl si představit, že by on sám něco takového Leovi udělal.

„Opravdu. A bylo to tak nahlas, že se Hedvika lekla a utekla. Potom už mě nebouchala. Asi se bála mého křiku,” usmála se maminka.

Flandil měl doširoka otevřené oči a hltal každé maminčino slovo. Ta maminka byla ale odvážná, pomyslel si. Možná bych to taky mohl vyzkoušet, napadlo ho.

„A nebála ses, mami?” zeptal se ještě.

Ptáme se: Myslíte si, že se maminka bála?”

„No, to víš, že jsem bála, broučku! A jak! Ale věděla jsem, že dokud ji nezastavím, bude mi ubližovat pořád. Řekla jsem si, že už další bouchnutí ani kousanec nechci, že to zastavím teď hned. A povedlo se to,“ vysvětlovala maminka.

Flandilovi teď bylo jasné, že musí Lea zastavit, i když zatím nevěděl jak. Jen tak mu může zabránit v dalším ubližování.

Příští den si ve školce Flandílek hrál s kamarády na kapelu. Bubnovali na bubínky, hráli na kytaru a na piano. Flandil si vybral trumpetu s mačkáčím balónekem na konci.

Leo slyšel zvuky nástrojů a vydal se za nimi. Když přišel ke zvířátkům, všechna ztichla a čekala, co se bude dít. Leo se rozhodl, že Flandilovi trumpetu vezme.

„Promiň, Leo, ale teď si s ní hraju já,“ řekl rozhodně Flandil. Byl připravený, že se bude bránit. Leo na nic nečekal a strčil do šnečka. Ten upadl na zem. Rychle se zvedl.

Ukážeme dětem ilustraci z knihy. Děti se snaží podle ilustrace zjistit, co se stalo. Ptáme se jich: „Co Flandil udělal pro to, aby mu lvíček už nikdy neublížil?“

(Změna organizace – k pracovním listům!)

„Pojďme mezi obrázky najít stejnou ilustraci z knihy. Pojďme si obrázek nalepit do druhé kolonky k číslu 2.“ Zmenšeninu ilustrace si nalepí do druhé kolonky pracovního listu. (Pokračujeme ve čtení příběhu – změna organizace do kruhu!)

a než mu Leo stihl trumpetu vzít, Flandil na ni skočil a dlouze a hlasitě zatroubil Leovi přímo do obličeje. Leo se lekl a vyskočil do výšky. Flandil slezl s trumpetou a zakřičel, co nejsilněji dovedl:

„Přestaň mi ubližovat! Já se tě nebojím! Když něco chceš, můžeš to říct.“

Leo nečekal, že se proti němu někdo postaví, a zacouval do třídy jako vystrašená kočička. Flandil se napřímil a vrátil se ke kamarádům. Ti stáli jako sochy a nevěřili, že tak maličkatý šneček právě zahnal velkého lva. Každý z nich si pomyslel, že když to dokáže malý šneček, může to dokázat kdokoliv. A Flandil ani netušil, že svým kamarádům dodal odvalu, aby se také bránili, kdyby jim chtěl ubližovat.

Ptáme se dětí: „Jak by ses cítil, kdybys sebral odvalu a přemohl někoho, kdo by ti ublížil jako lvíček šnečkovi?“

(Změna organizace – k pracovním listům!)

„Pojďme najít obrázek, na kterém je namalováno, jak se podle tebe šneček cítí teď. Obrázek si nalep do poslední kolonky k číslu 3.“

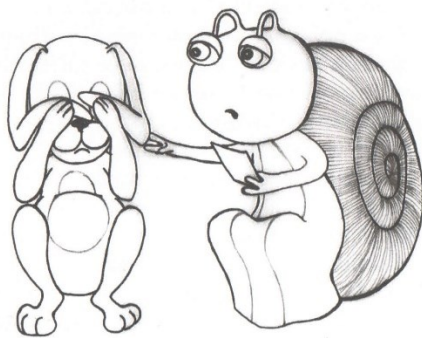
S dětmi shrneme poučení z knihy:

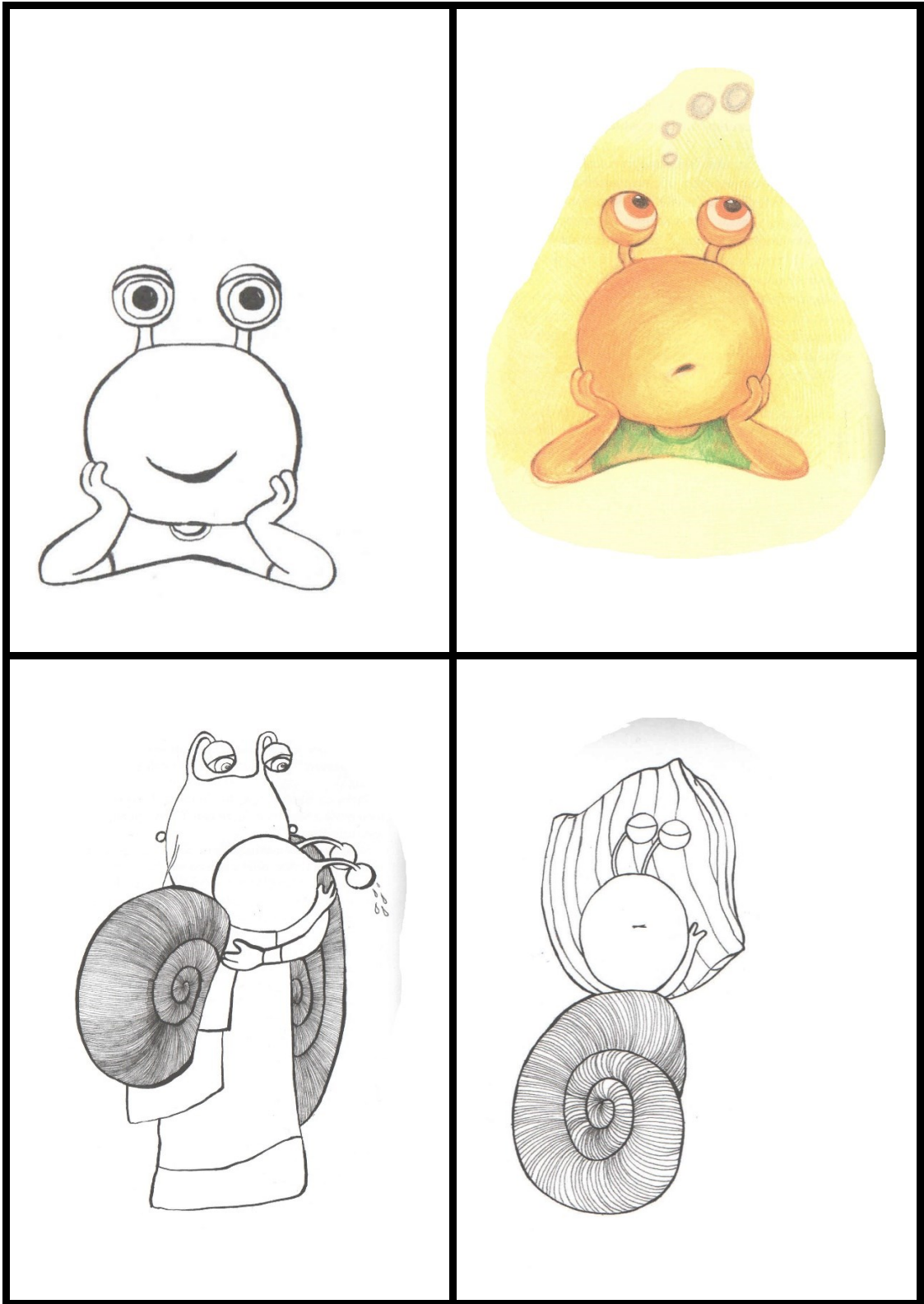
„Jak se cítil Flandil předtím?“

Co udělal pro to, aby už mu nikdo neublížoval? Jak se cítí teď?“

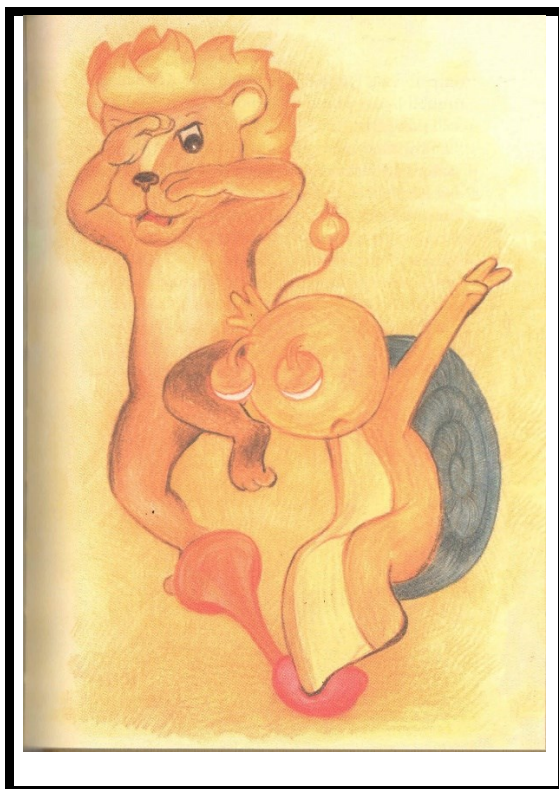
„Mohly bychom to využít i u nás ve školce?“

Emoční karty

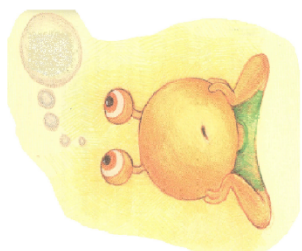




Zmenšenina ilustrace



Pracovní list



1

Jak se Flandil cítil, když mu Leo ubližoval ?

2

Co udělal, aby mu už nikdy Leo neublížil?

3

Jak se po tom Flandil cítil?

Příloha V: Přepis lekce 2 – Slušné vyjadřování: kniha Draka je lepší pozdravit aneb O etiketě

Zdroj: KROLUPPEROVÁ, Daniela a Miloš KRATOCHVÍL. *Draka je lepší pozdravit, aneb O etiketě*. Ilustrovala Markéta VYDROVÁ. Praha: Mladá fronta, 2009. ISBN 978-80-204-1999-6.

(organizace v kruhu)

O strašlivém drakovi

Bylo jednou jedno království a to bylo velmi šťastné. Lidé, kteří v něm žili, byli veselí a spokojení. Slunce tam svítilo, květiny kvetly, děti si hrály. Všechno šlo právě tak, jak má. Až jednoho dne přiletěl do království strašlivý drak. Měl sice jen jednu hlavu, zato velikánskou. Když otevřel obrovitánskou tlamu, šlehal z ní plameny. Ošklivě páchl sírou jako klubko čertů. Měl dlouhatánský ocas a mocná dračí křídla. Mohutné pařáty s drápy jako šavle. Brr! Šla z něho hrůza. Byl to vůbec první drak, který kdy království navštívil. Lidé ještě nikdy nic tak děsivého neviděli. Přirozeně měli z té obludy ohromný strach. Nikdo nepochyboval, že by drak dokázal spořádat třeba i polovinu obyvatelstva. Jenomže drak se na nic takového nechystal. Usadil se na vysoké hoře nedaleko královského zámku. Chvilí se jen tak rozhlížel. Pak si do svého skalního doupěte odnesl přímo královskou dceru, krásnou a hodnou princeznu Veronii. Na celé království padl velký žal. Král s královnou si zoufali. Lidé se trápili. Slunce svítilo jen slabě, květiny vadly, děti si přestaly hrát. Král dal vyhlásit, že tomu, kdo vysvobodí princeznu z dračí moci, dá polovinu království. Z celého světa přijížděli stateční rytíři a princové, aby se utkali s drakem. Ale žádnému z nich se nepodařilo princeznu vysvobodit. Každého zahnal na útěk strašlivý oheň z dračí tlamy. Už se zdálo, že je všechno ztraceno. Všichni princové i rytíři odešli s nepořízenou. A právě tehdy se za drakem vydal mladík jménem Emil. Nebyl to rytíř ani princ, ale byl to slušný člověk. Nevzal si s sebou meč ani šavli, dokonce ani nůž na sýr ne. Pomalu došel až na vrcholek hory před dračí sluj. Samozřejmě že také dostal strach, ale překonal ho a nevezal nohy na ramena.

Ptáme se dětí: „Jak se snažili vysvobodit princeznu udatní rytíři a princové? Povedlo se jim to? Emil asi musí vymyslet něco jiného.“ Děti přemýšlejí a odpovídají. Ptáme se jich: „Jak by mohl Emil vysvobodit princeznu?“ Nápadů dětí zapisujeme černou fixou na papír nebo bílou křídou na tabuli.

„Pojďme si přečíst, jak Emil draka přemohl.“

Draka nikde neviděl. „Dobrý den!“ zavolal do sluje. Zevnitř se nejprve vyvalil oblak smrdutého kouře. Pak se z nitra hory ozvala dunivým dračím hlasem odpověď. „Dobřej!“ Ve vchodu do sluje se objevila veliká dračí hlava a z tlamy vyšlehl uvítací plamínek ohně. „Jak se máte?“ zeptal se Emil zdvořile a rychle odskočil, aby mu plamen nesežehl šaty. Snažil se tvářit, jako že se ani tolik nebojí. „Děkuji za optání, už je to lepší,“ odpověděl drak a přívětivě se na Emila usmál. „Představte si, mladý muži, pořád sem chodila nějaká rytířská a princátkovská havěť. Ve dne v noci mi sem lezli! Nepozdravili, vtrhli mi bez pozvání do sluje. A ještě se mě snažili propíchnout těmi svými mečíky! Opravdu odporné chování!“ Emil chápavě přikyvoval. Rytíři i princové se k drakovi chovali skutečně nelaskavě. „Víte, chtěl jsem vás poprosit o takovou maličkost. Nebyl byste tak laskav a nedovolil princezně Veronii, aby se vrátila k mamince a tatínkovi do zámku? Všem se

jim hrozně stýská.“ Drakovi se moc nechtělo poslat Veronii zpátky, protože s ní byla legrace a taky dobře hrála šachy. Ale když Emil tak hezky poprosil, rozhodl se drak, že mu vyhoví. Ještě ten den dovedl Emil princeznu Veronii zpět do královského zámku. To bylo radosti! Král s královnou se veselili, obyvatelstvo jávalo. Slunce svítilo o sto sedm, květiny přímo bujely a děti si zase spokojeně hrály. Emil se s králem spřátelil. A každou neděli odpoledne hrával ve své půlce království s drakem šachy. Oběma to šlo dobře, protože byli moudří. Věděli, že vlídné a zdvořilé slovo dokáže odemknout více zámků, než jich rozlomí i ten nejmocnější meč.

Ptáme se dětí: „Jak Emil zachránil princeznu? Co k tomu použil?“

Pokud se objeví stejný nápad, který už je na tabuli napsaný, tak ho zelenou fixou nebo křídou podtrhneme (pro děti komentujeme, že jsou nápady stejné). Výpověď, která je nová, zeleně dopíšeme na tabuli (pro děti komentujeme, že je nápad nový). Zjišťujeme tak, zda měl někdo z dětí stejný nápad jako Emil v pohádce.

Ptáme se dětí: „Napadlo někoho z vás využít kouzelná slovíčka jako Emila v pohádce?“

Dramatická činnost k příběhu:

(organizace u připravených kulis)

„Každý z vás zkuste vymyslet další kouzelné/vlídné slovíčko. Tímto kouzelným slovíčkem zkusíme otevřít zámek. To se tak někdy říká.“

Děti chodí ke dveřím z kartonu a říkají kouzelné zaklínadlo pro otevření dveří v podobě kouzelného slova. Dveře se otvírají. Děti prolezou prolézacím tunelem.

Činnost pro ukotvení informací:

(organizace v kruhu)

Ptáme se dětí: „Proč se říká, že kouzelné slovo dokáže odemknout zámek?“

Děti říkají své nápady.

„Znamená to, že když se člověk chová slušně a zdvořile, bude se k němu i většina ostatních lidí chovat hezky. A když to půjde, tak mu také vyhoví, pokud o něco požádá“ (Kratochvíl a Krolupperová, 2016, str. 19).

Ptáme se dětí: „Používáte kouzelná slovíčka ve školce?“

Příloha VI: Přepis lekce 3 – Chování k věcem: kniha A pak se to stalo!

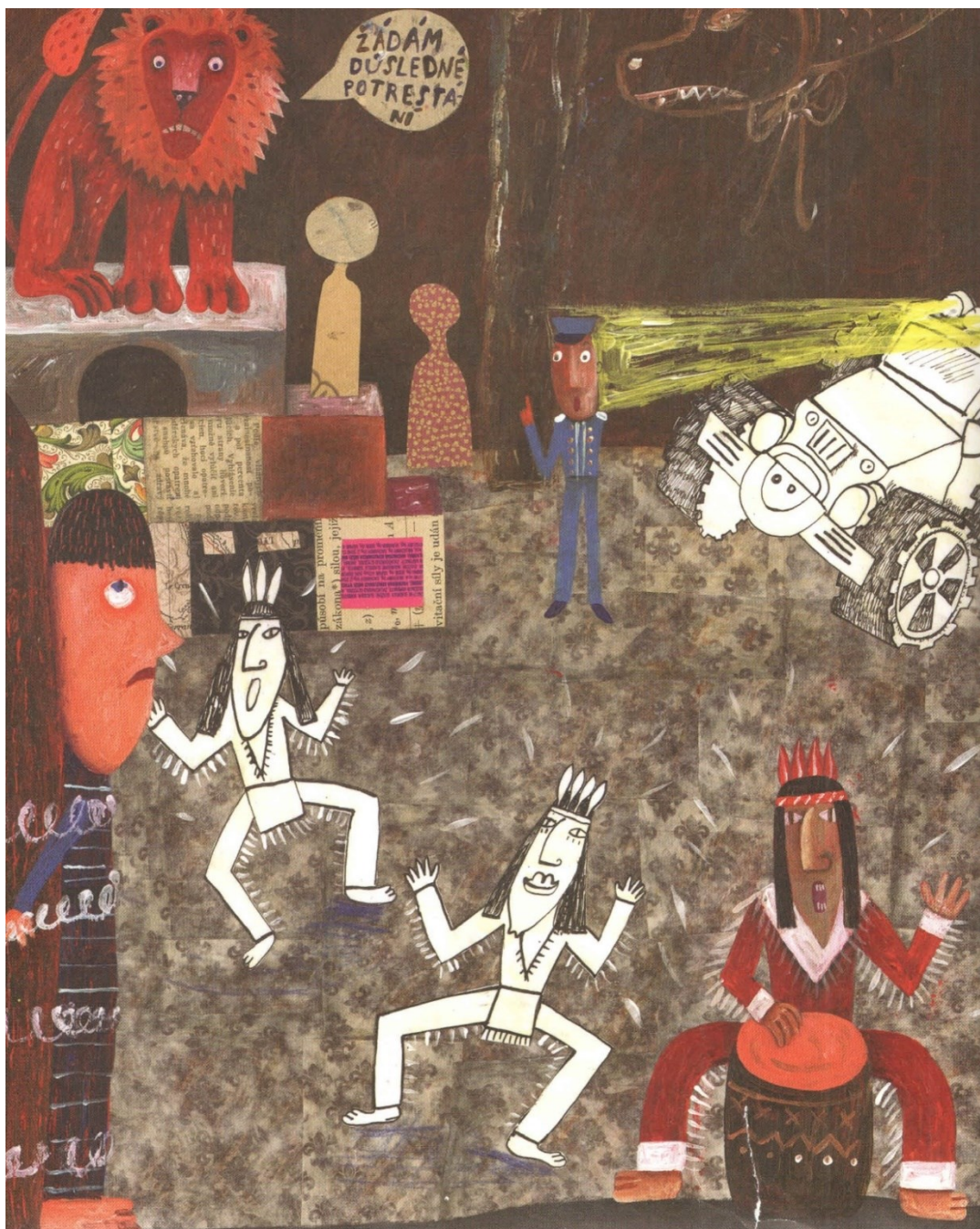
Zdroj: STARÁ, Ester. *A pak se to stalo!*. Ilustrovala Martina MATLOVIČOVÁ. V Praze: Albatros, 2010. ISBN 978-80-00-02598-8.

(organizace v kruhu)

Dětem ukážeme ilustraci z knihy (promítneme na interaktivní tabuli, vyvěsíme na tabuli nebo ji jen ukážeme), tak aby na ni všechny děti viděly.

O neuklizených hračkách

Ilustrace z knihy (str. 48):



V dále uprostřed černo černé tmy ozářen reflektory největšího terénního auta byl u mučednického kůlu stříbrným řetízkem přivázán Pavlík!

Ptáme se dětí: „Kdo je Pavlík? Proč je přivázán ke kůlu? Napadá vás něco dětí?“

Děti říkají své nápady.

„Pojďme si přečíst a zjistit, kdo je Pavlík.“

Chrrr, pší, chrrr, pší, ozývalo se odkudsi z hromady peřin na Pavlíkově posteli. Jak může brácha tak klidně spát? Přemýšlela Johanka a přelétla smutným pohledem ve tmě tušené obrysy hraček. Byly rozházené po celém pokoji. „Tentokrát už je za něj uklízet nebudu!“ rozhodla se. Trápilo ji to ale o poznání víc než Pavlíka. Aby bylo jasno, Pavlík nebyl zlý kluk. Byl jenom strašně nepořádný. Do každé hry se vrhal s nadšením. Jenže když ho nadšení opustilo, zůstávala autíčka nehybně ležet v cíli pod postelí, nepoužité legové kostky se závistivě povalovaly kolem perfektní vesmírné stanice a odstřížky papírů se míchaly s bábovkovými drobkami hned vedle tajné mapy ostrova.

Ptáme se dětí: „Kdo to tedy byl ten Pavlík?“

Děti odpovídají na základě informací, které se dozvěděly z úryvku.

Spánek se Johance vkrádal mezi poslední myšlenky: Dnešní bitva, to tedy bylo maso! A co to vyváděl s Rexem?! Proč mu asi...přitiskla k sobě svého medvídka Hnědouška a nakonec se i ona odevzdala noci. A pak se to stalo! „Vstávej, rychle!“ probudilo Johanku naléhavé volání. Za volánek noční košilky ji ze všech sil tahal medvídek Hnědoušek. „Co se děje?“ Odpověď na otázku už ale holčička nepotřebovala. To, co uviděla, sotva si protřela ospalá očka, ji ohromilo.

V dále uprostřed černo černé tmy ozářen reflektory největšího terénního auta byl u mučednického kůlu stříbrným řetízkem přivázán Pavlík!

„Pojďme si přečíst a zjistit, proč byl Pavlík přivázán ke kůlu.“

Kolem dokola divoce poskakovali indiáni. Buch, buch, buch! Země se otřásala pod údery obrovského bubnu a Johančino vystrašené srdíčko se přidalo ve stejném rytmu. Na návrší z dřevěných kvádrů se objevil majestátní lev a pravil: „Tribunál vyslechne obžalobu. Kdo chce vznést obvinění, ať přistoupí.“ Reflektory ozářily ostře řezanou tvář poručíka Johna. Býval Pavlíkovým nejoblíbenějším průzkumníkem. Jenže pak nějakým nedopatřením přišel o ruku. „Tohle dítě je největší divoch ze všech divochů. Kvůli jeho lehkomyšlnosti jsem ztratil pravou ruku. Žádám důsledné potrestání.“ Ze tmy se ozvalo rozhořčené zašumění. Lev vznešeně pokýval hlavou a samozřejmým gestem vyzval dalšího řečníka. Ve světle reflektorů se tentokrát zjevilo aerodynamické tělo červené figurky. „Jsem tu za všechny své sestry. Bylo nás šestnáct. Čtyři červené, čtyři modré, čtyři žluté a čtyři zelené. Dnes je nás devět. Už nikdy si nezahrajeme naši milovanou hru Člověče, nezlob se. Poztrácel nás tenhle kluk!“ A zapíchl rozložený pohled přímo do vzpouzejících se Pavlíkových prsou. Johanka tichounce vzdychla. Pak její oči přivykly přítmi, zjistila, že figurka zdaleka nebyla posledním žalobcem. O slovo se nyní hlásily Pavlíkovy tepláky. Johanka se tomu vlastně ani nedivila. Tepláky věčně srolované někde v rohu, za křeslem nebo pod postelí s koleny prodřenými si určitě nějaké to obvinění najdou. Po teplácích přišlo na řadu auto na dálkové ovládání, nyní bez ovládání, plyšová beruška s utrhanými puntíky a devět upatlaných cédéček v zaměněných obalech. To nejhorší však mělo teprve přijít. Zástup rozhorlených stěžovatelů uzavíral ohromný tyranosaurus Rex. Johanka zděšením ani nedýchala. „Vážení!“ promluvil Rex zvučným hlasem. „Sešli jsme se, abychom soudili nepořádného Pavlíka. Mohl bych vyprávět, jak jsem zůstal zavalený pod

hromadou kostek, jak mě kvůli Pavlíkovi postupně přemohla trojice legáček, jak jsem byl zapomenutý v kočárku a musel spát vedle panenky Šušu. To vše je ale úplně nic proti tomu, co mě potkalo dneska.“ Po těch slovech vystoupil ze stínu a pohled přítomných ulpěl na zářivě žluté mašli, kterou měl uvázanou pod krkem.

Ptáme se dětí: „Proč byl tedy Pavlík přivázan ke kůlu?“

„Pojďme si přečíst, jak pohádka pokračuje.“

Ze tmy se ozvalo pobouřené zašumění. Johanka věděla, že je zle. Rozhněvat si tyranosaura Rexe není žádná legrace. Poradní sbor dal hlavy dohromady. Pavlík si měl co nevidět vyslechnout rozsudek. Johanka se rozhodla jednat. Rozběhla se na druhý konec postele. Proč mi to tak dlouho trvá? ptala se sama sebe, a teprve tehdy si uvědomila, že postel je dlouhá jako autobus! A ta výška! Zatočila se jí hlava. Jenže na omdlévání nebyl čas! „Hnědoušku, drž peřinu co nejpevněji,“ zavolala na svého věrného přítele. Obemkla okraj peřiny rukama i nohama, zavřela oči omámené závratí a odhodlaně se spustila k zemi. Dokázala to! A teď si musí pospíšet! Proplížila se kolem výběhu šelem, proběhla domem panenky Lili. Poté rozkutálela velký nafukovací míč a v jeho zákrytu doběhla až těsně za mučednický kůl. Měla štěstí. Nikdo si jí nevšiml. Všichni napjatě očekávali vynesení rozsudku. Johanka tiše sykla. „Neohlížej se!“ Zezadu přistoupila k překvapenému bratrovi a třesoucími se prsty rozvazovala jeden uzel za druhým. V tu chvíli se pozornost všech obrátila k mohutnému lvu, který oznámil: „Tribunál dospěl k rozhodnutí. Pavlík je nepořádný kluk. Už nehodláme na jeho nepořádnost dál doplácet. Každý chce někam patřit, každý chce mít nějaké pevné místo. Protože si nás Pavlík neváží, nebudeme dál jeho hračkami. Ještě dnes v noci Pavlíka opustíme.“

Ptáme se dětí: „Co teď Pavlík udělá, když zjistil, že se ho hračky rozhodly opustit? Co bys udělal ty?“ Děti říkají své nápady.

„Pojďme si přečíst a zjistit, jak to Pavlík vyřešil.“

„Ne, prosím, ne!“ Pavlík padl na kolena a schoval hlavu do dlaní. Teprve teď si přítomní všimli, že zajatec už není přivázaný ke kůlu. Mnohem víc však překvapila Johanka, která vystoupila ze tmy. „Ne, prosím, to ne!“ připojila se k bráškovi a bradička se jí trásla rozrušením. „Byl by moc smutný!“ „Hohohó,“ zaburácel lev. „Jak se opovažuješ? Chopte se jí!“ „Ne!“ vykřikl kdosi. Ze tmy se tentokrát vynořila krásná Lili. „Johance nesmíte ublížit. Je to moje nejlepší kamarádka!“ „Nejlepší kamarádka?!“ zpozorněl lev. „A tomu mám věřit?“ „A proč bys neměl?“ odpověděla Lili. „S kým trávíš všechny volné chvíle, komu svěřuješ svá nejtajnější přání, koho bereš na všechny výlety, kdo tě rozveselí, když ti není zrovna do zpěvu?“ „Kamarád,“ přispěchala se správnou odpovědí Johanka a vděčně objala Lili kolem útlého pasu. „Lili je moje kamarádka. A Pavlík... je taky můj kamarád!“ Dav zašuměl potřetí. Johanka odhodlaně pokračovala: „Vím, že není žádný svatoušek, že hračky občas někde zapomene. Nedělá to ale schválně. A určitě mi dáte za pravdu, že je s ním ohromná legrace a člověk se s ním nikdy nenudí. Tak třeba tady John. Jak si jistě vzpomíná, přišel o ruku v litém boji s nemilosrdnými pytláky. Byla to nešťastná náhoda. Slon Bimbo je mu z celého srdce vděčný. Nebýt Johnovy oběti, Bimbo by tu s námi dneska nebyl. A figurky z Člověče, nezlob se? Náhodou se neztratily. Hrdě podpírají pilíř nejmodernější hvězdné základny, která zde kdy byla postavena. Pokud budou souhlasit,“ navrhla Johanka spěšně, „mohou být samozřejmě nahrazeny nepoužitými kostkami.“ Holčička přelétla pohledem zástup žalobců a nevzdávala se. „Tepláky. Ano, je pravda, že nejsou vždy pečlivě složené ve skříni,“ přiznala Johanka váhavě, „ale ať si také vzpomenou, co všechno už viděly a prožily. Zrovna dneska! Byly až na hřišti! Klouzačku

sjely aspoň stokrát. A že mají díry na kolenou? To je přece památka na báječný den!“ Johance vzrušením tváře jen planuly.

Ptáme se dětí: „Myslíte si, že je správné, že za Pavlíka mluví jeho sestřička Johanka? A proč ne?“

„Ovládní auta jsem zapomněl na palandě, na horní palubě. Měl jsem tam důležitý úkol. Promiň, bouráku, dám to do pořádku.“ Konečně! Pavlík začal bojovat!

Ptáme se dětí: „Co by teď měl Pavlík udělat? Jak bude Pavlík bojovat?“

Třesoucím se hlasem slíbil, že berušce vrátí puntíky – pirátská černá znamení. Céděčka vyčistí a vloží do příslušných obalů. I když vůbec nechápal, proč nechce být Bob a Bobek v obalu Kráska a zvíře a víla Amálka v Červeném traktůrku. Přítomné hračky rozvázně pokyvovaly hlavami. Zdálo se, že už nejsou tak rozhorlené jako před chvílí. To dodalo Pavlíkovi před poslední, nejtěžší obhajobou. Nevědomky se chytil Johanky za ruku, zhluboka se nadechl a řekl: „Milý Rexi...“ „Uááá, uááá!“ z tyranosaurových útroh se vydal příšerný řev. Slabším jedincům se podlomila kolena. Devět figurek ze hry Člověče, nezlob se se rozuteklo na všechny strany. To jsem zvědavá, jestli to Člověče dáme ještě někdy dohromady, pomyslela si Johanka. „Nechceš mi rovnou říkat sladký Rexi?!“ zaburácel našťavaně ještě. Pavlík se však tvářil směle a pokračoval pevným hlasem: „Rexi, moc se za tu mašli omlouvám. Víím, nebyl to nejšťastnější nápad, ale nech mě to, prosím, vysvětlit. Hrajeme si spolu každý den. Od rána do večera. V posledních dnech ses mi dokonce zjevoval i ve snu. Jenže si byl mnohem větší a mělš velikananánské zuby...“ Pavlík se odmlčel, potom tiše dodal: „Bál jsem se tě.“ „Chachacháá!“ zachechtal se Rexi strašlivě. „Komu chceš tohle vykládat?!“ Pak si ale všiml, že jeho smích poslal do kolen i poručíka Johna, a rychle se pokusil o smířlivý úsměv. Vypadal sice, jako když spolkně citron, nicméně všichni přítomní jeho snahu ocenili obrovským uf! „Myslel jsem,“ pokračoval Pavlík, „že s mašlí budeš vypadat přívětivěji. Nenapadlo mě, že by se tě to mohlo dotknout.“

Ptáme se dětí: „Jak by mohl Pavlík svoji chybu napravit?“ „Pojďme si přečíst, jestli Pavlík chybu napravit a jak.“

„Jestli dovolíš, sundám ti ji.“ Davem projela další vlna vzrušení. To je celý on, ztuhla Johanka, z jednoho maléru se dostal a hned se žene do dalšího. Pavlík byl totiž jedním skokem u ještěra. Všichni užasle pozorovali, jak hbitě šplhá po Rexově stehně, přidržuje se lesklých zelených šupin a už je na hřbetě! Balancuje jako provazochodec po vystouplé páteři a v dalším okamžiku sedí obrovskému zvířeti za krkem. Oběma rukama pevně sevře saténovou stuhu, nadskočí a sveze se dinosaurovi přímo pod tlamu otevřenou překvapením. Ohromení diváci s hlavami zvrácenými dozadu zírali na pošetilého chlapce, visícího vysoko nad nimi, držícího se saténové mašle. Pavlík ale věděl, co dělá. Bleskurychle přehmátl a uchopil konec stuhu. Ta se pod jeho vahou začala rozvazovat, snesla ho bezpečně až na zem jako žlutý výtah a pokorně se mu složila k nohám. „Bravo! Výborně!“ tleskal nadšený dav. „To bylo fascinující!“ Tak přesně pro tohle mám bráchu ráda, pomyslela si Johanka a spokojeně se otočila na druhý bok. Ale co to? Posadila se zprudka na posteli. Pokoj byl zalitý ranním sluncem a zpod postele se ozýval šramot. To pod ni Pavlík zasouval poslední krabici s legem. Srovnané hračky se oddávaly sluneční lázni. Tyranosaurus Rex a majestátní lev – oba s výrazem naprosté spokojenosti – zaujímali čestné místo na horní polici. „Pavlíku, dneska v noci jsem...“ „Já víím,“ přísedl si Pavlík k sestře na kraj postele. „Děkuju.“ A pohládl Hnědouška v Johančině náručí.

Ptáme se děti: „Uklízíte si doma své hračky? Stalo se vám někdy, že jste nemohly svou hračku najít, protože nebyla uklizená?

„A pak jste ji našly? Nebo se zatoulala a už jste ji nikdy neviděly?“

„Proto je důležité si své hračky, ale i další věci uklízet na místo, kam patří.“

Činnost pro ukotvení informací:

„Haló, to jsme my, tady, chuděrky, zapomenuté, neuklizené.“

„Co to děti bylo, kdo to tu pláče?“

„Pojďme hračky teď společně uklidit na jejich místo, ať se nám nestane to, co nepořádnému Pavlíkovi.“

Příloha VII: Přepis části lekce 4 – Hygienické návyky: kniha I příšerky si čistí zoubky (vizualizace Kazizuba)

Zdroj: MARTINELLO, Jessica. *I příšery si čistí zoubky!*. Ilustroval Grégoire MABIRE, přeložila Nela KNAPOVÁ. Praha: Euromedia, 2019. Pikola (Euromedia). ISBN 978-80-7617-245-6.

I příšerky si čistí zoubky – vizualizace Kazizuba

(organizace na koberci)

„Jmenuje se Kazizub. My si ho teď namalujeme podle toho, co se o něm píše v knize.“

„... Strašák Kazizub! Vypadá hezky a je malinkatý. Ale je ze všech nejhorší! Potlouká se kolem s nůžtičkami a hledá si zuby: klofáky strašidel, zoubky dětí, zuby dospěláků, tesáky zvířat! A když si tě vybere, zažere se, zavrtá, rozbije zubní sklovinu! Zničí ochranné brnění zuby. A v tu chvíli to začne bolet. Jauvajs!“

(organizace u stolečku)

„Pojďme se přesunout ke stolečku, každý dostane čtvrtku a já vám ještě jednou přečtu, jak ten Kazizub vypadá a co dělá a vy to zkusíte namalovat.“

Dětem během kreslení čteme popis několikrát.

(organizace na koberci)

S dětmi si v kruhu prohlédneme všechny obrázky.

„Znovu vám přečtu, jak Kazizub vypadá a co dělá. Zkuste zjistit, zda jste ho opravdu namalovaly tak, jak se v knize píše, nebo by se dalo něco namalovat jinak, něco přikreslit nebo vymazat.“

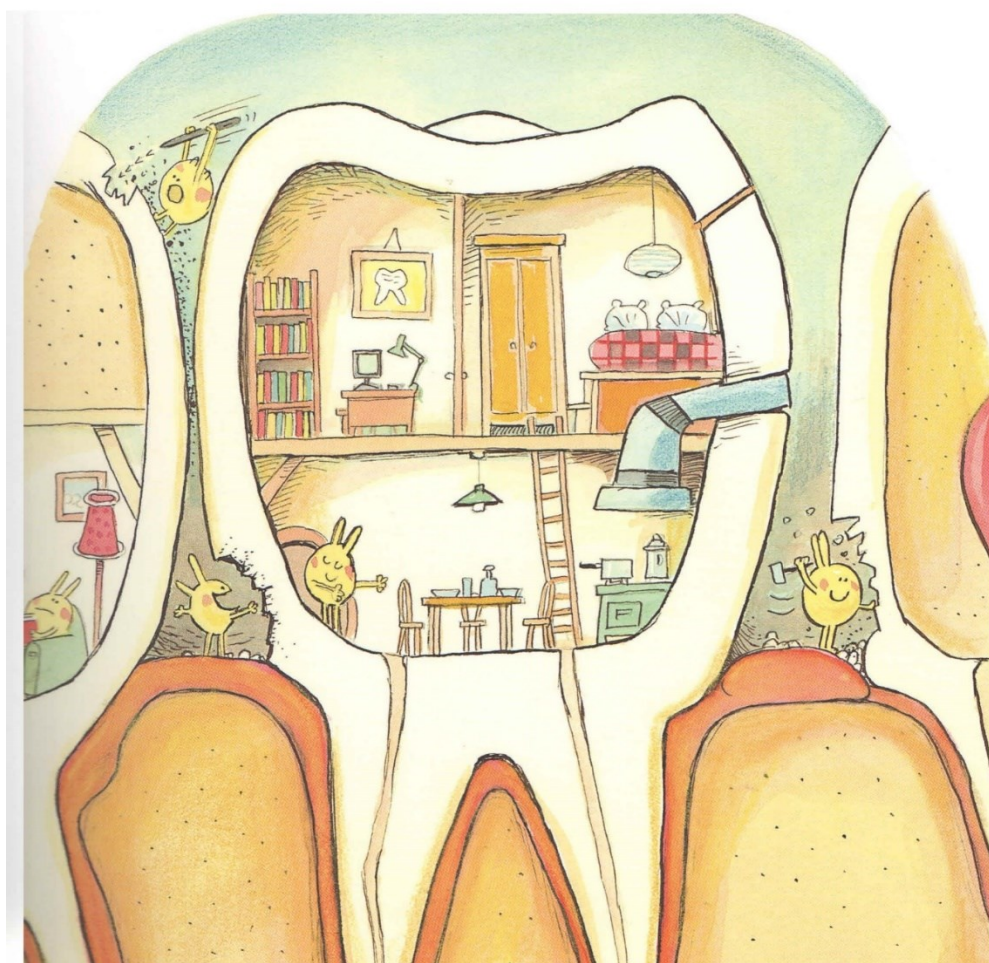
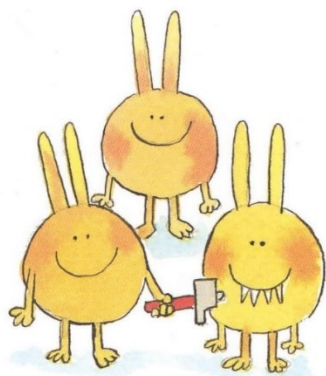
„... Strašák Kazizub! Vypadá hezky a je malinkatý. Ale je ze všech nejhorší! Potlouká se kolem s nůžtičkami a hledá si zuby: klofáky strašidel, zoubky dětí, zuby dospěláků, tesáky zvířat! A když si tě vybere, zažere se, zavrtá, rozbije zubní sklovinu! Zničí ochranné brnění zuby. A v tu chvíli to začne bolet. Jauvajs!“

Po přečtení se děti ptáme: „Je tu někdo, kdo přišel na to, že by měl na obrázek něco přimalovat podle toho, co se píše v knize? Je tu někdo, kdo by měl něco vymazat? Je tu někdo, kdo namaloval všechno stejně, tak jak se píše v knize?“

„Pojďme se na Kazizuba podívat do knihy.“

Dětem ukážeme ilustraci Kazizuba a jeho obydlí.

Ilustrace z knihy (str. 17–18):



Ptáme se děti: „Už se někdo s Kazizubem setkal? Jak se proti němu můžeme bránit?“

Příloha VIII: Přepis lekce 5 – Stolování: kniha Dobrý den opičko

Zdroj: STOLIČNÝ, Peter. *Dobrý den, opičko: veselé pohádky o slušném chování.*

Ilustrovala Sabina LIPTÁKOVÁ. Praha: Fortuna Libri, [2017]. ISBN 978-80-7546-103-2.

(organizace v kruhu)

Dětem ukážeme ilustraci z knihy (promítneme na interaktivní tabuli, vyvěsíme na tabuli nebo ji jen ukážeme), tak aby na ni všechny děti viděly.

Jak jsme si uvařily špagety

Ilustrace z knihy (str. 43):



Ptáme se dětí: „Co je na obrázku? Co opice dělá? O čem asi bude příběh, který si dnes přečteme?“

„Pojďme si přečíst příběh a zjistit to.“

Byla neděle a Buchtovi rodiče odjeli na nějakou svatbu. Buchta byl teda doma sám a rozhodl se, že taky sám uvaří oběd. Ale jeho máma trvala na tom, že vařit smí, jenom když u toho budu já, Emča. Prý jsem slušná holka a na ty kluky dám pozor. „Kluci, tak postavíme hrnec s vodou na vaření a pustíme se do přípravy omáčky na špagety,“ řekla jsem. „Ale nejdřív si všichni umyjeme ruce.“ „Já nemusím,“ radovala se opice Skořice. „Protože já nemám ruce, ale pacičky!“

Ptáme se dětí: „Měla by si Skořice před vařením a jídlem umýt ruce?“

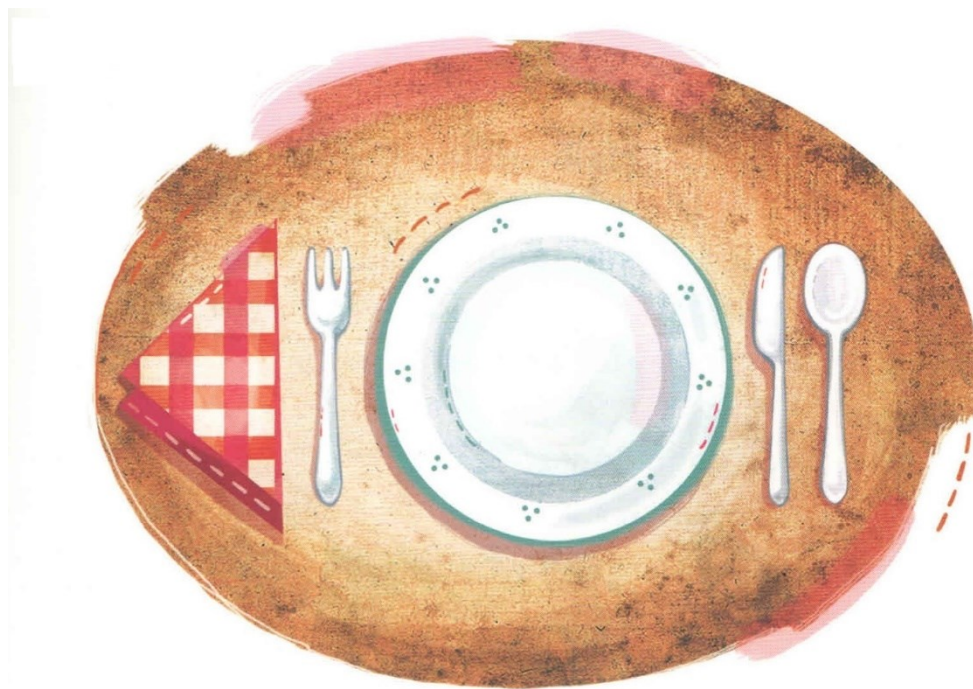
„Protože se opice Skořice musí naučit, jak se správně chovat u stolu, my jí s tím pomůžeme a budeme všechna pravidla, která se dozvíme v pohádce, psát na tabuli.“

Napišeme pravidlo na tabuli.

Hned jsem opici taky hnala k umyvadlu. Vařit se přece musí s čistýma rukama. Kluci byli připraveni pomáhat mi, ale věděla jsem, že by mi jenom překáželi. Tak jsem jim vymyslela práci.

Dětem ukážeme ilustraci.

Ilustrace z knihy (str. 41):



Ptáme se dětí: „Jakou práci jim Emička vymyslela? Podívej se na obrázek, ten ti pomůže.“

„Buchto, ty vyhledej lžíce a vidličky, Tyčko, najdi papírové ubrousky, opičko, postarej se o slánku, o kečup – asi bude v ledničce.“ „Já bych chtěl taky vařit,“ připomněl Buchta. „Buchto, hned to bude. Až začne voda vřít, opatrně do ní vložíš tady ty špagety. A po chvílce, až se v té vodě budou dát ohnout, tak je promícháš.“ Tyčka položil na stůl příbor a opice Skořice jej začala po stole rozhazovat. „Co to děláš?“ zeptal se jí Tyčka. „Uklízím

vidličky a lžíce,“ chlubila se Skořice. Tyčka jí ukázal, jak to má dělat: „Lžíce musí být vždy vpravo a vidlička vlevo. Kdybychom potřebovali i nože, taky musí být vpravo od talířů.“ „Vpravo, vlevo, vždyť je to úplně jedno,“ poznamenala opička. „To teda jedno není,“ řekla jsem. „Jak má být upraven stůl u jídla, tomu se říká stolování. Má přesná pravidla. Ach kdybych tak uměla čarovat, hned bych ti to ukázala.“

Ilustraci schováme.

(organizace u stolu nebo na koberci)

„My čarovat neumíme, ale už jsme velké děti a společně jistě na některá pravidla stolování přijdeme. Vezměte si z krabice každý jeden kus látky, jeden talíř, jednu vidličku, nůž, lžici a ubrousek. Každý z vás / ve dvojicích (podle počtu dětí ve třídě a počtu pomůcek) zkusíme prostřít. Nejprve na stůl nebo zem položíme ubrus/látku. Jak budeme pokračovat dál?“

Takto společně dospějeme k prostřenému stolu, k umístění talíře, vidličky, nože, lžíce a ubrousku.

Správnost zkontrolujeme podle ilustrace z knihy.

„Pojďme podle ilustrace z knihy zkontrolovat, zda máme prostřeno správně.“

Děti si upraví prostření stolu podle ilustrace.

Obrázek z knihy, na němž je správně prostřeno, připevníme jako další pravidlo na tabuli.

Děti uklidí pomůcky (talíře, příbory, ubrousky, látky).

„Pojďme zjistit, jak si s prostíráním poradila opice Skořice.“

Opička se podrbala za uchem. Už jsme si všimli, že když přemýšlí, tak se vždycky takhle drbe. Byla jsem zvědavá, co zase vymyslí. „Já jsem přece pohádková,“ řekla Skořice. „Já si klidně můžu vyčarovat, co chci.“ Tyčka se zasmál: „Tak to chci vidět, Skořice, jaké stolování vyčaruješ.“ „No... já bych nejraději prostřený stůl, jaký se vám lidem líbí...“ Najednou se ozval ten tichý vítr. Vidličky a lžíce začaly tančit nad stolem, kolem toho létaly papírové ubrousky jako motýli a opice Skořice přivřela oči, usmívala se na celé to bláznivé létání, jako by dirigovala. Když očka otevřela, tak tichý vítr ustal a hop! Na stole se najednou krásně uspořádaly lžíce i vidličky, vedle nich se moc hezky poskládaly papírové ubrousky.

Dětem znovu ukážeme první ilustraci a ptáme se jich: „Co tedy na obrázku opice Skořice dělá? Na začátku jsme hádaly a teď už to z pohádky víme.“

„Teda, Skořice, to byl parádní zázrak,“ řekla jsem. Ale hned jsem musela přiskočit k hrnci s vodou. „Buchto, voda se vaří, dáš tam špagety?“ Začalo teda velké vaření. Tyčka nakrájel nadrobno cibuli a rajčata, já vše dala na pánev s trochou rozpuštěného másla, zatím Tyčka šikovně nakrájel na kostičky voňavý špek a Buchta míchal ve vodě špagety, aby se nepřipekly u dna. Raz dva byla uvařena omáčka, měkké špagety kluci přelili přes cedník a ještě do nich vmíchali trochu olivového oleje, aby se nelepily. Sedali jsme si za stůl a Skořice samozřejmě seděla první, vzala do paciček vidličku a začala s ní šermovat: „Kde je jídlo!“ bouchala vidličkou o stůl. „To nemá cenu, stále naši opičku vychovávat. Všechno jí to napíšeme.“

Ptáme se dětí: „Co udělala opice špatně?“ (šermuje příborem)

„Co před jídlem musíme ještě udělat?“ (popřát si dobrou chuť)

Pravidla napíšeme na tabuli.

Už jsme si všichni z mísy uprostřed stolu dali na talíře špagety, z druhé mísy omáčku, ale Buchta ještě vyskočil. „Zapomněli jsme na strouhaný sýr!“ Naštěstí ho měl připravený v ledničce. Když jsme si všichni popřáli Dobrou chuť, naše opička se už dávno cpala špagetami. No, to byl pohled. Několik kousků těstovin měla v puse, nasávala je a jako vysavačem je vytahovala z hromady špaget na talíři. „Skořice, kdo má to tvoje nasávání poslouchat?“ řekla jsem. Opička mi nemohla odpovědět, právě nasávala další špagetu.

Ptáme se dětí: „Dělají se u jídla takové zvuky, jako dělá opička?“

Pravidlo napíšeme na tabuli.

„Hele, Skořice, takhle se točí vidličkou na lžici a malý kopeček špaget si vložíš do tlamičky,“ poučoval ji Tyčka. Opička Tyčku poslechla, naložila si na vidličku hromadu špaget, vidličkou šikovně na lžici otáčela, vložila si to velikánské sousto do pusy a najednou všechno vyplivla zpátky do talíře: „Au, to bylo moc horký,“ řekla a vyplázla jazyk.

Ptáme se dětí: „Co měla opička udělat, aby nemusela plivat jídlo zpět do talíře?“ Pravidlo napíšeme na tabuli.

Řekla jsem: „Teda, Tyčko, opravdu opičce všechno napíšeme. U stolu se chová nemožně.“ Dobře jsme se najedli. Buchta ještě uvařil do konvice čaj a každému nalil šálek. Opice Skořice si hlasitě řihla: „Tedy, dávnou jsem se tahle bezvadně nenacpala,“ řekla. Hned vyskočila a utíkala z kuchyně. „Už mě to tady s vámi nebaví, jdu si hrát.“

Ptáme se dětí: „Bylo to správně, že opička hned utekla od stolu? Co by měla udělat?“ (uklidit si po sobě nádobí, počkat, až všichni dojedí, a pak teprve odejít od stolu).

Pravidla napíšeme na tabuli.

Já jsem vzala tužku a papír, a krasopisně jsem napsala pro naši opici poznámky. Buchta a Tyčka mi pomáhali, abych na nic, co jsme prožili u stolu, nezapomněla.

„*My jsme také na tabuli společně napsali pro opičku Skořici pravidla, aby se naučila správně chovat u stolu.*“

„*Pojďme si pravidla zopakovat. Vzpomene si někdo z vás na nějaké pravidlo*“

Pravidla, která děti říkají, škrtneme. Pokud si děti nevzpomenou na všechny, zbytek pravidel jim z tabule přečteme.

Po činnosti s příběhem můžeme dětem nabídnout námětovou hru „Na restauraci“ s využitím nádobí, příborů z předchozí činnosti.

Příloha IX: Ilustrace z knihy Kůzlátka

Obálka knihy:



Ilustrace Vlkovo nové povolání:

