

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Interkulturní výchova zprostředkovaná dětem v MŠ prostřednictvím
práce s knihou

Intercultural education mediated to children in kindergarten through
work with a book

Klára Zuntová

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

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro MŠ

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Interkulturní výchova zprostředkovaná dětem v MŠ prostřednictvím práce s knihou* 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.

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D. za její cenné rady, vstřícný přístup a trpělivost při vedení mé bakalářské práce.

ABSTRAKT:

Bakalářská práce na téma „*Interkulturní výchova zprostředkovaná dětem v MŠ prostřednictvím práce s knihou*“ se zabývá problematikou interkulturního vzdělávání.

Teoretická část se věnuje vymezení pojmů interkulturní a multikulturní výchovy, dále interkulturnímu vzdělávání a analýze zastoupení interkulturní výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Následně pojednává o tématech jinakosti z nejrůznějších úhlů pohledu, práci s knihou, definici čtenářské pregramotnosti a charakteristice čtenářských strategií.

Prostřednictvím akčního výzkumu bylo cílem navrhnout, realizovat, vyhodnotit a reflektovat celkem 5 lekcí, které tematizovaly různé aspekty jinakosti (téma jinakosti v titulu *Vajíčko, vajíčko, vajíčko*; téma homosexuality v titulu *Tango, skutečný příběh jedné tučňáčí rodiny*; téma přátelství a odlišnosti v titulu *Modrý tučňák*; téma odlišné kultury v titulu *Jaký svátek slaví děti celého světa* a téma jinakosti v titulu *Husa Líza*). Lekce naplánované dle třífázového modelu učení (Evokace – Uvědomění – Reflexe) byly realizovány ve dvou mateřských školách s odlišnými zkušenostmi s projektovou výukou a rozvojem čtenářské pregramotnosti.

K vyhodnocení dopadů na rozvoj kompetencí a učení dětí byl jako metoda sběru dat volen polostrukturovaný skupinový rozhovor s dětmi. Na základě tohoto rozhovoru bylo možné ověřit oblibu jednotlivých knih využívaných v lekcích úspěšnost uplatnění vybraných čtenářských strategií a jejich závěrečný postoj k tématu jinakosti. Podle sebereflexe a reflexe dětí bylo možné formulovat doporučení pro pedagogy v mateřských školách při práci s knihou.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Interkulturní výchova, akční výzkum, mateřská škola, práce s knihou, jinakost

ABSTRACT:

The bachelor's thesis on the topic "Intercultural education mediated to children in kindergarten through work with a book" deals with the issue of intercultural education.

The theoretical part deals with the definition of the concepts of intercultural and multicultural education, as well as intercultural education and the analysis of the representation of intercultural education in the Framework Educational Program for Preschool Education. Subsequently, it discusses the topics of otherness from various angles, working with a book, the definition of reading literacy and the characteristics of reading strategies.

The aim of my work was to design, implement, evaluate and reflect a total of 5 lessons on various aspects of otherness (the theme of otherness in the book *Egg, egg, egg*; the topic of homosexuality in the book *Tango, the true story of a penguin family*; the theme of friendship and differences in the *Blue Penguin*, the theme of different culture in *What a holiday is celebrated by children all over the world* and the theme of otherness in the *Husa Liza* book). Lessons planned according to the three-phase learning model (Evocation - Awareness - Reflection) were implemented in two kindergartens with different experience with project teaching and reading literacy development.

A semi-structured group interview with children was chosen as a method of data collection to evaluate the impacts on the development of children's competencies and learning. Based on this interview, it was possible to verify the popularity of individual books used in lessons, the success of the application of selected reading strategies and their final position on the topic of otherness. According to the self-reflection and reflection of children, it was possible to formulate recommendations for teachers in kindergartens when working with a book.

KEYWORDS:

The Intercultural education, action research, kindergarten, work with a book, otherness

Obsah

ÚVOD A CÍL PRÁCE	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Interkulturní versus multikulturní výchova	10
1.1 Vymezení základních termínů.....	10
1.2 Interkulturní výchova součástí Rámcového vzdělávacího plánu pro předškolní vzdělávání.....	12
1.3 Užívání slov cizího původu v rámci interkulturní výchovy	14
1.4 Interkulturní vzdělávání	14
2 Jinakost	15
2.1 Jinakost z pohledu sociologie.....	15
2.2 Jinakost z pohledu filosofie	15
2.3 Tělesná jinakost, hendikep, zdravotní postižení.....	16
2.4 Jinakost z pohledu antropologie	16
3 Komunikace, jazyk a čtenářská pregramotnost	17
3.1 Komunikace a řeč	17
3.2 Vývoj řeči u dítěte předškolního věku	17
3.3 Interkulturní komunikace	18
3.4 Čtenářská pregramotnost	19
3.5 Oblasti čtenářské pregramotnosti	21
4 Práce s knihou pomocí třífázového modelu učení	23
4.1 Základní vymezení pojmů	23
4.2 Jednotlivé fáze modelu E-U-R	24
II. Praktická část	28
5 Cíle praktické části	28
6 Výzkumný přístup	28
6.1 Akční výzkum a jeho charakteristika	28
6.2 Výzkumné otázky	29
6.3 Metody výzkumu.....	30
6.4 Výzkumný vzorek	30

7	Návrh lekcí a jejich realizace.....	31
7.1	Vajíčko, vajíčko, vajíčko – Eric Battut.....	31
7.2	Tango, skutečný příběh jedné tučňáčí rodiny – J. Richardson and P. Parnell.....	37
7.3	Modrý tučňák – Petr Horáček.....	42
7.4	Jaké svátky slaví děti celého světa – Haraštová, Hanáčková (soukromá MŠ).....	46
7.5	Jaké svátky slaví děti celého světa – Haraštová, Hanáčková (státní MŠ).....	52
7.6	Husa Líza – Petr Horáček.....	56
7.7	Rozhovor s dětmi v MŠ.....	62
8	Shrnutí výsledků.....	64
9	Diskuse.....	66
10	Závěr.....	68
11	Odborná literatura a informační zdroje.....	69
	Seznam příloh.....	72

ÚVOD A CÍL PRÁCE

Komunikace, jazyk, interkulturní výchova, porozumění mluveného slova či tolerance jinakosti. Touto problematikou se zabývám ve své bakalářské práci. Snažím se porozumět tématu „interkulturní výchovy“ v mateřské škole ve 21. století.

Cílem teoretické části práce je seznámit čtenáře se základními pojmy v rámci tématu interkulturní výchovy, hledání rozdílů mezi interkulturní a multikulturní výchovou, nebo vymezení čtenářské pregramotnosti. Ráda bych poukázala na podstatu komunikace dětí, rozvoj jejich jazykových dovedností v předškolním věku, dále vysvětlila jinakost z různých hledisek a popsala důležitost knihy jako takové.

Cílem praktické části práce je seznámit děti předškolního věku s tématem interkulturní výchovy prostřednictvím práce s knihou. K naplnění cíle jsem pro práci s knihou volila tituly, které vymezují základní problematiku tohoto tématu jako např. jinakost, homosexualitu, obyčejnost či uvědomění si odlišnosti kultur. Jde především o nastínění těchto problémů dětem již v předškolním zařízení. Z mého pohledu by učitel měl vést děti k toleranci k druhému, pochopení odlišností a fyzické jinakosti.

Všechny knihy, které jsem použila pro práci s dětmi, mohu velmi doporučit pedagogům v MŠ. Snažila jsem se lekce dělat zábavnou a hravou formou, často jsem v lekci používala vhodné pomůcky pro upoutání pozornosti a motivace všech dětí v kolektivu. Pracovala jsem vždy s 8 dětmi ve věku 4–6 let. Každá lekce probíhala přibližně 30 min, protože z mého pohledu to byl dostačující čas. Rozvojem komunikačních, prosociálních dovedností a emoční inteligence jsou prostoupeny všechny lekce. K dosažení mého cíle jsem zvolila realizaci lekcí ve dvou různých zařízeních předškolního typu. Rozhodla jsem se volit anonymní způsob prezentace obou MŠ (státní MŠ a soukromá MŠ). Tato práce by mohla pedagogům usnadnit zpracování vlastních lekcí na téma interkulturní výchova v mateřské škole (dále „MŠ“).

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Interkulturní versus multikulturní výchova

1.1 Vymezení základních termínů

Pro vymezení základních termínů zde máme společný pojem „kultura“ (z lat. cultura = vzdělávání, pěstění, zušlechťování, dle Rejzek, 2015; ve Francii od 16. století se používá v základním významu „péče“, přičemž pečovat můžeme nejen o rostliny, ale rovněž o vnitřní přirozenost člověka. Zatímco ve Francii byl pojem synonymem k civilizaci, v Německu fungoval jako antonymum k barbarství a označoval podobu bytí, která převyšuje přirozený stav, jednalo se o zdokonalení jednotlivce, in Nünning, Trávníček, Holý, 2006, s. 421–422). V roce 1870 ji E. B. Tylor (in Nünning, Trávníček, Holý, 2006, s. 422) definoval jako „komplexní celek zahrnující vědění, přesvědčení, umění, zákony, morálku, tradici a veškeré další schopnosti a zvyklosti, které lidé získávají díky tomu, že jsou členy společnosti.“

Dítě se narodí do kultury dané společnosti. Následně ji přijímá díky nápodobě, integraci v rodině a identifikaci při sdílení života s blízkými lidmi. Jedná se o proces osvojení propojeného celku, který zajišťují všechny formy výchovy a vzdělávání (Koťátková, 2009).

Mezi další společný termín zařazují „odlišnost“. V kulturní společnosti je brána spíše v negativním smyslu, z důvodu nechtěných přijímání nové kultury minoritních skupin. Vzniká zde strach, nejistota, obavy i časté reakce potlačování těch daných jedinců/skupin. Na druhé straně se setkáváme s pozitivními ohlasy, které vzbuzují zájem o podrobnější informovanosti ve společnosti, vedou k obohacení a poučení (Koťátková, 2009).

Posledním společným termínem, který zdůrazním, je „výchova“, kterou Pelikán (1995, s. 36) definuje takto: „Výchova je cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujících jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností“. Poněkud širší pojetí nabízí Průcha (2009, s. 16–17), který ji definuje jako „činnost, jež ve společnosti zajišťuje předávání duchovního majetku společnosti z generace na generaci“, avšak dodává, že se jedná, podobně jako upozorňuje výše zmíněný Pelikán, o „záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti“ (Průcha, 2009, s. 17).

Při poukázání na rozdíly mezi výchovou a vzděláváním je zde podstatné vysvětlit, že „výchova jako taková zdůrazňuje formování postojů a pěstování hodnot. „Vzdělávání“ je pojem

komplexnější. Vzdělávání usiluje o vybavení účastníků edukačního procesu celým systémem kompetencí: neformuje pouze postoje, ale vybavuje znalostmi, postoji a dovednostmi“ (Interkulturní vzdělávání, 2002, s. 12). Průcha (2009) doplňuje, že toto záměrné a organizované osvojování poznatků, dovedností a postojů je typicky realizováno prostřednictvím školního vyučování.

Pojem kultura a vzdělávání mají na sebe velmi úzkou vazbu – vzdělávání je chápáno jako součást kultury (Nünning, Trávníček, Holý, 2006). Následně zde máme rozdíl mezi „interkulturní“ (z lat. inter = mezi) a „multikulturní“ (z lat. multi = mnoho) výchovou. Podle Průchy (2001) se „multikulturní výchova“ v českém prostředí chápe tak, že se jedná o záležitost pedagogickou, při které děti ve školách, ale i dospělí mají své nové poznatky, dovednosti a postoje, které je připravují pro adaptaci a toleranci jiné kultury než té své.

Další definici může poskytnout autor (Průcha, 2006, s. 15), který uvádí „multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních“. Multikulturní výchova má podle Průchy (2001, s. 15) čtyři základní složky tvořící její podstatu:

- „oblast vědecké teorie, která se utváří napříč několika vědami – tedy jde o transdisciplinární teorii,
- oblast výzkumu, který zásobuje jak teorii, tak praxi poznatky o multikulturní realitě, v níž se rozvíjí současná civilizace,
- oblast infrastruktury, jež vytváří organizační a informační základnu pro teorii, výzkum a realizaci multikulturní výchovy,
- oblast praxe, edukační a osvětové činnosti, realizované ve školách a v institucích celoživotního vzdělávání za účelem sbližování a spolupráce mezi etniky, národy, kulturami, rasami aj.“

Na druhou stranu v německém pedagogickém slovníku je termín „interkulturní výchova“ vymezen takto: „Interkulturní výchova (*Interkulturelle Erziehung*) se zabývá úkoly, které vznikají ze soužití Němců a cizinců. Podporuje toleranci a schopnost vzájemného porozumění a odmítá etnocentrické myšlení. Interkulturní výchova zdůrazňuje důležitost mateřského jazyka pro psychosociální a kognitivní rozvoj dětí imigrantů a podporuje dvojjazyčné vzdělávání. Interkulturní výchova může být úspěšně realizována jen tehdy, když škola, rodina a společnost spolupracují.“ (Čermáková, Rabiňáková, 2000, s. 8).

Jak uvádí Kořátková (2008), v posunutí obou termínů do oblasti výchovy by se mělo ve výchovně-vzdělávacím procesu ve školách zaměřit na přístup k multikulturní a interkulturní výchově odlišně. V multikulturní výchově dáváme důraz na fakta, která jsou součástí té dané kultury. A ve vzdělávání dětí v této problematice se zaměřujeme na osvojení charakteristických znaků kultur a odlišností z různých oblastí sociokulturního spektra. Odhaluje se více pozice „my“ a „oni“. V interkulturní výchově figurují prožitkové a dialogické procesy, které vedou spíše k podpoření vzájemné interakce kultur, zde se zdůrazňuje pozice „my“ – lidé. Jsme lidé a máme své společné rysy, potřeby, ale i odlišnosti, které se nevztahují pouze na odlišnou kulturu, ale i na vizuální a psychickou stránku. Taková výchova se zaměřuje na sociální a osobnostní rozvoj jedince i skupiny. Nünning, Trávníček a Holý (2006) pojem interkulturalita nadřazují pojmu multikulturalismus. Títož autoři také dodávají, že je třeba rozlišovat mezi kolektivní identitou (např. etnické skupiny v multikulturní společnosti) a osobní identitou uvnitř takové skupiny.

1.2 Interkulturní výchova součástí Rámcového vzdělávacího plánu pro předškolní vzdělávání

V rámci interkulturní výchovy, která je v této době významnou součástí předškolního vzdělávání, je evidentní, že propojení kultur, objasnění pojmu jinakosti a uvědomění si obyčejnosti spadá do základů předškolního vzdělávání. Téma interkulturní výchovy je součástí důležitého dokumentu RVP PV (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018), v kterém se touto specifickou výchovou do značné míry zabývají všechny oblasti, jako je: Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika (podkapitola Sebepojetí, city, vůle), Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět.

Současné vzdělávání je charakterizováno odklonem od osvojování si velkého objemu faktů, ale zaměřuje se na rozvoj životně důležitých klíčových kompetencí, tj. „soubory vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě“ (RVP PV, 2018, s. 4). Podle RVP PV (2018, s. 11) jsou to „kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, kompetence sociální a personální a kompetence činnostní a občanská“. Tyto kompetence by mělo dítě předškolního věku již umět a aplikovat v následném základním vzdělávání. U kompetence k učení v rámci interkulturní výchovy je podstatné, že dítě má základní poznatky o světě lidí a odlišnosti kultur (např. barva pleti, odlišnost jazyků apod.). U řešení problémů si dítě všímá, že děláni chyb není špatné, že je vhodné hledat při řešení různé

možnosti. U komunikativní kompetence dítě zná i jiné jazyky a následně se jim může učit, má vytvořené předpoklady k učení se jinému jazyku než mateřskému. V sociální a personální kompetenci dítě rozumí, že lidé jsou odlišní, toleruje a chápe jejich odlišnosti a jedinečnosti. Dokáže porozumět tomu, že lidé, kteří jsou v něčem odlišní nejsou předmětem k ubližování, pohoršování či lhostejnosti okolí. U poslední kompetence činností a občanské má dítě zájem o druhé a vnímá, co se kolem něj děje. Uvědomuje si práva druhých a respektuje pravidla sloužící k soužití mezi vrstevníky.

Tento dokument (RVP PV, 2018) následně vymezuje jak dílčí vzdělávací cíle, tak i vzdělávací nabídku, která je tzv. orientační linií pro většinu pedagogů v předškolním zařízení. V kapitole Dítě a jeho tělo se interkulturní výchova opírá o dílčí vzdělávací cíle např. uvědomění si vlastního těla, rozpoznání rozdílů mezi ním a jeho vrstevníkem v rámci vzhledu, nebo osvojení si poznatků o vlastním těle. Při interkulturním vnímání se propojí poznatky o vlastním těle a rozdíly ve vzhledu dětí jiných kultur.

V kapitole Dítě a jeho psychika je nutné zdůraznit hlavně dílčí cíle ohledně poznávání sebe sama, rozvoj pozitivních citů ve vztahu k sobě, rozvoj a kultivace mravního i estetického vnímání, cítění a prožívání. Při vzdělávací nabídce se učitel opírá o hry na téma rodina či přátelství, o činnosti zaměřené k poznávání různých lidských vlastností. Mezi činnostmi je důležité charakterizovat, čím se lidé mezi sebou liší (fyzické i psychické vlastnosti, city, dovednosti, jazykem nebo věkem).

V kapitole Dítě a ten druhý se vymezuje dílčí vzdělávací cíl vytváření prosociálních postojů, mezi které se řadí rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu apod. Jsou tady aktivity podporující uvědomování si vztahů mezi lidmi jako např. přátelství, vztahy mezi oběma pohlavími apod.

V kapitole Dítě a společnost se dílčí cíle vztahují k seznamování se se světem lidí, kultury a umění, osvojování si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije. Je tedy zřejmé že, za vhodné se bude řadit aktivita přibližující dítěti svět kultury a umění, umožňující mu poznat rozmanitost kultur (vhodné je využití dramatické, výtvarné, či hudební činnosti podporující jednotlivá kulturní prostředí).

Poslední kapitola Dítě a svět charakterizuje dílčí vzdělávací cíl poznávání jiných kultur, kdy učitel pracuje s podklady literární tvorby pro děti, kde se snaží nenásilnou formou propojit a seznámit děti s jinými kulturami a tradicemi. Při jednotlivých aktivitách je třeba dbát na kulturní tradice jednotlivých dětí v předškolním zařízení, na různorodost rodin a jednotlivé fyzické i psychické odchylky členů třídy v předškolním zařízení (RVP PV, 2018).

1.3 Užívání slov cizího původu v rámci interkulturní výchovy

Mezi definicemi najdeme mnoho rozdílů, v pojmu „interkulturní výchova“ (*Intercultural education*) je tedy důležité si uvědomit, že výchova je chápána ve smyslu vzdělávání a výchovy. Přesnější by tedy bylo používat termín „interkulturní edukace“, kde výraz edukace pokrývá obě činnosti a také koresponduje s anglickým termínem *education*. Edukaci Průcha (2009) definuje jako takové činnosti lidí, při nichž se jeden subjekt učí a druhý ho vyučuje, tj. toto učení mu zprostředkovává, a probíhá v určitém edukačním prostředí, což nemusí být omezeno jen na školní či školkovou třídu, ale rovněž například na rodinu.

Následně *Intercultural education* je termínem, který je pro většinu populace synonymem k termínu *Multicultural education*. *Multicultural education* (multikulturní výchova) je nejčastěji se vyskytující termín uplatňovaný v USA, Velké Británii, Kanadě, Austrálii, ale i v mezinárodních publikacích a sbornících. Na rozdíl od toho je termín *Intercultural education* (interkulturní výchova) používán často v Evropě, v mezinárodní vědecké komunikaci. Např. časopis *Intercultural Education*, dále Mezinárodní asociace pro interkulturní výchovu – *Intercultural Association for Intercultural Education (IAIE)* apod. (Průcha, 2001).

1.4 Interkulturní vzdělávání

Jedná se o velmi časté začleňování tohoto termínu do prostředí školy. „Interkulturní vzdělávání“ vede děti k rozvoji respektu k neustále rostoucí kulturní rozmanitosti a otevírá nové zajímavé poznatky o odlišném způsobu života, myšlení a chápání světa. Děti se učí komunikovat a kooperovat s jednotlivými lidmi odlišných sociokulturních skupin. Kritická analýza a pochopení odlišností vedou děti ke schopnosti reflektovat sociální a ekonomické nerovnosti. Porozumění různorodosti, pozitivních jevů jinakosti jednotlivých národů a hodnocení rozdílů mezi lidmi z odlišných kultur, jsou klíčem k pochopení důležitosti poznání a rozvíjení interkulturního vzdělávání. Odlišnost by měla být chápána jako příležitost k vlastnímu obohacení (Interkulturní vzdělávání, 2002).

Průcha definuje interkulturní vzdělávání takto: „Pojem interkulturní učení/vzdělávání označuje procesy, při nichž si jedinec osvojuje (záměrně i spontánně) prvky a vlastnosti jiné kultury než své vlastní (Průcha, 2014, s. 565).

2 Jinakost

Společenské vědy věnují pojmu „jinakost“ ve 20. století značnou pozornost. Co však ve společnosti stále přežívá, je strach z jiného, jak poukazuje Kaiseršotová (2013).

2.1 Jinakost z pohledu sociologie

V dnešní době je sociální kontakt zcela zásadní pro jakoukoli práci či společenský život. V kontextu sociologie je odlišnost vnímána tak, jak se s ní setkáváme v našem každodenním sociálním životě. Při setkání s „jinými“ lidmi, sociálními kontakty a vztahy se vzájemně dorozumíváme, vyměňujeme si názory a při tom jsme zároveň neustále konfrontováni s jejich jinakostí. S lidmi, kteří jsou nějakým způsobem „jiní“ než my, se v dnešní společnosti setkáváme neustále. Ve velkých městech vedle sebe běžně žijí lidé rozličných národností a ras (Sociologie cizince: prožitek jinakosti, 2001).

Člověk, který se vědomě snaží být jiným (odlišným), je z jedné strany společností kvitován. Stává se to ve chvíli, kdy je jednotlivec např. velmi populární díky sociálním sítím, lidé si ho váží pro jeho úspěšnost a jedinečnost (mnohdy i vizuální přitažlivost). Tato „pomyslná popularita“ je ovšem pomíjivá, protože žádný člověk nedokáže být 100% jedinečný věčně. Následně přijde chvíle, kdy ho někdo jiný překoná a pokoří jeho odlišnost. Společnost dokáže odlišného člověka i odsoudit kvůli jeho vizuální nepřitažlivosti, následně dochází k depresím a úzkostem. Tato práce není zaměřena na tělesné postižení, ale v této části práce je důležité poznamenat, že mnozí lidé ve společnosti stále odsuzují a netolerují některá tělesná postižení, jedním z důvodů je strach z neznámého, a tím i odlišného.

2.2 Jinakost z pohledu filosofie

Pojmy „jiné“ a „jinakost“ jsou v posledních letech ve filozofii velmi oblíbené. Avšak adjektivum jiný je u Lévinase tváří druhého člověka, bližního, který je obrazem Boha, ale nevyčerpatelného obsahu. I podle Derridy či S. Kierkegaarda je každý jedinec úplně, až nekonečně jiný (Olšovský, 2005). V momentě prožitku jinakosti, cizosti, který je součástí základních principů našeho vnímání a myšlení; principu odlišování, se může stát problémem ohraničování vlastního proti cizímu. „Filozofické uvažování se ale zabývá „jiným“ v obecné, abstraktní rovině. Jedná se o spojení s jejich kritickým potenciálem, uvažování o nich je reakcí na převládající diskurz stejného, ve kterém je vše zahrnuto do jedné totality, označeno a roztríděno do příhrádek tak, aby to neohrožovalo a nenarušovalo univerzální řád“ (Sociologie cizince: prožitek jinakosti, 2001, s. 59).

2.3 Tělesná jinakost, hendikep, zdravotní postižení

„Hendikep je nepříznivá sociální situace člověka vyplývající z poruchy nebo omezené schopnosti (*disability*). Hendikepovaný člověk nemůže naplňovat očekávání, která jsou v dané době a kultuře spojována s normalitou“ (Matoušek, 2008, in Kolářová, 2012, s. 43). V rámci sociologického pojetí Jandourek (2001, in Kolářová, 2012, s. 43) definuje hendikep jako: „sociální znevýhodnění jedince v důsledku jeho postižení (tělesného, smyslového apod.) nebo příslušnosti k určité skupině. Při stejné objektivní míře postižení je velikost hendikepu ovlivněna přístupem společnosti a adaptačním potenciálem jedince“. Hendikepem rozumíme přirozený důsledek postižení a můžeme ho vnímat odrazem situovanosti „postižení“ (Kolářová, 2012).

Jinakost (odlišnost) upoutá naši pozornost, budí v nás údiv či úlek. Lidé se často podvědomě distancují od něčeho odlišného. V tomto duchu je vhodné vymezit další pojem *disability studies* (zdravotní postižení), který zkoumá, za jakých společenských norem a podmínek se stanoví ideje normality, jaké jsou významy tělesných a mentálních odlišností, kde jsou hranice mezi „normalitou“ a abnormalitou, poruchou či nedostatkem (Dedetich, 2007, in Kolářová, 2012).

2.4 Jinakost z pohledu antropologie

Antropologie je vědním oborem, který věnuje svůj zájem o jiné (exotické) kultury a společnosti. Avšak, jak uvádí Jakoubek (2014), v dnešní době, kdy se jinakost ze světa díky globalizaci pomalu vytrácí, se antropologové zaměřili také na výzkum naší vlastní společnosti a zabývají se aktuálními fenomény, jako je etnicita či multikulturalismus.

3 Komunikace, jazyk a čtenářská pregramotnost

3.1 Komunikace a řeč

V procesu učení je řeč a komunikace velmi důležitá. Při komunikaci je potřeba využívat rozvinutou aktivní slovní zásoba a zpětnou vazbu, která nám říká, jak posluchač rozuměl naší informaci, či zda by bylo vhodné podat další bližší vysvětlení. Pro dítě by neměl být problém ve škole mluvit se spolužáky i s učiteli, upozornit na své potřeby, následně argumentovat své názory. Na konci předškolního období by dítě mělo mít kvalitnější řečový projev (po stránce výslovnostní i gramatické). Na počátku výuky čtení a psaní je žádoucí, aby dítě dávalo důraz na správnou výslovnost, protože píše a čte tak, jak slyší a vyslovuje. Následné vady řeči brání k lepším výsledkům. Prevencí můžeme předcházet vzniku těchto vad. Je vhodné podpořit každodenní čtení říkadel, pohádek i bajek. Slovní zásobu dětí jistě podpoří správný mluvní vzor ze strany rodičů (Tomášková, 2015).

3.2 Vývoj řeči u dítěte předškolního věku

V této kapitole se zaměřím na jednotlivé roky dítěte předškolního věku před vstupem do první třídy. Dle Tomáškové (2015) je na konci předškolního období nutné, aby dítě mělo správnou slovní zásobu. Učitelé, rodiče i prarodiče by se měli podílet na vhodném mluvním vzoru, kdy děti ovlivňují různými informacemi. Pedagogičtí pracovníci by měli mít správnou výslovnost a rozvinuté řečové a komunikační schopnosti při práci v předškolním zařízení. Nejdříve dítě po narození komunikuje s okolím křikem a pláčem. V devátém měsíci si dítě tvoří jednotlivé slabiky, dokáže porozumět i jednoduchým úkonům, které mu rodič zadává. V tomto období by rodič měl mluvit gramaticky správně, není vhodné šišlat na dítě, protože v této chvíli se dítě učí prostou nápodobou od dospělého. Okolo prvního roku přicházejí dvojslabičná slova a citoslovce. Mezi faktory, které značně ovlivňují rozvoj řeči patří podnětné prostředí, dědičnost a aktivnost lidí, s kterými dítě vyrůstá. Při vstupu do MŠ by dítě mělo mluvit v jednoduchých větách. Při neschopnosti mluvního projevu je nutné začít navštěvovat logopedického pracovníka. Mezi základní poruchu komunikačních dovedností patří „dyslalie“, která se vyznačuje jednotlivými problémy s výslovností. V tomto případě je kladen důraz na činnosti jako např. práce s básničkou, říkadlem, hláskování jednotlivých slovních spojení, rozvoj mluvidel a artikulační cvičení.

Jak uvádí Bednářová a Šmardová (2007), okolo třetího roku by dítě mělo komunikovat ve větách, mělo by užívat většinu slovních druhů, umět časovat a skloňovat. Obecně v tomto

roce vzniká větší zájem o prohlížení knížek, naslouchání příběhům a také snaha opakovat jednoduché říkanky. Mezi čtvrtým a pátým rokem dítě mluví v rozvinutých větách a v souvětích, skloňuje a časuje. Je schopné spontánně reagovat a vyjádřit své myšlenky a pocity. Popíše jak obrázek, tak příběh v knize, kterou si s rodiči četli. Zkvalitňuje se řečový projev a výslovnost. Kolem pátého a šestého roku má dítě kvalitní řečový projev, mluví ve větách a používá všechny slovní druhy. Je na takové úrovni řečových dovedností, že zvládne vyjádřit své pocity, dokáže se smysluplně vyjádřit.

3.3 Interkulturní komunikace

„Termín (česky též mezikulturní komunikace) označuje procesy interakce a sdělování probíhající v nejrůznějších typech situací, při nichž jsou komunikujícími partnery příslušníci jazykově a/nebo kulturně odlišných etnik, národů, rasových či náboženských společenství. Tato komunikace je determinována specifickými jazyky, kultur, mentalit a hodnotových systémů komunikujících partnerů“ (Průcha, 2014, s. 557).

Podle Morgensternové a Grubera (Morgensternová, Šulová a kol., 2007) je „interkulturní komunikace“ druhem komunikace, kde hrají roli příslušníci odlišných kultur. V rozhovoru dochází k rozdílům ve vzájemných komunikačních stylech, v reakcích účastníků rozhovoru i v odlišném vnímání řečového projevu. Postupně může docházet k zmatení nebo nežádoucím neverbálním signálům apod. Součástí této komunikace je i verbální a neverbální projev. U verbální komunikace často dochází k nepochopení určitého slovního spojení, které je v jiném jazyce bráno jako frazém (tedy ustálené spojení slovních tvarů) jako např. v anglické větě: „*Let's have a toast.*“ Špatný překlad by byl: „*Pojď, dáme si toast.*“ Jedná se tady o typický frazém, kdy touto větou Angličané rozumí: „Připijme si.“ V interkulturní komunikaci zde dochází k naprostému nepochopení a zmatení. V tomto případě je lepší pojem vysvětlit a nemá doslovným překladem.

Je faktem, že v neverbální komunikaci hraje velkou roli kulturní kontext, v němž jedinec vyrůstá a postupem času přebírá sociální chování své země. Tento projev je čistě spontánní, jedinec ho provádí podvědomě. Součástí je „proxemika“ (dodržování určité vzdálenosti při rozhovoru), „kinezika“ (výraz tváře, gesta, oční kontakt) a „haptika“, kterou se rozumí množství tělesných dotyků při rozhovoru s druhým člověkem (Morgensternová, Šulová a kol., 2007).

Neverbální projevy mohou být v různých kulturách odlišné, čímž dochází k nedorozumění, nepochopení případného gesta, či pohledu apod. Při kamarádském dialogu se mohou případné nedorozumění vysvětlit a zasmát se nad nepochopením, ale při pracovním

setkání představitelů různých kultur je vhodnější dávat si velký pozor na případná nevyžádaná mimická gesta či dokonce „použití kapesníku“.

3.4 Čtenářská pregramotnost

3.4.1 Definice, očekávané výstupy a cíle čtenářské pregramotnosti

Kucharská (2014, in Nádvořníková, 2019, s.10) uvádí, že pojem „čtenářská pregramotnosti“ je předchůdcem čtenářské gramotnosti. „Pregramotnost“ tedy definuje „jako soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy. Tedy komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejímu užívání v různých individuálních a sociálních kontextech.“

Následně Kucharská (2014, in Laufková, 2020, s. 12) uvádí, že „v českém prostředí je čtenářská pregramotnost (dále ČpG) vnímána jako soubor rozvíjejících se předpokladů pro čtení a psaní u dětí v době do šesti let věku, resp. před nástupem do první třídy. Jedná se o vytvoření předpokladů pro čtenářskou gramotnost.“

Podle Švejdové (in Nádvořníková, 2019, s.5) můžeme ČpG definovat „jako soubor postojů, dovedností, vědomostí a návyků směřující ke čtenářství, tedy ke schopnosti číst s porozuměním textu a používat čtení (i psaní) pro potřebu svého vzdělávání a pracovních výkonů, ale také pro radost a zábavu. Očekávané výstupy ČpG u dětí předškolního věku můžeme formulovat ve dvou rovinách:

1. Vytváření vztahů a postojů

- zájem o psanou řeč,
- aktivní zájem o knihy, časopisy a jiné texty,
- snaha je „přečíst“ a těšit se, až bude umět číst samo,
- poslech pohádek a příběhů, potřeba je vyprávět a sdílet s ostatními,
- zažívat radost z nového poznání, získávat základní poznatky o světě a o životě.

2. Získávání vědomostí, dovedností a návyků

- dítě by mělo vědět, že s pomocí čtení může objevit mnohá, zatím neznámá tajemství,
- mělo by disponovat škálou dovedností z předcházejících čtení a psaní,
- mělo by porozumět sdělení, která nesou konkrétní informace.“

Podle Švejdové (in Nádvořníková, 2019) v ČpG definujeme dva druhy cílů – vztahově postojové a dovednostní. Vztahově postojové vytvářejí pozitivní vztahy a postoje ke čtení,

motivují číst a psát. Dovednostní vedou k osvojování vědomostí, dovedností i návyků, které dítě využije při učení a psaní.

3.4.2 Čtenářské strategie

„Čtenářské strategie jsou tedy vědomé postupy a metody, které umožňují porozumět textu a souvislostem s ním spojeným“ (Afflerbach, 2008, in Wildová a kol., 2019, s. 5). Jedná se tedy o předem promyšlené procesy, které se následně pro dítě stávají automatickými a nazývají se čtenářské dovednosti (Wildová a kol., 2019).

Švejdrová (in Nádvorníková, 2019, s. 8) uvádí vhodné následující strategie používané v mateřské škole. „Jsou to zejména: hledání souvislostí, vizualizace, usuzování, vyhodnocení, předvídání a shrnování.“ V praktické části jsem osobně používala převážně strategii hledání souvislostí, při které se učitelka táže dětí na dosavadní vlastní zkušenosti s danou problematikou. Využívají se otázky typu: „*Už jsi se někdy...?*“ „*Co o tom víš...?*“

Velmi vhodnou strategií je také předvídání, kdy se snažíme děti posunout v příběhu dále pomocí návodných otázek, např. „*Co si myslíš, že se stane?*“ „*Jak by to mohlo dopadnout?*“ Jedná se tedy o určitou dedukci o dalším průběhu textu.

Tyto jednotlivé čtenářské strategie jsou vhodnou součástí aktivit v práci s knihou v předškolním zařízení. Postupy, jako je např. vizualizace, či předvídání, vedou k lepšímu porozumění dítěte. Podstatou efektivní aktivity za použití čtenářských strategií je správné kladení otázek učitele dětem. Cílem těchto strategií je hlubší prožitek z příběhu, aby dítě dokázalo odůvodnit, co a proč se v příběhu stalo. Aby dítě dokázalo argumentovat svůj vlastní názor a prožitek z knihy. Při kladení otázek je vhodné použít tázací zájmena na začátku věty, jako je např. „*Jak, proč, z čeho tak soudíš, proč si to myslíš?*“ U dětí předškolního věku se čtenářská strategie nejlépe rozvíjí při čtení neznámého textu. Pro děti mladšího věku je lepší číst jednodušší texty, naopak předškoláci zvládají náročnější literární útvar (Wildová a kol., 2019).

3.4.3 Dosažené schopnosti a dovednosti dítěte předškolního věku před vstupem do základního vzdělávání v rámci čtenářské pregramotnosti

Rybářová (in Nádvorníková, 2019, s. 11) uvádí, „s čím by se mělo předškolní dítě postupně seznamovat, aby se v době školní docházky mohlo stát čtenářem:

- Porozumění obsahu slov a naučit se je používat.
- Osvojení dostatečně široké a hluboké slovní zásoby.

- Mělo by postupně vnímat, že slova jsou tvořena hláskami.
- Mělo by získat povědomí o písmu, že čteme zleva doprava, shora dolů, mělo by objevit, že slova se dají vyslovit i napsat.
- Mělo by objevit, že text může mít různé formy – příběh, symbol, zpráva.
- Mělo by objevit, že čtení přináší zábavu, informace, a získat tak chuť naučit se číst a psát.“

Co se týká rozvoje řeči u předškolního dítěte, mělo by být schopno užívat všech slovních druhů, mluvit gramaticky správně, mělo by mluvit v souvislých a srozumitelných větách. Výslovnost by samozřejmě měla být zřetelná a jasná. U kontaktu s vrstevníky je dítě aktivní a komunikativní, s dospělým mluví bez ostychu a bez patlavosti. Při dotazu by mělo být schopné srozumitelně vyložit, jak se jmenuje, jaká má jména sourozenců, kamarádů, kolik je mu let a jeho adresu bydliště (Bednářová, Šmardová, 2007).

3.5 Oblasti čtenářské pregramotnosti

3.5.1 Rozvoj řeči

Komunikace, sdělování svých myšlenek a názorů, porozumění řeči a navazování sociálních vztahů je základem pro fungování společnosti. Dítě rozvíjí řeč intuitivně díky nápodobě mluvních vzorů. Vytváří si díky myšlení pravidla, která se v řeči využívají. Mateřská škola by měla pro děti být inspirativním prostorem, kde využívají řeč pro dorozumění. Učitel zde rozvíjí jak rovinu pasivní, např. poslech pohádek, tak rovinu aktivní, kde dítě využívá svůj vlastní projev. V MŠ je vhodné vytvářet jazykově podnětné prostředí, v kterém se pracuje s říkadly, tvorbou rýmů, či popisem obrázků a vyprávěním dobrodružných příběhů (Rybářová, in Nádvořníková a kol., 2019).

Pro dítě předškolního věku se „řeč postupně stává prostředkem komunikace, vztahů, spolupráce, usměrňování sociálních interakcí a zároveň také nástrojem myšlení (kolem dvou let se řeč a myšlení začínají prolínat, vzájemně se ovlivňují a podmiňují, řeč se postupně stává intelektuální a myšlení verbálním)“ (Bednářová & Šmardová, 2007, s. 28).

Nejsilnější rozvoj řeči u předškolních dětí je kolem čtvrtého roku života. Velkou zásluhu pro vývoj řeči má hrubá (lezení, chůze, manipulace) a jemná motorika (uchopování drobných předmětů, pohyb prstů ruky), vnímání (zrak, při pochopení neverbální komunikace) a sociální prostředí, které dítě ovlivňuje od narození (Bednářová & Šmardová, 2007).

3.5.2 Příprava na čtení a psaní

Podle Rybárové (in Nádvorníková, 2019, s. 12) „jde v této oblasti hlavně o rozvoj zrakového vnímání potřebného k diferenciaci a rozpoznání písmen, a také o rozvoj sluchového vnímání díky kterému můžeme identifikovat jednotlivé složky řeči, a ty následně převést do grafického kódu. Do této oblasti ale také patří aktivity rozvíjející právě schopnost kódovat a dekódovat význam textů, zpočátku s pomocí obrázků, později symbolů, a nakonec z písma.“

Ve správné výslovnosti jde především o sluchovou diferenciaci (rozlišení), kdy je dítě schopné rozlišit jednotlivé hlásky (tvrdé a měkké souhlásky, znělé a neznělé souhlásky, nebo krátké a dlouhé samohlásky). Následně krátké a dlouhé samohlásky souvisí i s vnímáním rytmu. Při úspěšném čtení a psaní se klade důraz na zrakovou paměť, která napomáhá dítěti při kódování písma a obrázků (Bednářová, Šmardová, 2007).

3.5.3 Rozvoj porozumění

Při porozumění potřebuje dítě oporu ve sluchovém vnímání, následně v paměti a myšlení. Je schopné propojit nové informace z textu. Schopnost porozumění je součástí socio-kulturního kontextu, ve kterém se dítě narodí. Vidíme tedy dítě, které velmi rychle porozumí, ale občas má problém, protože daná informace neodpovídá jeho dosavadním zkušenostem či jazykovému kódu, na který je dítě zvyklé z domova. (Rybárová, in Nádvorníková, 2019).

Pro správné porozumění jsem již v předchozí kapitole *Čtenářské strategie* uvedla důležitost postupů, které napomáhají dítěti při porozumění příběhu.

3.5.4 Rozvoj postojů ke čtení

Při rozvoji pozitivních postojů ke knize jako k určitému potěšení a zdroji informací je vhodné vytvářet prostředí, kde nebudou knihy pouze v policích, ale děti budou mít přístup k volnému prohlížení. Určitě nestačí, když učitelka čte pouze před spaním, je potřeba dětem poskytovat i obrazové knihy, které si mohou samy číst. Opět tak vznikají dětské interakce a dialogy o čtení, a tím i zainteresovanost všech členů ve skupině (Rybárová, in Nádvorníková, 2019).

Dle mých zkušeností je při práci v MŠ důležité dávat prostor dětem, které si chtějí prohlížet a tzv. „číst“ ve skupině. Slouží to snazšímu navazování osobních vztahů mezi lidmi a užívání si zábavy s kamarády u literatury, při které vznikají zajímavé dialogy dětí ohledně příběhů.

4 Práce s knihou pomocí třífázového modelu učení

Jak uvádí Opravilová (1984, in Laufková a kol., 2020, s. 26) „knihy je pro vývoj dítěte a jeho zrání velmi důležitá a naplňuje podobně jako hra jeho přirozené potřeby. Pro dítě je branou do světa kultury, je uměleckým dílem, obrazem světa. Dítě jejím prostřednictvím může poznat svět kolem sebe, svůj mateřský jazyk, rozvíjet slovní zásobu, fantazii a estetické city“.

4.1 Základní vymezení pojmů

Lucie Zormanová (2012) uvádí, že „třífázový model učení“ (E-U-R) je součástí výukových „metod kritického myšlení“, při kterém se dítě učí přirozenou cestou. Metody kritického myšlení jsou chápány jako určitý nástroj, který dětem napomáhá k porozumění učiva, ke správnému osvojení si jevů a faktů, následně k utvrzení vlastních poznatků a názorů. Gavora (1995, in Zormanová, 2012) popisuje kritické myšlení jako nástroj, který umožňuje přechod od povrchního k hloubkovému učení, k pochopení souvislostí mezi zkoumanými jevy a vyvozením vlastních závěrů.

Třífázový model učení je propojen s programem Čtením a psaním ke kritickému myšlení (*angl. Reading and Writing for Critical thinking*, také „*RWCT*“). Jedná se o velmi efektivní způsob učení, při kterém se dává důraz na potřeby učícího se jedince. Díky výukovým metodám kritického myšlení nabývají děti klíčových kompetencí, následně získávají nové poznatky, které mají i s důležitými souvislostmi. Pro každou fázi je zapotřebí uplatnit jiné výukové metody viz níže kapitola 4.2. *Jednotlivé fáze modelu E-U-R* (Košťálová, 2002, in Zormanová, 2012).

Jak uvádí Laufková a kol. (2020, s. 26), pro program *RWCT* je důležitý „třífázový model procesu učení E-U-R, tj. *Evocation* (evokace), *Understanding* (uvědomění si významu informací) a *Reflection* (reflexe)“.

Hausenblas (2006, s. 54) uvádí, že „model E-U-R popisuje proces učení ve třech fázích“. Tento model slouží učitelům k vhodnému plánování činností s dětmi, dále se snaží zachovat co nejvíce rysů efektivního přirozeného učení. Není vhodné ho dogmaticky používat, ale lze ho vnímat jako jednoduchý a efektivní (Hausenblas, Košťálová, 2006).

Jak uvádí ve své práci Koubíková (2014, s. 15), „tento model je využíván pedagogickým konstruktivismem a cílem je především usnadnění procesu učení ve smyslu vhodně volených a časově vhodně zařazených aktivit tak, aby odpovídali přirozenému procesu učení.“

Aby lekce byla úspěšná a přinášela dětem nové zajímavé poznatky o tématu, je velmi důležité, aby učitel měl předem definovaný cílový stav lekce. Co všechno by dítě v závěru lekce

mělo znát a vědět (Laufková a kol., 2020). „Na základě formulace cíle promyšlené činnosti a aktivity, kterými se budeme s dětmi zabývat, a které by měly mít úzký vztah ke stanovenému cíli“ (Laufková a kol., 2020, s. 28).

4.2 Jednotlivé fáze modelu E-U-R

4.2.1 První fáze – evokace (vybavování)

V jakémkoli tématu si dítě na začátku vybaví, co již o tom ví a zná. Z chaotických podvědomých znalostí si vytvoří vlastní vědomostní strukturu daného předmětu, do kterého následně v další fázi zařadí nová fakta, která jsou předkládána učitelem či jiným ověřeným zdrojem. V této fázi může docházet i k uvědomění si nesprávných informací z minulých zkušeností dítěte, následně si chybné názory opraví a nahradí je novými fakty. Dalším důležitým bodem této fáze je motivace dítěte pro danou činnost a aktivita učícího se jedince. Toho můžeme dosáhnout např. vhodně formulovanými otázkami, na které děti spontánně reagují a vyjadřují své myšlenky a postřehy k tématu (Zormanová, 2012).

V procesu evokace, kdy si dítě vybavuje myšlenky, které již o tématu zná, se vytváří určitá motivace pro učení dítěte. Rozvoj zvědavosti jedince, potřeba vědět pravdu a vědět nové informace je velmi silnou hnací silou. Již při této fázi se dítě učí, nejde pouze o přípravu. Všechny děti by měly mít dostatek času, aby si mohly promyslet odpovědi na jednoduché otázky. Učitel v evokační fázi klade jednoduché otázky, na které se děti snaží odpovídat (Hausenblas & Košťálová, 2006). Hausenblas a Košťálová (2006, s. 56) uvádí začátky otázek, které by učitelé mohli v dialogu s dětmi volit, např. „*Zažili jste někdy...? Jak podle vás ...? Proč myslíte ...? Jak jste se cítili, když...*“.

Šebestová (2006, in Zormanová, 2012, s. 116) uvádí jednotlivé „výukové metody, které jsou vhodné pro tuto fázi:

- brainstorming,
- volné psaní,
- myšlenková mapa,
- pětílístek,
- kostka,
- klíčová slova.“ (obrázky)

V praktické části své práce jsem využívala metodu Myšlenkové mapy, která se mi na konci lekce *Jaké svátky slaví děti celého světa* velice osvědčila. Děti při této činnosti zaznamenávají poznatky, které znají o tématu svátku, a to pomocí obrázků, piktogramů či

zápisu učitelky. Při druhé fázi poznatky následně třídí, urovnávají si nové informace a mohou tak lépe reagovat v navazujících činnostech. Další metodu, kterou jsem využila v mé práci, je Brainstorming, při kterém jsem se za pomoci jednoduchých otázek, např. „*O čem si myslíte, že kniha bude? Jak by se kniha mohla jmenovat?*“ snažila, aby si děti vytvořily svůj individuální názor a myšlenku o knize. Dále jsme se o tématu bavili ve skupině. V konverzaci o názvu knihy je vhodné se na konci lekce vrátit k původní otázce na název knihy. Děti tak mohou své prvotní myšlenky o titulu knihy nahradit (pro ně) správnějším návrhem.

Mezi další vhodnou metodu patří Pohádkový sáček. Lze použít i krabice, do které děti nevidí. Podle hmatu děti přemýšlejí, jaké předměty jsou v sáčku a následně si vytváří poznatky, o čem by příběh mohl být (Laufková & Goldmannová, 2020). Např. v lekci *Vajíčko, vajíčko, vajíčko* bych mohla zvolit mezi hlavní předměty např. pírko, vajíčko a větvičku z hnízda atd.

4.2.2 Druhá fáze – uvědomění si významu informací

Tato část je provázána učením, uvědoměním si poznatků a fixací učební látky. Přicházejí zde nové zajímavé informace, které mohou být zprostředkovány dětem pomocí čteného textu, nebo vlastního experimentu. V této fázi je důležité, aby dítě bylo stále motivováno jako ve fázi evokace. Učitel by měl stále zjišťovat, zda děti informacím rozumí, případně dovysvětlit neznámé výrazy atd. Učitel se snaží, aby děti spontánně propojovaly již nabyté informace s novými (Zormanová, 2012).

Podle Laufkové a kol. (2020, s. 27) v této fázi „mají možnost informace vstřebávat, třídít, uspořádat, vyjasňovat si je kladením otázek, hodnotit. Svě odpovědi přiřazují již k tomu, co vědí.“

Šebestová (2006, in Zormanová, 2012, s. 116) uvádí jednotlivé „výukové metody, které jsou vhodné pro tuto fázi:

- I.N.S.E.R.T.,
- podvojný deník,
- skládkové učení,
- V. CH. D. (Vím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se),
- čtení s otázkami,
- učíme se navzájem.“

Mezi vhodné informační zdroje pro děti je považován „text, učitelův výklad, vyprávění pamětníka nebo experta či znalce, experiment, videoprojekce, návštěva muzea anebo galerie, skanzenu, rezervace, zoo, divadelní představení, film“ (Hausenblas & Košťálová, 2006, s. 57).

Podle Laufkové a Goldmannové (2020) lze v této fázi vhodně propojit příběh s nejrůznějšími jazykovými aktivitami, kdy děti rytmizují text, dělí slova do slabik, hledají slova začínající na stejnou hlásku, hledají podobnost slova atd. V návaznosti lze velmi dobře propojit básně s pohybem, hudebními aktivitami, či výtvarnými a pracovními aktivitami. Ve své práci jsem kladla důraz na hudební a rytmickou složku v lekci *Jaké svátky slaví děti celého světa*. Díky této aktivitě si děti na závěr vyhodnocení okamžitě vzpomněly na příběh chlapce z Mexika a následně probíhala diskuse na toto téma. V neposlední řadě lze text knihy snadno propojit i s předmatematickými činnostmi, při kterých si s dětmi povídáme o lineárním příběhu (kdo přišel první, kdo druhý a kdo poslední), poměříme fyzické rozměry jednotlivých postav, nebo hledáme rozdílné a společné znaky pro danou věc.

4.2.3 Třetí fáze – reflexe

Třetí fázi je podle Zormanové (2012, s. 116) fáze reflexe, při které si děti „třídí, systematizují a upevňují nové vědomosti, a přetvářejí si tak svá původní vědomostní schémata. Probíhá zde proces učení, jehož výsledek je trvalý.“

Podle Novotného (2000, in Zormanová, 2012) je důležité, aby se děti naučily sdělovat své myšlenky a informace, které v činnostech získaly pomocí vlastních slov, protože to je cesta k zapamatování naučeného. V této fázi se může používat myšlenková mapa jako výuková metoda. Děti si tak utřídí, co vlastně rozebíraly za téma a co jim to přineslo. V této fázi dochází i k vhodným sdělováním informací mezi dětmi, následně si upevňují a propojují svá vědomostní schémata (Zormanová, 2012).

Šebestová (2006, in Zormanová, 2012, s. 117) uvádí jednotlivé „výukové metody, které jsou vhodné pro tuto fázi:

- myšlenková mapa,
- pětilístek,
- kostka,
- volné psaní,
- Brainstorming
- I.N.S.E.R.T.“

Mezi další vhodné metody patří práce s emočními kartami, při kterých děti zdůrazňují své pocity, které je prováděly příběhem knihy. Dítě vybere svou emoční kartu a ukáže ji ostatním. Tímto příběh shrneme, vysvětlíme nejasné informace a ukončíme tím lekci (Laufková a kol., 2020).

Laufková a Goldmannová (2020) zdůrazňují metodu dokončování příběhu, kdy děti vyzvou pomocí motivačního příběhu k tomu, aby jim zkusily najít ztracenou poslední stránku knihy a pomohou příběh dokončit. Metodu dokončování příběhu jsem ve svých lekcích volila z důvodu rozvoje fantazie a přemýšlením dětí nad růzností odpovědí. Vždy jsme byli překvapeni, kolik variant lze v závěru příběhu mít. Doprovázela jsem děti vždy otázkou: „*Jak bys chtěl, aby příběh skončil? O čem by byl druhý díl knihy?*“

Aby došlo k závěrečnému spojení všech tří fází, využívá se metoda Víím - chci vědět - dověděl jsem se (tzv. V – CH – D, v zahraniční označovaná jako *KWL*, tj. *Know-Want-Learned*), která se uplatňuje v práci s naučným textem. V této metodě je zajímavé, že samo dítě se v průběhu zamyslí, co by se chtělo dovědět. Po dočtení textu si řekneme, zda jsme si odpověděli na otázku, kterou jsme si položili (Steel, Meredith, Temple, 1997, in Laufková a kol., 2020).

II. Praktická část

5 Cíle praktické části

Cílem praktické části práce je uvést děti do problematiky interkulturní výchovy. K dosažení tohoto cíle vytvořím celkem 5 lekcí na téma interkulturní výchovy na různé druhy jinakosti, jako je např. fyzická odlišnost, homosexualita, obyčejnost či jiná kultura. Použiji vybrané dětské knihy, které budou následně sloužit jako tzv. „vodítko“ pro pedagogy v mateřských školách.

V rámci rozvoje čtenářské pregramotnosti se budu snažit přispívat k pozitivním vztahům a postojům ke čtení skrze práci s knihou. Prostřednictvím vhodného dotazování bude u dětí zdokonalována i jejich slovní zásoba. Při závěrečném rozhovoru vyhodnotím, jaké knihy bych doporučila pedagogům v rámci interkulturní výchovy v MŠ, díky tomu, že s dětmi budu mluvit o popularitě knih a jednotlivých aktivitách, které děti zaujaly.

6 Výzkumný přístup

Pro realizaci cíle jsem volila „akční výzkum“. Na základě vymezení „problému“ budu navrhopvat a následně realizovat jednotlivé lekce na téma jinakosti nebo obyčejnosti s dětmi předškolního věku v soukromém a státním zařízení pro děti předškolního věku. Tyto děti se budu snažit pomocí knížek vnést do určitých situací, které hlavní hrdinové řeší. Na konci všech lekcí bude s dětmi veden polostrukturovaný rozhovor, v kterém se pokusím pomocí 5 otázek analyzovat celkový přínos praktické části mé práce. Následně se pokusím komparovat finální výsledky v obou MŠ.

6.1 Akční výzkum a jeho charakteristika

Akční výzkum je chápán jako nástroj, který učitelům pomáhá lépe poznávat problémy své vlastní praxe a řešit je. Učitel v roli výzkumníka a aktivního účastníka akce uskutečňuje prostřednictvím akčního výzkumu reflektovanou inovaci své práce. Je zde samozřejmě velký důraz na vlastní sebereflexi a kvalitativní rozvoj pedagogické práce. U tohoto výzkumu není cílem produkovat obecně platné poznání, naopak, v akčním výzkumu jde o získání konkrétních poznatků o určitém konkrétním problému, na jejichž základě lze tento problém řešit. Tedy oproti „klasickému“ výzkumu, kde jsou učitelé a žáci zkoumáni, v akčním výzkumu máme učitele, který zkoumá a následně může výzkumný vzorek dětí pozměnit. Výsledky akčního

výzkumu často dopadají subjektivně a jsou platné „ted' a tady“, naproti tomu v „klasickém výzkumu“ máme výsledky od výzkumníků často zobecněné a objektivní, často jsou k dispozici teprve s delším časovým odstupem (Maňák, Švec, 2004).

Učitelé, kteří se akčního výzkumu účastní, shromažďují informace, pozorují, kladou si otázky, sdílejí názory a vyhodnocují výsledky. Jejich záměrem je zkvalitnit učení a vyučování (Calhoun, 1993).

Whithead (Whithead, 1993, in Nezvalová) ho prezentuje jako cyklus sestávající z pěti kroků:

- problém, který se objevil v praxi;
- představa o řešení problému;
- aktivita k zvolenému řešení;
- vyhodnocení výsledků aktivit, vedoucích k řešení problému;
- modifikace problému.

Podle tohoto modelu budu ve svém výzkumu postupovat. Jako první je tady téma jinakosti, které dětem více představím různými činnostmi v práci s knihou. Následně připravím 5 lekcí, které budou dětem přibližovat povědomí o interkulturní výchově (různých kulturách, obyčejnosti, jinakosti a homosexualitě). Ve třetí části budu s dětmi realizovat jednotlivé lekce podle třífázového modelu učení. Ve čtvrté části budu zpětně vyhodnocovat jak pozorování dětí při činnostech, tak jejich vlastní aktivitu a schopnosti v jednotlivých lekcích, vlastní sebereflexi a závěrečný skupinový rozhovor. V poslední části akčního výzkumu se pokusím vytvořit určitá doporučení pro pedagogy, kteří s tématem interkulturní výchova začínají v praxi. Také v každé realizované lekci budu mít jak vyhodnocení výsledků, tak i zpětnou vazbu, co bych příště pozměnila či vynechala z následné přípravy.

6.2 Výzkumné otázky

Na základě cíle praktické části jsem si stanovila šest výzkumných otázek, konkrétně:

- Jaké metody práce se pro zprostředkování jinakosti osvědčily?
- Jaké organizační formy se nejvíce osvědčily?
- Jaké didaktické prostředky se nejvíce osvědčily?
- Na jaké aktivity děti nejlépe reagovaly?
- U kterých činností se děti nejvíce zapojovaly?
- Co jsem se naučila při přípravě, realizaci a reflexi lekcí já?

6.3 Metody výzkumu

Bude se jednat o jednotlivé lekce, které s dětmi budu každý týden probírat. Následně vyhodnotím lekci ze záznamu (diktafonu). První metodou sběru dat je zúčastnění pozorování, které doplňuji individuálními terénními poznámkami z průběhu lekcí. Takto analyzovaná data doplňuji reflexí dětí a vlastní sebereflexí, a to po každé lekci. K zjištění efektivity mého akčního výzkumu provedu na závěr polostrukturovaný skupinový rozhovor s dětmi v obou mateřských školách, který mi pomůže formulovat odpovědi na stanovené výzkumné otázky.

6.4 Výzkumný vzorek

Realizaci jednotlivých lekcí jsem uskutečňovala ve dvou zařízeních předškolního typu, které jsou dále anonymizovány – používám pro ně označení „soukromá MŠ“ a „státní MŠ“.

6.4.1 Charakteristika Soukromé MŠ

Jedná se o soukromou instituci, kde jsou 2 oddělení s kapacitou maximálně 17 dětí ve třídě. MŠ funguje na základě RVP PV (dále i s ŠVP). Cílem této školky je vytvořit systém, který vychází z organizační metody Step by step. Následně učitelky s dětmi pracují s využitím Montessori pomůcek, které rozvíjí potenciál předškolního dítěte individuálně.

6.4.2 Charakteristika Státní MŠ

V této mateřské škole se nachází 5 oddělení s kapacitou 26 dětí ve třídě. Je kladen velký důraz na individuální přístup k dětem. V zařízení učitelé pracují s prvky Waldorfské pedagogiky, kde se děti vzdělávají v heterogenních třídách, snaží se dodržovat většinu křesťanských tradic a hlavní roli hraje přátelský vztah rodičů, dětí a pedagogů.

6.4.3 Kritéria výběru respondentů

Při výběru dětí, které se účastnily vlastní realizace lekcí, jsem se ptala nejdříve předškolních dětí, následně jsem vyzývala i děti mladšího věku. Jednalo se celkem o 8 dětí ve věku 4 – 6 let, které pravidelně navštěvují MŠ soukromou nebo státní. Tento výzkumný vzorek se měnil s ohledem na individuální potřeby dětí v MŠ. U závěrečného rozhovoru s dětmi jsem ovšem kladla důraz na to, aby každé dítě bylo přítomno alespoň u 2 lekcí, které se uskutečnily v dopoledních hodinách v průběhu cca 1,5 měsíce.

7 Návrh lekcí a jejich realizace

V této kapitole představím 5 lekcí, které jsem následně realizovala v obou MŠ. Všechny lekce jsou shodně strukturované. Nejprve představím titul, následně popíšu návrh lekce a její realizace, v poslední části je reflexe a sebereflexe, která čtenáři následně shrne průběh a pocity učitele z lekce. V lekcích pomohou čtenáři barevně odlišené věty pro srozumitelnost textu.

Barevně odlišené věty v textu:

Oranžově napsaný text znázorňuje odpovědi dětí při realizaci lekce v soukromé MŠ.

Modře napsaný text znázorňuje odpovědi dětí při realizaci lekce ve státní MŠ.

Zeleně napsaný text odkazuje na citace vět z dětské knihy.

Text, který je psán kurzívou, odkazuje na mé otázky nebo věty z komunikace s dětmi.

7.1 Vajíčko, vajíčko, vajíčko – Eric Battut

7.1.1 Představení knihy

- Kniha: BATTUT, Eric. Vajíčko, vajíčko, vajíčko! Praha: Thovt, 2005. ISBN 80-903653-4-5.
- Téma knihy: Příběh o kropenatém vajíčku, které se narodilo v černobílé rodině ptáčků. Na začátku ho chtělo bílé a černé ptáčátko vyhodit z hnízda, ale nakonec byla obě ráda, že je kropenaté ptáče zachránilo. Kniha vypráví o tom, že když je někdo jiný, neznamena to, že je špatný („prevence před odsuzováním druhých“).
- Hlavní téma knihy: Přátelství, jinakost, odsuzování, pomáhání druhým v nouzi, propojení různých jazyků.
- Počet dětí: 8 dětí ve věku 4 – 6 let.
- Tato lekce byla realizována ve dvou MŠ s úplně stejným zadáním pro lepší komparaci následných výstupů.

Oranžově napsaný text znázorňuje odpovědi dětí při realizaci lekce v soukromé MŠ.

Modře napsaný text znázorňuje odpovědi dětí při realizaci lekce ve státní MŠ.

Zeleně napsaný text odkazuje na citace vět z dětské knihy.

Text, který je psán kurzívou, odkazuje na mé otázky nebo věty z komunikace s dětmi.

7.1.2 Návrh lekce a její realizace

Cíl aktivity:

- Dítě porovnává rozdíl mezi čtením českého a cizojazyčného textu.

- Dítě reflektuje své porozumění čteného textu cizího jazyka.
- Dítě popíše z ilustrací, jak bude příběh pokračovat.
- Dítě rozvíjí svou fantazii pomocí vizuálních pomůcek a následných dialogů s učitelkou.
- Dítě vysvětlí nevhodné chování literární postavy na konci textu.
- Dítě usuzuje, že nejsme všichni stejní, avšak touto jinakostí si můžeme pomáhat.
- Dítě popíše příběh vajíčka díky doprovodným vizuálním pomůckám.

Popis aktivity:

- Pomůcky: 3 papírová vejce (*viz obr. 1*), proutěný košík, modrá látka (*viz obr. 2*)



Obrázek 1 Pomůcky k lekcí Vajíčko, vajíčko, vajíčko [Zdroj: Archiv autorky]



Obrázek 2 Pomůcky k lekci Vajíčko, vajíčko, vajíčko [Zdroj: Archiv autorky]

1) Evokace

S dětmi si sedneme do půlkruhu. Ukážeme si obal knihy.

„Děti, co vidíte na obalu knihy?“

- „Vajíčka v hnízdě.“
- „Vajíčka.“

„Víte, jak vypadá takové vajíčko?“

- „Je kulaté, bílé.“
- „Je od ptáčka a je bílé.“

„Co byste o nich řekly, jsou všechna stejná? Proč? Kolik je vajíček v hnízdě?“

- „3 vajíčka, bílé, černé a puntíkaté, všechny jsou jiná.“
- „3 vajíčka, jedno je bílé, druhé černé a poslední kostkované.“
- „Strakatý vajíčko, kropenatý!“ „Je tam jen jedno vajíčko a dva ptáčci.“

„Jak si myslíte, že by se kniha mohla jmenovat? A proč?“

- „Lejla. Protože se mi to tak líbí.“
- „Kuřátko, vajíčko a kuřátko, protože je to na obalu.“
- „Vajíčka a ptáčci v hnízdě.“

„Co si myslíte, o čem ta kniha bude?“

- „Že by mohli najít strašidlo, nebo se mohli ztratit. To se klidně mohlo stát.“
- „O kuřátkách, jak se vylíhnou.“

2) Čtení s předvídáním a dramatizace textu

Při čtení vždy ukazují na věc, o které mluvím např. „*jedno bílé vajíčko*.“ Tento celý text přečtu dětem nejprve francouzsky.

Otázky po přečtení francouzského textu:

„Víte, jakým jazykem jsem příběh četla? Rozuměly jste, o čem příběh byl?“

- „Německy nebo rusky. Já to rozuměla.“
- „Co? Proč nám tady čteš anglicky? To nechápu.“

Při čtení dojdou k důležité větě v textu. „*My ale přece vůbec neumíme létat!*“

„Co si myslíte, že se vajíčkám stane?“

- „Spadnou z hnízda.“
- „Chtěli ho shodit z hnízda. Odfukoval je vítr. Černý ptáček chtěl dát pryč vajíčko.“

„Proč vajíčka spadla z hnízda?“

- „Protože se hádaly, ublížily si.“
- „Nepotřebovaly ho, chtěly být spolu jen. Chtěl, aby se už vylíhnul.“

„Kam si myslíte, že můžou spadnout?“

- „Kdyby spadly na silnici, mohlo je přejet auto.“
- „Do vody, do rybníka.“
- „Do pole.“
- „Na střechu.“
- „Mohlo by spadnout na zem a ten malý mrňousek by mohl dostat infekci.“

Otázky na předvídání:

„Proč si myslíte, že vajíčko chtěli ptáčci vyhodit z hnízda?“

- „Bylo divné, jiné.“

„Co si myslíte, že se stane?“

- „Snad se zachrání.“

„Co by se mohlo vajíčku přihodit, kdyby spadlo z hnízda?“

- „Ublíží si.“

„Co se stane ptáčkům?“

- „Budou ve vodě a někdo je zachrání.“

Následně přečtu dětem další stránku, kde spadnou do vody a dám na zem modrou látku.

Přečtu další stránky, kde vajíčko ukazuje svou fyzickou zdatnost až do stránky, kde jsou všichni v hnízdě.

„Co všechno vajíčko dokázalo dělat?“

- „Běhalo, létalo, plavalo. Bylo hrozně šikovný.“

- „Dokázalo plavat, létat a běhat, šplhat.“
- „Potápělo se a vytvořilo si kormidlo ve vodě díky ocásku.“

„Bylo šikovnější než ptáčci?“

- „Ano.“
- „Bylo daleko větší a šikovnější, jak by se pak ty dva ptáčci na něj vešli.“

„Myslíte si, že by to ptáčci přežili bez šikovného vajíčka?“

- „Určitě ne.“
- „Štika by je mohla třeba sníst.“

„Někdy totiž neznamená, že když je někdo jiný, tak je horší. V této knížce je vajíčko daleko šikovnější než ptáčci.“

V tento moment jsou již všichni v hnízdě.

„Co se teď stane? Jak se ptáčci cítí?“

- „Já myslím, že jsou všichni šťastní, jsou rodina, ta je veselá.“
- „Mají se rádi.“
- „Jsou konečně doma.“

3) Reflexe aktivity: čtenářská strategie

„Děti, jak byste se zachovaly vy, kdybyste byly vajíčko?“

- „Já bych na ostatní byla hodná a hrála bych si s vajíčky.“
- „Já bych ráda byla ptáček, protože bych pořád létala.“

„Stalo se vám, že jste byly někdy takhle odlišní? Jiní než ostatní? Např. že jste byly o hodně menší než nějací ostatní lidé a vám to bylo líto?“

- „Jo, já mám menšího bratříčka a vůbec se mu neposmívám.“

„Znáte někoho, kdo mluví jiným jazykem, kdo to je?“

- „Jo, Tom ze školky.“

Tom mluví česky. Do MŠ chodí Rusky, indické holčičky a Vietnamci.

„Čím se ti lidé liší?“

- „Ničím, jen barvou kůže.“

„Co mají společné?“

- „Kamarády a rodiče.“

7.1.3 Reflexe lekce Vajíčko, vajíčko, vajíčko!

Soukromá MŠ

- Děti: 8 dětí (2 kluci, 6 děvčat) ve věku 4 – 5,5 let
- Datum: 16.10.2020 (9:30 – 10:00)

Jak se aktivita povedla?

Myslím si, že práce s osmi dětmi je naprosto ideální. Děti mě dobře vnímaly, pozorovaly a zapojovaly se do procesu práce s knihou. Jako velkou výhodou vnímám to, že mě děti dobře znají, protože do školky chodím jako občasný asistent pedagoga. Po dočtení francouzské části textu bylo vidět, že děti aktivita zaujala, protože chtěly vědět, co se bude dít dále. Děti následně pokračovaly s vlastním osobním příběhem záchrany ptáků, kteří měli poraněná křídla.

Jak se aktivita líbila dětem?

Dobře reagovaly, občas se až moc překřikovaly, takže jsem jim všechno nerozuměla. Při čtení francouzského textu komentovaly pomocí nejrůznějších citoslovcí. Rozšířily si slovní zásobu např. „kropenaté vajíčko“. Hodně dětí si myslelo, že se z vajíčka vylíhne orel, zajíček, pštros nebo ptáček. Bylo mnoho nápadů. Pouze jeden chlapec chtěl, aby aktivita již skončila. Následně se velmi dobře zapojoval do aktivity při pohybovém cvičení.

Co se při této aktivitě děti naučily?

Naučily se aktivní reakce na mé otázky ohledně příběhu. Také jsme pracovali se čtenářskou strategií, kdy každé dítě muselo zapojit svou představivost a vytvořit smysluplnou odpověď. Myslím si, že se naučily reagovat na text s ilustracemi, např. reagovat na průběh příběhu. Děti si uvědomily, že ostatní kamarádi ve školce mluví jiným jazykem, např. rusky, anglicky, vietnamsky. Příběh komentovaly tím, že jsme stejní a že se máme rádi.

Co jsem si uvědomila já?

Uvědomila jsem si hlavně důležitost přesného formulování každé věty. Při formulaci otázky, která není domyšlená do detailů, mají děti problém s odpovědí. Následně je důležité dát jim větší prostor. Neptat se dlouhými větami. „*Myslíš si, že bylo vajíčko veselé, nebo že bylo smutné?*“ → „*Jak se asi vajíčko cítilo?*“

Co příště udělat jinak?

Pokusím se co nejlépe formulovat každou otázku.

Státní MŠ

- Děti: 8 dětí ve věku 4–6 let
- Datum: 19.11.2020

Jak se aktivita povedla?

Kvůli tomu, že jsme byli ve stejné místnosti s ostatními dětmi, byla lekce náročnější na koncentraci dětí. Jakmile ostatní odešli z místnosti, děti byly aktivní a velmi dobře se zapojovaly.

Jak se aktivita líbila dětem?

Všimla jsem si, že na začátku čtení francouzského textu se stále ptaly, jestli bych mohla číst česky, že tomu nerozumí. Překvapila mě vlna nejrůznějších záchranářských činností, které by děti uskutečnily pro záchranu ptáků.

Co se při této aktivitě děti naučily?

Uvědomit si, že je důležité být na ostatní hodný a chápavý. Pomoci druhému v nouzi.

Co jsem si uvědomila já?

Je třeba najít klidnější místnost pro lekci.

Co příští udělat jinak?

Možná použiji více otevřených otázek, např. „*Byla rodina šťastná, nebo smutná?*“ „*Jak se rodina cítila?*“

7.2 Tango, skutečný příběh jedné tučňáčí rodiny – J. Richardson and P. Parnell

7.2.1 Představení knihy

- Kniha: RICHARDSON, Justin a Peter PARNELL. Tango: skutečný příběh jedné tučňáčí rodiny. Ilustroval Henry COLE, přeložil Markéta NAVRÁTILOVÁ. V Praze: LePress, 2017. ISBN 978-80-903980-3-0.
- Téma knihy: Příběh vypráví o tučňáčí rodině, v které se narodilo dvěma samcům jedno vajíčko. Je to příběh o rodičovské lásce a trpělivosti.
- Hlavní téma knihy: Jinakost, homosexualita, láska, rodina, vztahy.
- Počet dětí: 8 dětí (3 dívky a 5 chlapců) ve věku 4–5 let.
- Tato lekce byla realizována ve dvou MŠ s úplně stejným zadáním pro lepší komparaci následných výstupů.

Oranžově napsaný text znázorňuje odpovědi dětí při realizaci lekce v soukromé MŠ.

Modře napsaný text znázorňuje odpovědi dětí při realizaci lekce ve státní MŠ.

Zeleně napsaný text odkazuje na citace vět z dětské knihy.

Text, který je psán kurzívou, odkazuje na mé otázky nebo věty z komunikace s dětmi.

7.2.2 Návrh lekce a její realizace

Cíl aktivity:

- Dítě podle ilustrací popíše hlavní myšlenky příběhu.
- Dítě vyjádří, jak by příběh mohl pokračovat.
- Dítě uvede příklady, jak by se kniha mohla jmenovat.

- Dítě odůvodňuje, že rodina nemusí být pouze nukleární. Uvádí i jiné modely rodin.

Popis aktivity: skládáme příběh podle ilustrace

- Pomůcky: kniha (ilustrace), modrá látka, 4 obrázky zvířat (viz obr. 3,4,5,6)



Obrázek 3,4,5,6 Pomůcky k lekci Tango, skutečný příběh jedné tučňáčí rodiny [Zdroj: Archiv autorky]

1) Evokace

Sedneme si do půlkruhu a já ukážu dětem obal knihy, řeknu jméno autora a ilustrátora.

„Děti, co vidíte na obalu knihy?“

- „Dva tučňáky a jedno mládě.“
- „Tučňáky, kteří sedí v obloze. Tři tučňáci, protože je to rodina.“
- „Je tam ještě zkamenělá hora.“

„Co si myslíte, o čem ta kniha bude? Jak by se mohla jmenovat?“

- „Tango“ Toto dítě již umí číst.
- „Tučňáčková pohádka.“
- „Život tučňáčeků.“
- „Tučňáčci.“

„Myslíte si, že bude konec příběhu smutný nebo veselý?“

- „Veselý, protože se na sebe tučňáci pěkně koukají.“

- „Dopadne určitě dobře.“

„Co si myslíte, znamená slovo Tango?“

- „Slovo, tajemství nějaké, jméno, tank, tučňák.“
- „Tučňáci.“

2) Skládáme příběh podle ilustrace

V úvodu knihy přečtu první dvě stránky, popíšeme si vše, co vidíme na obrázku. Ukážu vždy (viz obr.1,2,3 a 4), kde jsou nakreslené rodiny zvířat v zoologické zahradě. Zkusíme napodobit zvuk opice, žáby, tukanů a tamarinů.

Při čtení textu dojdeme k obrázku, kde jsou tučňáci rozdělení do dvojic.

„Proč jsou tučňáci rozdělení do dvojic?“

- „Jsou to rodiny.“
- „Protože jsou rodiny.“
- „Protože si třeba povídají mezi sebou.“
- „Mají se rádi.“

„A kdo patří do rodiny?“

- „Máma, táta, dítě.“
- „Máma a táta a děti. A bratrance a sestřenice a děda s babičkou.“

„A musí to tak vždy být?“

- „Můžou být dva tátové, nebo dvě mámy.“

Přečtu tuto stránku a čekám, až děti vymyslí, jak by mohl příběh pokračovat.

V textu je důležitá věta. „Dva tučňáci v tomhle tučňáčím výběhu byli trochu jiní.“

„Čím byli jiní? Co si myslíte? Vzhledem jiní, nebo povahou?“

- „Jeden je větší než ten druhý.“
- „Jiné jméno měli.“
- „Že byli jiný druh tučňáků, že jeden byl tučňák císařský a druhý kroužkový.“
- „Třeba jeden byl malý a druhý velký.“

„Tito tučňáci spolu dělali úplně všechno. My si teď každý najdeme jednoho kamaráda, ale nesmí to být kamarád stejného pohlaví.“ Následně si vysvětlíme, co znamená slovo pohlaví.

Zkusíme se uklánět, procházet, zpívat i plavat jako Roy a Silo. Je to z důvodu lepšího zapamatování si příběhu. Na základě ilustrací dojdeme k myšlence, že dva samci nikdy vajíčko snést nemůžou. Na ilustraci jsou rodiny, které se starají o malá mláďata tučňáků.

„Děti, co si myslíte, že se stane dále? Budou mít dva tatínci miminko?“

- „Ne, potřebují maminku.“
- „Vajíčko se může udělat jen z holky, ne z kluka.“

Přečtu dětem tuto větu. „A pak pan Gramzay dostal nápad. Našel vajíčko, o které se nikdo nestaral, a donesl ho Royi a Silovi do hnízda.“

„Jaký si myslíte, že pan G. dostal nápad?“

- „Že tam dá vejce podobné kamínku, oni ho vysedí.“

„Proč to udělal, děti?“

- „Aby měli radost.“
- „Aby měli radost.“

„Myslíte si, že dva tatínci se postarají stejně dobře o miminko jako maminka s tatínkem?“

- „Jasně.“
- „Ano, to je jasný.“
- „Stejně jako maminky.“
- „Jó!“
- „Myslím, že se vyklube mlád'átko.“
- „Ano, oni pěkně pečují o miminko.“

„Zvládli to přímo báječně.“ „Tango s tatínky plavala, učila se od nich všechno, bylo to první tučňáčí miminko, které mělo dva tatínky.“

„Vy jste někdy viděli nějakého kamaráda, který měl dvě maminky?“

- „Ano, soused, který neměl tatínka, ale dvě maminky a taky to zvládly.“
- „Může to klidně být, že můžou být třeba 3 maminky, nebo osm maminek. Ale to by bylo těžký!“
- „Ano, můj děda má takového kamaráda. Ale ten nemá maminku.“

Hra:

Rozložím modrou látku na podlahu a řeknu dětem, aby udělali dvojice, ve které bude vždy jeden chlapec a jedna dívka (symbol rodiny). V prostředku na podlaze budou na obrázkách mlád'ata od různých zvířat. Každá dvojice si vždy vybere jedno mládě, následně budou např. opičí rodina (zvuky jako opice). Na obrázku (viz obr. 1 a obr. 2) budou různé druhy mlád'at. Tato hra slouží k tomu, aby si dítě uvědomilo, že na tom, jestli jsme kluk nebo holka, zase tak moc nezáleží. Jde přece víc o lásku, přátelství a vztah k druhému.

3) Reflexe aktivity

Na konec si povíme, že je možné mít dvě matky bez otce a naopak. My se snažíme dětem ukázat, že na tom není nic špatného. Tato kniha chce děti seznámit s možností netradiční rodiny.

7.2.3 Reflexe lekce Tango, skutečný příběh jedné tučňáčí rodiny

Soukromá MŠ

- Děti: 8 dětí (3 kluci, 5 děvčat) ve věku 4–6 let
- Datum: 22.10.2020

Jak se aktivita povedla?

Z mé strany to byla moc pěkná půl hodina strávená v MŠ. Tentokrát byly děti velmi aktivní. Musela jsem dokonce i přerušovat jejich nekonečný proud nápadů.

Jak se aktivita líbila dětem?

Už při příchodu k elipse jsem měla otevřenou knihu a děti si ji prohlížely, vedle jsem měla položené obrázky zvířat. Musím říct, že je velkou výhodou zaujetí dětí k tématu zvířat.

Co se při této aktivitě děti naučily?

Naučily se uvědomit si, že kamarád může mít např. dvě maminky, ale vždy záleží pouze na lásce, rodině a bezpečí. Uvědomily si, že vlastně nemůže být každý člověk stejný. Že lidé mají rozdíly, které by měly děti tolerovat.

Co jsem si uvědomila já?

Uvědomila jsem si, že je velmi důležité knihu číst s velkou záníceností. Tak lze děti krásně motivovat k pozornosti a vnímání čteného textu.

Co příští udělat jinak?

Budu knihu číst s aktivnější mimikou a gestikou. Myslím si, že v tomto ohledu mám ještě mezery.

Státní MŠ

- Děti: 8 dětí ve věku 5–6 let (5 dívek a 3 chlapci)
- Datum: 26.11.2020

Jak se aktivita povedla?

Tato lekce byla o trochu náročnější z důvodu přítomnosti dvou chlapců, kteří měli poruchu pozornosti. Snažila jsem se vždy opakovat, že se hlásíme, když máme nápad a chceme ho říct ostatním dětem. Děti se trochu překřikovaly.

Jak se aktivita líbila dětem?

„Líbil se Vám příběh?“

- „Ano strašně moc, bylo to roztomilé.“

Co se při této aktivitě děti naučily?

Porozumět tomu, že každá rodina nemusí být tradiční (matka, otec a děti).

Co jsem si uvědomila já?

Uvědomila jsem si, že kniha je skvělá pro předškoláky, protože takové téma jinakosti zatím neměli. Z minulé lekce jsem si uvědomila, že tiché prostředí je ideální pro práci s dětmi.

Co příští udělat jinak?

Na začátku lekce dětem řeknu, že není potřeba angažovanost všech dětí v MŠ, je zapotřebí pouze 8 dětí, které se na lekci těší a budou tak více aktivní.

7.3 Modrý tučňák – Petr Horáček

7.3.1 Představení knihy

- Kniha: HORÁČEK, Petr. Modrý tučňák. Přeložil Martina WACLAWIČOVÁ. V Praze: Albatros, 2019. ISBN 978-80-00-05664-7.
- Téma knihy: Příběh vypráví o narození a životě modrého tučňáka. Je možná barvou jiný než ostatní, ale je to stále tučňák. Téma podobnosti, srovnávání dovedností a přátelství čtenáře polapí do příběhu. V knize se jako sen objevuje postava velryby, která malému tučňákovi pomáhá s překováním samoty a opuštěnosti.
- Hlavní téma knihy: Přátelství, jinakost, samota.
- Počet dětí: 8 dětí ve věku 4–6 let.
- Tato lekce byla realizována ve dvou MŠ s úplně stejným zadáním pro lepší komparaci následných výstupů.

Oranžově napsaný text znázorňuje odpovědi dětí při realizaci lekce v soukromé MŠ.

Modře napsaný text znázorňuje odpovědi dětí při realizaci lekce ve státní MŠ.

Zeleně napsaný text odkazuje na citace vět z dětské knihy.

Text, který je psán kurzívou, odkazuje na mé otázky nebo věty z komunikace s dětmi.

7.3.2 Návrh lekce a její realizace

Cíl aktivity:

- Dítě popíše své pocity smutku, štěstí.
- Dítě vysvětlí pojem „být neoblíbený.“
- Dítě rozpozná chyby, které v příběhu nastaly a dokáže je opravit.
- Dítě popíše příběh Modrého tučňáka pomocí ilustrací.

Popis aktivity:

Učíme se pracovat s emocemi a pracujeme s klíčovými obrázky.

- Pomůcky: modrá látka, plyšáci, obrázky z knihy (*viz obr. 7*)



Obrázek 7 Pomůcky k lekcí Modrý tučňák [Zdroj: Archiv autorky]

1) Evokace

„Jak si myslíte, že by se kniha mohla jmenovat?“

- „Modrý tučňák.“

„Jak to víš?“

- „Protože jsem chytrá.“
- „Tučňáček.“
- „O tučňákovi.“
- „Tučňáčí knížka.“
- „Tučňáček vyhlíží na měsíc.“
- „Tučňáčí rodina.“

Jedná se o asociaci k minulé knize Tango, opravdový příběh jedné tučňáčí rodiny.

„Proč je ten tučňák modrý?“

- „Nevím, protože je menší. Je prostě menší.“
- „No protože je jinej.“

„Co by se mohlo stát tučňákovi v příběhu?“

- „Mohl by někam spadnout. Nebo uvidí strašidlo. A pak zakopne o kámen a sežere ho.“
- „Klidně by mohl spadnout do vody a krokodýl ho sežere.“
- „Někdo toho tučňáka unese.“
- „Mohl by propadnout v ledu a někdo ho třeba zachrání.“

- „Mohl by třeba obrůst ledem“. Myslel tím, že by tučňák byl jako ledová kostka.

S dětmi si lehne na záda a zavřeme oči. Představíme si, že se nám něco krásného zdá jako tučňákovi, kterému se zdálo o velké velrybě. Následně se jich zeptám.

„Co se vám zdálo? Bylo to příjemné? Jak si se cítil/a?“

- „Zdálo se mi o rybě. Moc dobrá byla.“
- „O tom, že jsem v moři.“
- „Zdálo se mi, že jsou Vánoce.“
- „Zdá se mi o zdi a o tarantuli.“
- „Že tučňák chodí na Severní pól.“

2) Učíme se pracovat s emocemi a klíčovými obrázky

Povím dětem stručně příběh o tomto Modrém tučňákovi (dále jen MT). „*I jemu se něco zdálo, byl to příběh o velrybě.*“ Při povídání příběhu budu ukazovat obrázky pro zdokonalení orientace dětí v textu. Obrázky poskládáme podle dějové linie.

Hlavní aktivita:

Děti si představí, jak se asi takový tučňák mohl cítit (opuštěný, smutný, šťastný). Každé dítě si vyzkouší být MT. Jedná se o symbol určité samoty a opuštěnosti. Dítě si přehodí modrou látku přes sebe a ostatní:

1. Ukážeme, jak se zachovali ostatní, když zjistili, že je MT jiný.

- „Nejsi jako my, jsi menší.“
- „Nechceme tě za kamaráda.“

2. Zkusíme se všichni zachovat lépe než v knize.

- „Jsi můj kamarád.“
- „Jsi hodný, mám tě rád.“
- „Nauč mě modrou písničku.“
- „Buď můj kamarád.“
- „Nebud' smutný, máme tě všichni rádi.“
- „Kamarádím se s tebou.“
- „Půjdeme spolu chytat ryby.“

Přečteme si ještě jednou konec knihy, kdy už jsou všichni kamarádi a zpívají písničku o kamarádství.

3) Reflexe aktivity

Na konci lekce si shrneme, že všichni se nějak chovají, ale přátelství je lepší než nepřátelství a my chceme mít kamarády a být šťastní.

7.3.3 Reflexe lekce Modrý tučňák

Soukromá MŠ

- Děti: 8 dětí (8 dívek) ve věku 4–5,5 let
- Datum: 29.10.2020

Jak se aktivita povedla?

Myslím si, že téma jinakosti zprostředkované dětem v této školce skrze zvířata je úspěšné.

Jak se aktivita líbila dětem?

Práce s látkou byla pro děti velmi atraktivní. V této lekci byla přítomna pouze děvčata, která aktivně reagovala a odpovídala.

Co se při této aktivitě děti naučily?

Snažila jsem se, aby se dítě naučilo vcítit do osoby, která je třeba trochu jiná, ale má emoce, pocity a názory. Bavilo je vymýšlet, jak příběh skončí a co by mohlo následovat. Děvčata hovořila zaníceně o svých snech, které byly nejrůznějšího charakteru.

Co jsem si uvědomila já?

Uvědomila jsem si, že dítě, které je ve svém známém prostoru, dokáže být uvolněné a spontánnější, než když by bylo v prostředí, které mu není známé a příjemné.

Co příští udělat jinak?

Možná ještě více zkrátím své povídání a dám přednost dětem ve vyjádření svých myšlenek.

Státní MŠ

- Děti: 7 dětí ve věku 4–6 let
- Datum: 3.12.2020

Jak se aktivita povedla?

Myslím si, že realizace lekce proběhla podle mých očekávání dobře.

Jak se aktivita líbila dětem?

Děti stále v průběhu čtení říkaly, že je to moc roztomilé a pěkné.

Co se při této aktivitě děti naučily?

Naučily se, že kamarádi se k sobě chovají pěkně, i když nejsou stejní. Že není dobré odsuzovat druhé.

Co jsem si uvědomila já?

Uvědomila jsem si, že hlavní role tučňáka je u dětí velmi oblíbená.

Co příští udělat jinak?

Pro lepší finální komparaci budu při výběru dětí dávat pozor na to, aby lekci opakovaly i děti, které už na ní byly.

7.4 Jaké svátky slaví děti celého světa – Haraštová, Hanáčková (soukromá MŠ)

7.4.1 Představení knihy

- Kniha: HARAŠTOVÁ, Helena a Pavla HANÁČKOVÁ. Jaké svátky slaví děti celého světa. Praha: Albatros, 2016. ISBN 9788000044088.
- Téma knihy: Kniha poukazuje na téma svátků, které lidé slaví na celém světě. Děti si mohou prohlédnout odlišnosti různých kultur.
- Hlavní téma knihy: Rozdílná kultura v různých státech, interkulturní provázanost.
- Počet dětí: 8 dětí ve věku 4–6 let.

Oranžově napsaný text znázorňuje odpovědi dětí při realizaci lekce v soukromé MŠ.

Modře napsaný text znázorňuje odpovědi dětí při realizaci lekce ve státní MŠ.

Zeleně napsaný text odkazuje na citace vět z dětské knihy.

Text, který je psán kurzívou, odkazuje na mé otázky nebo věty z komunikace s dětmi.

7.4.2 Návrh lekce a její realizace v soukromé MŠ

Cíl aktivity:

- Dítě porovná podobnosti a rozdíly daných kultur.
- Dítě si najde rozdíl v tradicích daných svátků.
- Dítě reaguje na dané otázky v rámci ilustrací z knihy.
- Dítě zařadí do kategorií obrázky, které se vztahují k textu knihy.

Popis aktivity: Rozvíjíme paměť, pracujeme s myšlenkovou mapou

- Pomůcky: myšlenková mapa (čtvrťka, fixy) a 3 obrázky dětí (*viz obr. 8*), mapa světa, hudební nástroje (víčka od PET láhve, každé dítě drží dvě víčka) obrázky různých věcí typických pro svátek (*viz obr. 9*).



Obrázek 8 Pomůcky k lekci Jaké svátky slaví děti celého světa [Zdroj: Archiv autorky]



Obrázek 9 Pomůcky k lekci Jaké svátky slaví děti celého světa [Zdroj: Archiv autorky]



Obrázek 10 Pomůcky k lekcí Jaké svátky slaví děti celého světa [Zdroj: Archiv autorky]

1) Evokace

„Děti, máme tady 3 kamarády, kteří dnes budou s námi trávit čas. Je tady Kaitlyn, Juan a Saanvi. Myslíte si, že mají tito kamarádi mezi sebou něco společného?“

- „Jeden má masku, ale druhý nemá.“
- „Mají stejnou pleť Saanvi a Juan.“
- „Juan má klobouk.“

„Myslíte si, že mají mezi sebou nějaké rozdíly?“

- „Ostatní nemají masku, ale Juan má masku.“
- „No třeba můžou být úplně z jiného kontinentu.“

„Dneska se společně přeneseme do 3 různých zemí a budeme společně slavit jejich podzimní svátky. Víte, co to znamená slovo svátek?“

- „Že je nějaká oslava, že někdo slaví.“
- „Můžu někdy slavit svátek.“

„My u nás slavíme také nějaké svátky? Jaké?“

- „Třeba Vánoce slavíme.“

Vysvětlíme si, že svátek má každý z nás, ale taky to může znamenat slavnost či slavnostní den, který každá země slaví v jeden speciální den. Díky tomu, že si předtím řekneme, jaké svátky slavíme u nás, napadne děti kreslit vánoční stromeček a svíčky.

Mám předem připravenou čtvrtku A3. Doprostřed napíšu slovo „Svátek“ a děti budou moci zakreslit piktogramy, které je napadají.

„Mám tady čtvrtku a my si společně nakreslíme nějakou věc, která nás napadne, když se řekne SVÁTEK.“ Po dokončení myšlenkové mapy si povíme, co všechno nás napadlo a proč. Vnímám to jako určitou motivaci dětí do aktivity s knihou (viz obr. 8).

2)Rozvíjíme paměť, pracujeme s myšlenkovou mapou

Na dvojstránce je vždy osm „informačních tabulek“, ze kterých se dozvíme nějakou zajímavost. Myslím si, že v předškolním věku bude stačit, když budu pracovat se 3 dětmi na téma Podzimní svátky, ale v lekce si především popovídáme o Juanovi z Mexika, který slaví Den mrtvých neboli Dušičky. V ČR tento svátek nazýváme Památkou zesnulých.

Následně si s dětmi povíme, jaký svátek slaví kamarád Juan. Svátek se nazývá Dušičky neboli Den mrtvých. Ukážu na mapě, kde Juan bydlí (viz obr. 10).

„Když se podíváte na Juana, z jaké země by mohl být?“

- *„To nevím, z daleka, protože má masku. To já nemám.“*

Následně se s dětmi podívám na dvoustránku, kde si přečteme základní informace o svátku.

„Co všechno vidíte na obrázku?“

- *„Vidím lidi v maskách a kostlivce,“*
- *„A šatičky“*
- *„Květinky a lebky.“*

„Děti, víte, co znamená slovo ofrenda?“

- *„Ne“*

„Představte si, že je to oltář, který lidé zdobí květinami a svíčkami. Je to kvůli zemřelému, na kterého si celá rodina může zavzpomínat. Napadá vás, jestli tohle děláme i my v Čechách?“

- *„Ano, třeba s maminkou jdu k hrobečku.“*

„Slavíte dušičky i vy doma s rodiči?“

- *„Ano, slavíme.“*
- *„My máme jen Halloween s dýní.“*

„Lidé v Mexiku to mají trochu jinak než my. Udělají takový průvod v ulicích. Vezmou si na sebe masky jako Juan na obrázku a začnou zpívat a tančit. Pro ně je to oslava a zábava. Zkusíme si udělat takový náš průvod?“

- *„Ano!“*

Pro lepší koncentraci a uvolnění si zatančíme. *„Pouliční kapely jsou všude, Juan se každý rok na tuto slavnost moc těší. Zkusíme si být takovou mexickou kapelou?“* Rozdáme si

víčka od PET láhve, na mobilu budu mít připravenou typickou mexickou hudbu. Do toho děti zkusí rytmizovat doprovod, popřípadě může někdo tančit.

„Chtěl by jste někdo slavit tento svátek s Juanem? Proč?“

➤ „Ano v Mexiku. Je to zábava.“

„My si teď povíme, jak svátek slaví Kaitlyn. Když se na ní podíváte, např. jak je oblečená, co by Kaitlyn na svátek mohla dělat?“

➤ „Čarodějnice a kouzelnice.“

➤ „Určitě straší lidi.“

„Kaitlyn bydlí v Irsku a tam se Dušičky úplně tak neslaví, mají jiný trochu podobný svátek. Víte jaký?“

➤ „Halloween!“

Přečtu základní info o tom, že Kaitlyn slaví Halloween, kde ho slaví a proč. Ukážu na mapě, kde bydlí (viz obr. 10).

„Slavíte někdo s rodiči Halloween? Jak to u vás vypadá?“

➤ „Já byla za gejšu.“

➤ „Já byla čarodějka.“

➤ „Já jsem byla ninja.“

➤ „Já byla Elza.“

„Chtěl by někdo slavit tento svátek s Kaitlyn? Proč?“

➤ „Ano! My jsme strašili rodiče.“

S dětmi si teď vyzkoušíme druhého kamaráda pořádně postrašit. Zkusíme udělat grimasu a strašidelný zvuk čarodějnice.

„Poslední kamarádka jménem Saanvi, která pochází z Indie, slaví svátek Diwali (svátek světél). Co si myslíte, že by se při takovém svátku mohlo slavit?“

➤ „Možná se nosí svíčky.“

„Když se podíváme na Saanvi, má u sebe svíčku. Proč?“

➤ „Paní nosí svíčky. A slaví. A mají mňamky.“

„Vidíte tu zajímavou sochu na obrázku? To je bohyně štěstí a hojnosti Lakšmí. Víte, co to znamená slovo hojnost a štěstí?“

➤ „Nevím.“

Hra s dětmi:

Následně si s dětmi vyzkoušíme aktivitu na rozvoj paměti. Na koberec položím vedle sebe 3 obrázky kamarádů (viz obr. 9) a kolem dám obrázky věcí, o kterých jsme si četli. Vždy jedno dítě vezme jeden obrázek a společně si ho zkusíme pojmenovat a následně přiřadit

k jednomu ze tří kamarádů (Saanvi, Juan, Kaitlyn). Nevadí, když děti nebudou vědět, kam daný obrázek zařadit. Jde jen o to rozšířit vizualizaci nějaké informace, kterou jsme dětem řekla. Následně si všechno odůvodníme a zjistíme, že jeden obrázek může být i u druhého kamaráda (chci dojít k tomu, že každý slaví jiný svátek, ale když se to tak vezme, jsou si svátky velmi podobné jako lidé kolem nás).

Kromě dýně, kterou jedna holčička dala k Juanovi (ne ke Kaytlin), přiřadily všechny děti obrázky správně. Ale i kosti mohly být jak u Juana, tak i u Kaytlin.

3)Reflexe aktivity

Myslím si, že je důležité na konci lekce zdůraznit, že i přes to, že děti i dospělí jsou z jiné kultury a úplně jiného kontinentu, jsou tradice dobré pro rozvíjení kultury. Že všichni i přes barvu kůže nebo náboženské vyznání, jsme stejní a máme se rádi. Je přece pro nás zajímavé dozvědět se, co dělají lidé např. v Irsku, jaké svátky se tam slaví a proč. Velmi mě zaujalo, že na konci lekce, jsem se zeptala, jaký svátek je zaujal nejvíce a všechny holčičky chtěly slavit Halloween, protože jsou tam strašidla a sladkosti.

7.4.3 Reflexe lekce, Jaké svátky slaví děti celého světa

Soukromá MŠ

- Děti: 8 dětí (8 dívek) ve věku 4–6 let
- Datum: 6.10.2020

Jak se aktivita povedla?

Jsem si vědoma několika nepřesností v pokládání otázek, které jsem dávala dětem. „*Myslíte si, že mají tito kamarádi mezi sebou něco společného?*“ Nejspíše bych změnila formulaci otázky na: „*Jsou si tito kamarádi v něčem podobní?*“ Myslím si, že jsem zvolila dobrou cestu pro podrobné přiblížení svátku Dušiček a informativně seznámila děti s dalšími podzimními svátky.

Jak se aktivita líbila dětem?

Děvčata na mě působila velmi nadšeně, hlavně se jim líbila aktivita s mexickou hudbou.

Co se při této aktivitě děti naučily?

Vyzkoušely si tančit na rytmus mexické hudby. Dozvěděly se, jaké svátky na světě slaví lidé na podzim (Halloween, Dušičky, Diwali).

Co jsem si uvědomila já?

Nikdy nemůžu trvat na jedné správné odpovědi. Učitelka si udělá přípravu, ale vždy jde o to, že se realizace může změnit. Učitelka by se měla přizpůsobit a umět improvizovat.

Co příští udělat jinak?

Ráda bych příště vynechala kreslení myšlenkové mapy. Místo toho děti řeknou své návrhy a já je zapíšu na papír. Dále bych ráda lépe formulovala své otázky a myšlenky. Bude to šikovné uspořené času.

7.5 Jaké svátky slaví děti celého světa – Haraštová, Hanáčková (státní MŠ)

7.5.1 Návrh lekce a její realizace ve státní MŠ

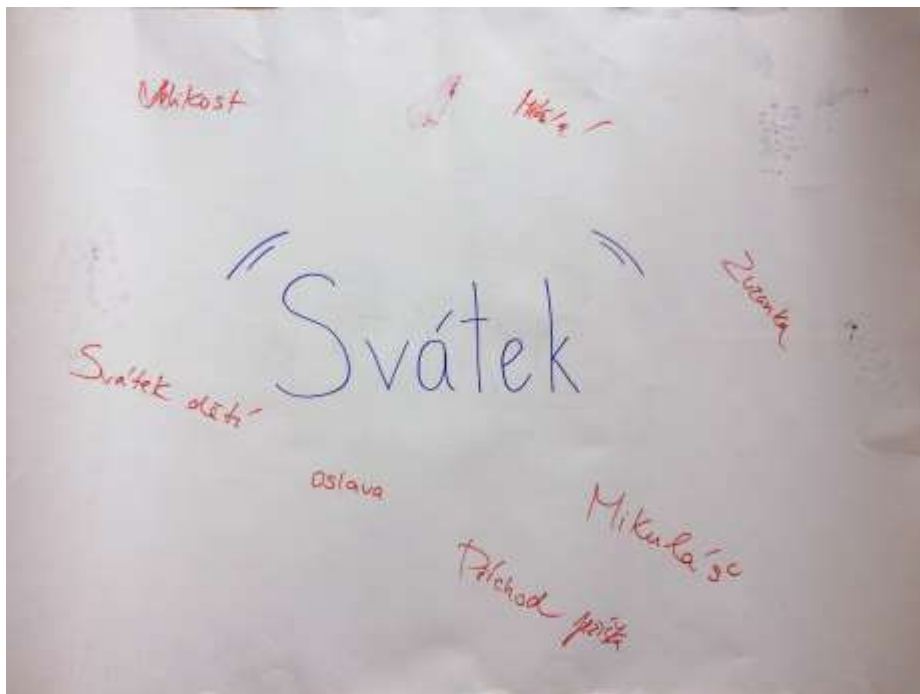
Tato lekce je předělána oproti lekci realizované v soukromé MŠ.

Cíl aktivity:

- Dítě porovná podobnosti a rozdíly daných kultur.
- Dítě si najde rozdíl v tradicích daných svátků.
- Dítě reaguje na dané otázky v rámci ilustrací z knihy.
- Dítě zařadí do kategorií obrázky, které se vztahují k textu knihy.

Popis aktivity: rozvíjíme paměť

- Pomůcky: mapa světa z knihy (*obr. 10*), myšlenková mapa, čtvrtka, fixy (*viz obr. 11*), dva obrázky dětí (*viz obr. 12*), hudební nástroje víčka od PET láhve (každé dítě 2 víčka), obrázky různých věcí typických pro svátek.



Obrázek 11 Pomůcky k lekci Jaké svátky slaví děti celého světa [Zdroj: Archiv autorky]



Obrázek 12 Pomůcky k lekcí Jaké svátky slaví děti celého světa [Zdroj: Archiv autorky]

1) Evokace

„Děti, máme tady 2 kamarády, kteří dnes budou s námi trávit čas. Je tady Kaitlyn a Juan.“

Když se na ně podíváte, co mají společného?“

- „Mají oba dva kostýmy,“
- „Klobouky mají oba dva. Oči, pusku, nohy.“
- „Oba dva se usmívají.“
- „Jeden se narodil ve Vietnamu a druhý v Česku.“ Myslel tím, že Vietnamci mají tmavší kůži než my.

„Čím se děti liší mezi sebou?“

- „Kaitlyn je čarodějka a Juan není.“
- „Klucík je z Mexika a Mexické dušičky, protože má masku a kostým.“
- „Jeden má masku, druhý nemá.“

„Dneska se společně přeneseme do dvou různých zemí a budeme společně slavit jejich podzimní svátky. Víte, co to znamená slovo svátek?“

- „Oslava, kostým,“
- „Ježíšův svátek na Vánoce.“
- „Mikuláš!“
- „Dostaneme dárky. Svátek dětí.“

„My v ČR slavíme také nějaké svátky? Jaké?“

- „Vánoce, Svátek matek. Všichni máme svátek každý rok.“

Vysvětlíme si, že svátek má každý z nás, ale taky to může znamenat slavnost, či slavnostní den, který každá země slaví v jeden speciální den. Mám předeme připravenou čtvrtku A3, doprostřed napíšu slovo „Svátek“ a děti budou vymýšlet slova. Já budu zapisovat do myšlenkové mapy (viz obr. 11).

„Mám tady čtvrtku a my si společně nakreslíme nějakou věc, která nás napadne, když se řekne SVÁTEK.“ Po dokončení myšlenkové mapy si povíme, co všechno nás napadlo a proč. Vnímám to jako určitou motivaci dětí do aktivity s knihou.

2) Rozvíjíme paměť

Na dvojstránce je vždy osm „informačních tabulek“, ze kterých se dozvíme nějakou zajímavou věc. Myslím si, že v předškolním věku úplně bude stačit, když budu pracovat se třemi info tabulkami u obou svátků.

„My si teď povíme, jaký svátek slaví kamarád Juan. Svátek se nazývá Dušičky (neboli Den zesnulých).“ Ukážu, kde bydlí na mapě (viz obr.10). „Když se podíváte na Juana, z jaké země by mohl být?“ Následně se s dětmi podíváme, jak v knize slaví Juan svátek.

„Co všechno vidíte na obrázku?“

- „Lidi, které se převlékli za kostlivce.“
- „Mají masky a tančí.“
- „Je tam i saxofon, hrají na nástroje, aby oslavili příchod dušiček.“

„Slavíte dušičky i vy doma s rodiči?“

- „Slavíme je u hrobečků se svíčkou.“

„A jste veselí nebo spíš smutní?“

- „Spíš smutní, protože vzpomínáme na dědečky.“

„Lidé v Mexiku to mají trochu jinak než my. Udělají takový průvod v ulicích. Vezmou si na sebe masky jako Juan na obrázku a začnou zpívat a tančit. Pro ně je to oslava a zábava. Zkusíme si udělat takový náš průvod?“ Pro lepší koncentraci a uvolnění si zatančíme.

- „Ano!“

Povím dětem, že pouliční kapely jsou všude, Juan se každý rok na tuto slavnost moc těší. „Zkusíme si být takovou mexickou kapelou?“ Rozdáme si víčka od PET láhve, na mobilu budu mít připravenou typickou Mexickou hudbu, do toho děti zkusí rytmizovat doprovod (popřípadě může někdo tančit).

„Chtěl by jste někdo slavit tento svátek s Juanem? Proč?“

- „Jo! Já ráda tancuju a zpívám.“

„My si teď povíme, jak svátek slaví Kaitlyn. Když se na ní podíváte, jaký kostým má Kaitlyn na sobě?“

➤ „Je to čarodějka.“

„Kaitlyn bydlí v Irsku a tam se Dušičky úplně tak neslaví, mají jiný trochu podobný svátek. Víte jaký?“

➤ „Halloween!“

Přečtu základní info o tom, že Kaitlyn slaví Halloween, kde ho slaví a proč. Ukážu na mapě, kde bydlí viz Obr.10.

„Slavíte někdo s rodiči Halloween? Jak to u vás vypadá?“

➤ „My slavíme a chodíme pro koledu v maskách.“

„Chtěl by někdo slavit tento svátek s Kaitlyn? Proč?“

➤ „Ano. Je to skvělý. Nejlepší je, když tátu v noci zbudíme a zakřičíme na něj „Treat or trick!“

S dětmi si teď vyzkoušíme druhého kamaráda pořádně postrašit (grimasa, strašidelný zvuk čarodějnice)

Hra na procvičení paměti:

Následně si s dětmi vyzkoušíme aktivitu na rozvoj paměti. Na koberec položím vedle sebe 2 obrázky kamarádů (viz obr.12) a kolem dám obrázky věcí, o kterých jsme si četly (např. kosti, masky, svíčky). Vždy jedno dítě vezme jeden obrázek a společně si ho zkusíme pojmenovat a následně přiřadit k jednomu ze dvou kamarádů (Juan, Kaitlyn). Nevadí, když děti nebudou vědět, kam daný obrázek zařadit, jde jen o to rozšířit vizualizaci nějaké informace, kterou jsme dětem řekla. Následně si všechno odůvodníme a např. zjistíme, že jeden obrázek může být i u druhého kamaráda (vlastně chci dojít k tomu, že každý slaví jiný svátek, ale když se to tak vezme, jsou si svátky velmi podobné jako lidé kolem nás).

3) Reflexe aktivity

Myslím si, že je důležité na konci lekce zdůraznit, že i přes to, že děti i dospělý jsou z jiné kultury a úplně jiného kontinentu, jsou tradice dobré pro rozvíjení kultury. Že všichni i přes barvu kůže a náboženské vyznání, jsme si podobní a máme se rádi. Je přece pro nás zajímavé dozvědět se, co dělají lidé např. v Irsku, jaké svátky se tam slaví a proč. Na konci lekce většina chtěla slavit Halloween kvůli sladkostem a dobrotám.

Lekci jsem pro státní MŠ předělala z důvodu lepší orientace dětí a zapamatování si informací. Jsem ráda, že jsem nezahrnula do lekce dívku Saanvi, protože děti měly již dostatek nových informací o Juanovi a Kaitlyn. Nezaobírala jsem se úplně tak důsledností informačních tabulek v textu, ale spíše dětskou fantazií a popisem, co děti ze školky slaví a jak to probíhá.

7.5.2 Reflexe lekce, Jaký svátek slaví děti celého světa

Státní MŠ

- Děti: 8 dětí ve věku 4–6 let
- Datum: 10.12.2020

Jak se aktivita povedla? Co jsem změnila v návrhu lekce?

Zkrátila jsem původní verzi (vynechala jsem děvče Saanvi). Vnímám to jako dobré řešení pro zkvalitnění dětských znalostí o svátku Dušičky. Změnila jsem i práci s myšlenkovou mapou, kde jsme v této aktivitě pouze říkaly asociace k pojmu „Svátky“.

Jak se aktivita líbila dětem?

Moc je bavilo zpívat a tančit na hudbu. Dokázaly krásně odpovídat celou větou.

Co se při této aktivitě děti naučily?

Porozumět tomu, že děti slaví po světě mnoho různých druhů svátků.

Co jsem si uvědomila já?

Že tahle lekce byla lepší a kvalitnější než v soukromé MŠ, a to díky zkrácení a upřesnění otázek.

Co příští udělat jinak?

Myslím si, že příště bych probírala zase pouze dva kamarády, kteří budou slavit další svátky.

7.6 Husa Líza – Petr Horáček

7.6.1 Představení knihy

- Kniha: HORÁČEK, Petr. Husa Líza. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0173-1.
- Téma knihy: Kouzlo obyčejnosti. Husa Líza chce být jiná než ostatní husy, ale nakonec zjistí, že být jednou z davu není vůbec špatné.
- Hlavní téma knihy: obyčejnost, odlišnost
- Počet dětí: 8 dětí ve věku 4–6 let.
- Tato lekce byla realizována ve dvou MŠ s úplně stejným zadáním pro lepší komparaci následných výstupů.

Oranžově napsaný text znázorňuje odpovědi dětí při realizaci lekce v soukromé MŠ.

Modře napsaný text znázorňuje odpovědi dětí při realizaci lekce ve státní MŠ.

Zeleně napsaný text odkazuje na citace vět z dětské knihy.

Text, který je psán kurzívou, odkazuje na mé otázky nebo věty z komunikace s dětmi.

7.6.2 Návrh lekce a její realizace

Cíl aktivity:

- Dítě identifikuje základní pocity hlavní postavy díky interaktivnímu čtení.
- Dítě vysvětlí, proč je důležité být jiný a tím i výjimečný
- Dítě reflektuje své nápady s ostatními dětmi.

Popis aktivity:

- Pomůcky: papírová husa (*viz obr. 13*), zelená látka (symbol zelené trávy)



Obrázek 13 Pomůcky k lekci Husa Líza [Zdroj: Archiv autorky]



Obrázek 14 Pomůcky k lekci Husa Líza [Zdroj: Archiv autorky]

1) Evokace

„Dobrý den, děti, máme tu další knížku, o které si budeme povídat. Pozorně poslouchajte, o čem by kniha mohla být. Jdou, jdou, jdou, jedna za druhou. Kolem našich dveří, mají bílé peří. Jdou, jdou, jdou, v řadě za sebou.“

- „Tučňák, kuře.“
- „Slepice.“
- „Husa, kočka nebo králíček.“
- „Vrány, nebo husy.“
- „Holubička.“
- „Labuť.“

„Tato kniha se jmenuje Husa Líza. Co všechno by husa Líza mohla v příběhu zažít?“

- „Mohla by jít na výlet.“
- „Mohla by jít na procházku třeba.“
- „Mohla by si chtít najít kamaráda.“
- „Mohla by jít třeba na kopec a hledat další husy.“
- „Husa Líza, já umím číst.“
- „Mohla by jít třeba na procházku.“
- „Mohla by plout a chytili by jí rybáři.“
- „Doplula by až k lesu a pak až na Severní pól.“
- „Plavala by a plavala až na ostrov, který je v jiné zemi.“

„Jaký si myslíte, že příběh bude mít konec? Proč?“

- „Určitě dopadne dobře, protože by to jinak bylo hodně smutné.“
- „Dobry, protože každá pohádka skončí dobře, jinak by to nebyla pohádka.“
- „Jenže když třeba skončí trochu špatně, tak pak je druhý díl, který skončí už dobře.“

Následně jsem se zeptala, jestli znají příběh, který dopadne špatně. Děti měly spoustu nápadů např. o Mořské panně, která se promění v pěnu.

2) Dokončování příběhu, interaktivní čtení

Přečtu dětem knihu od začátku až do strany, kdy husa Líza říká: „Kdybych byla lev, mohla bych řvát a řvát. Uuuuáááag!“ „Zkusíme si společně napodobit všechny zvířátka?“ Např. „Kdybych byla netopýr, mohla bych...“ Následně ukážu obrázek netopýra. Děti budou doplňovat věty. Nevadí, když větu řeknou trochu jinak, následně můžu přečíst originál a všichni si to zkusí naživo předvést.

„Kdybych byla netopýr,“ „mohla bych se pověsit hlavou dolů a plácát křídly.“

„Kdybych byla tukan, mohla bych ...“ „hlasitě klapat zobákem. Klap!“

- „Mohla sem klapat zobákem.“
- „Mohla bych klapat zobákem. Klap!“

„Kdybych byla tučňák, mohla bych se ...“ „Klouzat. Jupí!“

- „Klouzat se.“
- „Mohla bych se hodně klouzat.“

„Kdybych byla žirafa, mohla bych se...“ „Natáhnout hodně vysoko.“

- „Ona dělá že je žirafa s krkem. Dělá žirafu.“
- „Mohla bych se natáhnout vysoko.“

„Kdybych byla slon, mohla bych ...“ „Cákat a cákat!“

- „Cákat s vodou!“
- „Mohla bych stříkat, stříkat!“

„Kdybych byla klokan, mohla bych...“ „Skákat, skákat.“

- „Skákat.“
- „Skákat!“

„Kdybych byla pštros, mohla bych...“ „Běžet opravdu rychle.“

- „Běhat.“
- „Mohla bych hodně rychle běhat.“

„Kdybych byla tuleň, mohla bych...“ „Plavat pod vodou.“

- „Plavat a potápět se.“

➤ „Mohla bych se potápět a plavat pod vodou.“
„Kdybich byla lev, mohla bych...?“ „Řvát.“

- „Řvát.“
- „Hlasitě řvát wawawuu!“

Po dokončení každé věty si s dětmi vyzkoušíme činnost, kterou každé zvíře dělá. Udrží to lépe pozornost a děti to vždy baví.

„Jak si myslíte, že příběh bude pokračovat?“

- „Začne utíkat.“
- „Schová se v lese.“
- „Ulétne pryč.“
- „Mohl by se k ní přitulit ten lev.“
- „Že by jí kousnul. Mohla by se ho leknout.“

Přečtu další stránky, kdy Husa Líza používá nabytých schopností až do konce, kdy je Husa mezi svými.

„Co se tedy stalo? Jak se Líza zachránila?“

- „Ona rychle běžela, pak našla husy.“
- „Ona to zkoušela od ostatních zvířat, všechny různé pohyby. Tak se zachránila.“
- „Lev přišel k tomu stádu hus.“
- „A nevěděl, jaká je to husa, všechny byly stejné.“
- „Že běžela a schovala se před lvem.“
- „Husa se zachránila tak, že vběhla mezi husy.“
- „Ona dělala různý zvířátka, lev teda nevěděl, jaké je to zvíře.“

„Jak by příběh mohl pokračovat?“

- „Mohla by husa hledat rodiče.“
- „Že by se kamarádila s tím lvem.“

„Jaký byste chtěly konec příběhu? Změnily byste něco?“

- „Že by si nevybírala toho lva, ale jiné zvíře. To by jí pak nechtěl sníst.“

3) Reflexe aktivity

Čtenářská strategie

- Pomůcky: papírová husa – vždy mluví ten, kdo má husu v ruce.

„Jak byste se zachránily vy, kdybyste byly husa Líza?“

- „Běžela bych do svého domečku.“
- „Běžela bych za strom a pak bych přeletěla za ostatními hned.“
- „Já bych utekl do vody, protože lvi neplavou.“

- „Utekla bych se do vody, nebo za strom.“
- „Možná bych vylezla na strom.“

„Co byste udělaly jinak než Líza v příběhu?“

- „Já bych to udělala tak, že bych bydlela v baráčku s husami, chodily bychom se napít do rybníku vedle a tak.“
- „Byla bych se svou rodinou hus doma, lev by neútočil, on by se nás bál.“
- „Nevybral bych si lva jako zvíře.“ Jako zvíře, které husa napodobuje.

„Stalo se vám někdy, že jste chtěly být odlišní?“

- „Ne. Ale můj táta je jiný než já, moje mamka nebo bratříček.“

Dívka mi následně vysvětlila, že její tatínek má vousy a je o hodně větší než maminka, ona a bratříček. Popsala, jaké jsou v rodině fyzické rozdíly.

- „Ne. Holky se po sobě často opičí!“

Na závěr si řekneme, že i my lidé se snažíme být jiní než ostatní např. V oblékání, chování atd. Je dobré se učit nové věci, ale není potřeba být za každou cenu nejlepší a nejkrásnější, protože nikdo není dokonalý. Jako Husa Líza chtěla být výjimečná, ale díky tomu, že byla stejná jako ostatní husy, si zachránila život před lvem. Někdy je lepší být jedna z davu pro vlastní ochranu

7.6.3 Reflexe lekce Husa Líza

Soukromá MŠ

- Děti: 8 dětí ve věku 4–6 let (2 chlapci, 6 dívek)
- Datum: 20.11.2020

Jak se aktivita povedla?

Líbila se mi spolupráce mezi dětmi, při reakcích vznikaly mezi dětmi ucelené dialogy.

Jak se aktivita líbila dětem?

Myslím si, že děti byly spokojené. Této lekce se účastnily i dvě mladší dívky (4 roky), díky čemuž jsem si uvědomila, že tato lekce spíše cílí na děti předškolního věku.

Co se při této aktivitě děti naučily?

Naučily se, že být obyčejný není nijak omezující. Nemusíme nutně všichni být originální a snažit se o něco, co nám např. není příjemné.

Co jsem si uvědomila já?

Myslím si, že kvůli změně prostředí se aktivita zcela nepovedla. Vždy jsme ve třídě, ale na tuto aktivitu jsme byli v tělocvičně. Z mého pohledu se tedy děti více soustředily na tělesnou aktivitu než na rozvíjení jiných kompetencí.

Co příští udělat jinak?

Budu dbát na vhodné vzdělávací prostředí pro lekci.

Státní MŠ

- Děti: 7 dětí ve věku 4–6 let
- Datum: 17.12.2020

Jak se aktivita povedla?

Byla jsem příjemně překvapená aktivitou všech dětí. Převažovala účast dívek (na lekci byl pouze jeden chlapec). Oproti soukromé MŠ děti podle ilustrací přeříkávaly u aktivity celé věty.

Jak se aktivita líbila dětem?

Děti bavila aktivita, kde napodobovaly zvířata a jejich zvuky.

Co se při této aktivitě děti naučily?

Popisovaly různé možnosti konce příběhu. Zaujala mě zde velká fantazie dětí.

Co jsem si uvědomila já?

Uvědomila jsem si, že tato aktivita v rámci čtenářské pregramotnosti je velmi vhodná i ve větším počtu dětí, protože mohou následně reagovat a vymýšlet alternativní konce příběhu. Následně bych udělala diskusi v kruhu.

Co příští udělat jinak?

Tato aktivita mi přišla vhodná, je to určitě tím, že v tento den nebyli v MŠ dva chlapci, kteří mírně ovlivňují klidný chod lekce.

7.7 Rozhovor s dětmi v MŠ

Cílem této metody sběru dat je zjistit od dětí, jaké knihy a jaké činnosti je nejvíce zaujaly a proč, přičemž budu rovněž zjišťovat přínos jednotlivých příběhů pro porozumění dětí danému tématu.

Výzkumný vzorek: byly vybrány děti, které byly přítomné na alespoň 2 lekcích.

Realizace rozhovoru: děti jsem se ptala v kruhu na následující otázky:

1. Jaká kniha se ti nejvíce líbila? Proč?
2. Zaujala tě nějaká postava v knize? Proč?
3. Pamatuješ si, o čem tato kniha byla?
4. Ve které knize jsem se dozvěděl/a nejvíce informací? Jaké nové věci jsi slyšel/a?
5. Nelíbila se ti nějaká kniha? Jestli ano, proč? (děti dají svou značku ke knize, která je nezaujala)

Pomůcky: značky dětí ve třídě, 5 knih, které jsem použila při lekcích. Hlavní pomůckou pro realizaci rozhovoru budou značky, které každé dítě v MŠ má. Tuto pomůcku využijí v 1. a 5. otázce, kde se děti ptám na jejich osobní názor.

7.7.1 Vyhodnocení odpovědí dětí ze soukromé a státní MŠ

Jedná se o vyhodnocení dvou polostrukturovaných skupinových rozhovorů s dětmi z obou MŠ. U první otázky jsme využívali dětských značek, které přiřadilo dítě ke knize, která se jim nejvíce líbila. Z výsledků bylo zřejmé, že většina knih děti zaujala díky zajímavým dějovým liniím příběhu. V rámci tohoto výběru byla nejoblíbenější kniha *Modrý tučňák*. Děti odůvodňovaly zajímavost příběhu díky hodnému a roztomilému tučňákovi, který se chtěl kamarádit s ostatními a na konci je naučil novou písničku o přátelství. Jako druhá nejoblíbenější kniha byla jednoznačně *Husa Líza*, která se chtěla naučit hodně věcí od ostatních zvířat.

Při pokládání druhé otázky děti často jmenovaly hlavního hrdinu, kterého si zapamatovaly buď z názvu knihy, nebo z dobrodružství, které postavu potkalo.

V rámci třetí otázky si děti v soukromé školce nebyly jisté odpovědí z důvodu, že rozhovor se uskutečnil až po 14 dnech od ukončení poslední lekce. Na druhou stranu ve státní MŠ jsem rozhovor s dětmi uskutečnila v rámci poslední lekce, následně tedy byly vzpomínky na knihy aktuálnější a přesnější. Bylo evidentní, že děti ve státní MŠ velmi hravě převyprávěly děj jejich vybrané knihy, v soukromé MŠ často byla řečena pouze jedna věta příběhu.

Ve čtvrté otázce jsem se z rozhovoru dozvěděla, že děti si pamatovaly nejvíce informací z naučné literatury v knize *Jaké svátky slaví děti celého světa*. To jsem zjistila díky formulované otázce „*Jaké nové věci jsi slyšel/a?*“. Bylo velmi zajímavé, že si děti pamatovaly hru s přiřazováním jednotlivých obrázků k svátkům.

Na základě odpovědí na poslední otázku jsem analyzovala, že děti, kterým se líbily všechny knihy, nedávaly svoji značku nikam. Ostatní přiřazovaly značky hlavně z důvodu vizuální nelibosti obrázků, např. strašidelného netopýra. Byla zde uvedena odpověď nelibosti *Husy Lízy*, kterou dívka již četla vícekrát, proto ji zvolila jako knihu neoblíbenou.

Po finálním rozhovoru s dětmi o knihách bych chtěla pedagogům doporučit knihu *Modrý tučňák*, se kterou se pracuje velmi dobře. Jsou zde krásné ilustrace, dojemný příběh a mnohé aktivity, které pedagoga napadnou při čtení příběhu.

8 Shrnutí výsledků

V praktické části jsem si stanovila šest výzkumných otázek, na které jsem hledala odpověď. **Jaké metody práce se pro zprostředkování jinakosti osvědčily?** Osvědčila se mi práce s menší skupinou dětí, pracovala jsem po většinu času s 8 dětmi, které byly ve velké míře předškolního věku. Vnímám to jako velké usnadnění průběhu lekce. V momentě, kdy bych musela aktivity realizovat s převahou mladších dětí, musela bych je zjednodušit a zkrátit dobu trvání jedné lekce.

Jaké organizační formy se nejvíce osvědčily? Nejlépe se osvědčila práce ve skupinách, kde na sebe děti interagovaly při dobře zvolené otázce učitelky. Z jednotlivých lekcí bylo patrné, že děti ve státní školce měly více kreativních myšlenek v rámci aktivity s libovolným dokončením příběhu. Z mého pohledu je tady znatelný větší rozvoj komunikačních dovedností s bohatou slovní zásobou. V soukromé školce jsem pozorovala, že si děti každou odpověď více promýšlely, ale z velké části spíše odpovídaly jednoslovně z důvodu menší slovní zásoby či nepříliš velké práce s knihou na takové téma.

Jaké didaktické prostředky se nejvíce osvědčily? Co se týče metod práce, v akčním výzkumu se nejlépe osvědčila dramatizace příběhu, kdy jsme využívali nejrůznější pomůcky, které doprovázely děj příběhu a kultivovaly dramatický prožitek dětí. Následně tak bylo dosaženo trvalejšího pochopení příběhu, který např. v knize *Vajíčko, vajíčko, vajíčko* děti i po 1 měsíci dokázaly převyprávět. U lekce *Vajíčko, vajíčko, vajíčko* děti nerozuměly francouzskému textu, ale díky pomůckám jsme se dobrali k závěru a pochopení. Při práci s textilní látkou jsme vždy vymýšlely, jaký účel má v příběhu daná barva látky.

Na jaké aktivity nejlépe reagovaly děti? Z mého pohledu děti nejlépe reagovaly na práci s jednotlivými ilustracemi. Zde se aktivně podílely na vymýšlení dějové linie i mladší děti a navrhovaly, jak by příběh mohl pokračovat.

U kterých činností se děti nejvíce zapojovaly? Z mého pohledu se děti nejvíce zapojovaly v lekci *Jaké svátky slaví děti celého světa*, kdy jsme využívali hudební didaktické pomůcky víčka od PET lahví jako hudební nástroj, následně jsem tančili na hudbu a zpívali. Bylo vidět, že děti obou MŠ velice baví hudební výchova.

Co jsem se naučila při přípravě, realizaci a reflexi lekcí já? V realizaci lekce *Jaké svátky slaví děti celého světa* (viz kapitola 7.4) jsem si uvědomila, že jsem v přípravě měla mnoho informací, které děti při lekci v soukromé MŠ příliš nezaujaly, a činnost tak pro ně byla až moc zdlouhavá. To je také důvodem, proč jsem přípravu pro realizaci této lekce ve státní MŠ předělala. Následně bylo vidět, že děti byly více koncentrované, odpovídaly srozumitelněji

i práce s myšlenkovou mapou byla zdařilejší. U přípravy poslední lekce jsem byla schopná vytvořit jednoduché otázky, kterým děti velmi dobře rozuměly. Byla jsem si jistá i správně zvolenými větami, které jsem využívala v průběhu lekce. Jsem toho názoru, že v dialogu s dětmi není příliš moudré používat dlouhé slovní obraty, tedy snažila jsem se mluvit jasně a zřetelně, aby děti mohly hned aktivně reagovat.

9 Diskuse

V praktické části jsem připravila 5 lekcí, které dětem nastiňují různé oblasti jinakosti. V každé lekci detailně uvádím otázky, které jsem dětem během aktivit kladla pro hlubší porozumění příběhu.

Při realizaci lekce *Husa Líza* v soukromé MŠ jsem si vyzkoušela, že práce s dětmi v tělocvičně je velkou nevýhodou. Děti tak mají vnitřně nastavené pravidlo, že v tělocvičně se běhá, skáče a pohybuje. Já toto pravidlo akceptuji a podporuji, proto bych příště využila pro lekci jiné místo než tělocvičnu. Při první realizaci lekce ve státní MŠ jsem si neuvědomila další důležitou podmínku pro vhodnou práci s knihou. Měla jsem v kroužku 8 dětí, ale zbytek třídy byl ve stejném prostoru, tudíž jsem po 10 minutách hluku zjistila, že i tato podmínka klidu v prostředí je důležitým faktorem při práci. Následně děti odešly do druhé místnosti a najednou začalo vše fungovat.

Zajímavým podnětem pro diskusi je také počet dětí při realizaci lekce. Při praxi jsem si vyzkoušela práci s 24 dětmi najednou. Lze to provést, ale práce nebude tak efektivní jako při práci s polovinou dětí ve třídě. Z mého pohledu je vhodné rozdělit děti do skupin, kdy se o další skupiny stará druhá učitelce či asistentka ve třídě.

Velmi zajímavým podnětem při realizaci pro mě bylo vhodné pokládání dotazů dětem. Před lekcí jsem si neuvědomila, jak podstatná je příprava jak prostředí, tak celého průběhu lekce. Lekci *Jaké svátky slaví děti celého světa* jsem musela předělat, kvůli nevhodně pokládaným otázkám. V tento moment již vím, že učitel nemusí napovídat dětem skrze otázku. Čím kratší a jednodušší je otázka položena, tím je to pro děti lepší. Jako příklad změny otázek bych uvedla:

(původní otázka) „*Myslíte si, že mají tito kamarádi mezi sebou něco společného?*“ => „*Jsou si tito kamarádi v něčem podobní?*“

(původní otázka) „*Myslíte si, že mají mezi sebou nějaké rozdíly?*“ => „*Čím se děti liší mezi sebou?*“

(původní otázka) „*Když se na ní podíváte např. jak je oblečená, co by Kaitlyn na svátek mohla dělat?*“ => „*Když se na ní podíváte, jaký kostým má Kaitlyn na sobě?*“

Myslím si, že jsem na konci poslední lekce *Husa Líza* volila vhodné otázky pro porozumění textu. Děti by měly mít možnost různých variant odpovědí, tzv. nic není špatně. To by mělo vést k spontánním dialogům jak mezi učitelem a dětmi, tak mezi dětmi v kolektivu. Děti budou rozvíjet slovní zásobu jak při práci s knihou, tak při konverzaci na libovolné téma mezi kamarády.

Zamýšlela jsem se i nad tím, zda hraje určitou roli na rozvoj dětské spontánnosti při komunikaci a hře faktor soukromého zařízení se zaměřením na alternativní přístup ve vzdělávání, či vzdělávání ve státním předškolním zařízení. Uvědomila jsem si, že nejde o to, jestli je MŠ státní, nebo soukromá, ale vidím hlavní podstatu v přístupu učitelů k dětem. Zde se vyskytuje hlavní faktor k úspěšnému dokončení MŠ a plynulému vstupu do základního vzdělávání dětí.

Jako poslední téma k diskusi bych uvedla svůj osobní přístup k dětem v obou MŠ. Působila jsem v soukromé MŠ jako pedagog, můžu tedy říct, že komunikace a motivace dětí byla skvělá. Nebyl problém, že by děti nechtěly odpovídat, pouze se mi zdálo, že při odpovědích dbaly na promyšlení všech slov a současně i vět. Na rozdíl od soukromé MŠ jsem děti ve státní MŠ při realizaci akčního výzkumu dostatečně dobře neznala. Myslela jsem si tedy, že práce s knihou bude o něco složitější, ale byla jsem velmi příjemně překvapena, že děti odpovídaly celými větami bez ostychu a rádi se vždy podělily o nějaký soukromý příběh ze života. Tato třída již měla zkušenosti s projektovou výukou v minulosti.

10 Závěr

V bakalářské práci jsem se zabývala problematikou interkulturní výchovy. Toto téma je v dnešní době velmi populární, najdeme mnoho podnětných článků jak od učitelů, odborníků, tak od rodičů. V teoretické části jsem se věnovala hlavním rozdílům mezi interkulturní a multikulturní výchovou, snažila jsem se popsat téma jinakosti z pohledu antropologie, sociologie či z pohledu tělesné jinakosti. Následně jsem se zabývala problematikou komunikace, jazyka a čtenářské pregramotnosti, kde jsem se snažila popsat jednotlivé druhy čtenářské strategie. Na konci teoretické části jsem se věnovala třífázovému modelu učení, který jsem použila následně v akčním výzkumu.

Abych dosáhla cíle praktické části, vybrala jsem si 5 knih, které se věnují jednotlivým problémům ohledně interkulturního vzdělávání v předškolním zařízení. Lekce poukazují na téma jinakosti, obyčejnosti, homosexuality či odlišnosti kultur. Snažila jsem se v lekcích podnítit rozvoj prosociálního chování dětí a akceptace jednotlivých rozdílů mezi dětmi. Jednalo se především o to, aby děti pochopily, že i přes rozdíly jsme všichni lidé a každý má své odlišné vlastnosti, rysy, nebo názory, které by ostatní měli tolerovat. Jsem si vědoma faktu, že každé předškolní zařízení se k tématu interkulturní výchovy staví odlišným způsobem, ale myslím si, že děti již od útlého věku by neměly mít přejaté názory z rodiny, od kamarádů nebo ze školy.

Z praktické části si odnáším spoustu nových poznatků ohledně práce s dětmi. Tyto lekce se jistě budou hodit pedagogům do integrovaných bloků, které budou tvořit v MŠ. Osobně bych si vždy ujasnila, jaká témata jinakosti chci řešit, protože např. z mých realizovaných lekcí bych do budoucna vytvořila provázaný integrovaný blok s názvem Ptáci, kde bych zkoumala, jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými skupinami ptáků. Následně bych určitě pracovala s tituly jako je *Modrý tučňák*, *Vajíčko*, *vajíčko*, *vajíčko* nebo *Husa Líza*, kde bych díky zpracovaným lekcím měla určitou oporu v přípravách.

Vyhodnocením polostrukturovaného rozhovoru s dětmi jsem došla k závěru popularity jednotlivých titulů lekcí. Nejoblíbenějším se stal *Modrý tučňák* od Petra Horáčka, který popisuje příběh velmi barvitě a se silným působením na emoce. Děti z příběhu byly dojaté, velmi se jim líbilo téma přátelství, odlišnosti dvou kamarádů a zajímavá barevnost ilustrací.

Věřím, že má bakalářská práce bude pro čtenáře inspirací k vytvoření dalších zajímavých aktivit. Jednotlivé lekce by měly úspěšně sloužit jako vhodná příprava učitelům v předškolním zařízení nejen k tématům interkulturní výchovy.

11 Odborná literatura a informační zdroje

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.

ČERMÁKOVÁ, Jarmila H. a Dana RABIŇÁKOVÁ. *Ty+ já= kamarádi: hry, básničky, pohádky a teorie podporující multikulturní výchovu*. Praha: ISV nakladatelství, 2000. ISBN 80-85866-76-5.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-078-6.

MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULCOVÁ. *Interkulturní psychologie: Rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1361-1.

NÜNNING, Ansgar, Jiří TRÁVNÍČEK a Jiří HOLÝ, ed. *Lexikon teorie literatury a kultury: koncepce - osobnosti - základní pojmy*. Brno: Host, 2006. ISBN 80-7294-170-4.

OLŠOVSKÝ, Jiří. *Slovník filosofických pojmů současnosti*. Vyd. 2., rozš. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1266-4.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: Teorie- praxe- výzkum*. Praha: ISV nakladatelství, 2001. ISBN 80-85866-72-2.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.

REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. Třetí vydání (druhé přepracované a rozšířené vydání). Praha: Leda, 2015. ISBN 978-80-7335-393-3.

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

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: S praktickými ukázkami*. Praha: Grada, 2012, s. 113-117. ISBN 978-80-247-4100-0.

Články

HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠTÁLOVÁ. Máme jasno?: Co je E-U-R. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách* [online]. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2006, (22), s. 54-58 [cit. 2021-02-19]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL22_web.pdf>

HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠTÁLOVÁ. Máme jasno?: Co je E-U-R. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách* [online]. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2006, (23),

s. 57-59 [cit. 2021-02-19]. ISSN 1214-5823. Dostupné z: <https://kritickeymysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL23_web.pdf>

JAKOUBEK, Marek. Co je to antropologie? *Katedra antropologie FF ZČU* [online]. 2014 [cit. 2021-02-01]. Dostupné z: <<http://www.antropologie.org/cs/co-je-to-antropologie>>

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Jak se vyrovnat s multikulturní a interkulturní výchovou ve vzdělávání učitelů? *Pedagogická orientace*, 19(3), 2009, s. 121–127.

NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*, 53(3), 2003, s. 300–308 [cit. 2020-12-15]. Dostupné z: <<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1942&lang=cs>>

RADIMSKÁ, Radka. *Sociologie cizince: prožitek jinakosti*. Acta Universitatis Carolinae Philosophica et Historica [online]. 2001, 57-72 [cit. 2021-01-07]. Dostupné z: <https://karolinum.cz/data/clanek/4604/PheH_2001_1_0059.pdf>

SUSMAN, G. (1983) Action Research: A Sociotechnical Systems Perspective. In: Morgan, G., Ed., *Beyond Method: Strategies for Social Research*, Sage, Newbury Park, 95–113.

Internetové zdroje

Interkulturní vzdělávání. In: *Projekt Varianty* [online]. Praha: společnost při ČT, 2002 [cit. 2020-12-29]. Dostupné z: <<https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/a02ikv.pdf>>

KAISERŠOTOVÁ, Tereza. *Analýza pojmu "Jinakost" u mezioborové perspektivy* (Rigorózní práce). Praha, FF UK, 2013 [cit. 2021-01-29]. Dostupné z: <<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/120376>>

KOLÁŘOVÁ, Kateřina. *Jinakost - postižení - kritika: společenské konstrukty nezpůsobilosti a hendikepu: antologie textů z oboru disability studies* [online]. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012 [cit. 2021-01-28]. ISBN 978-80-7419-050-6. Dostupné z: <<https://ndk.cz/view/uuid:85552240-eccd-11e8-bc37-005056827e51?page=uuid:551d0830-50a6-11e9-b3de-5ef3fc9bb22f>>

LAUFKOVÁ, Veronika a Adéla GOLDMANNOVÁ. *Rozvoj čtenářské pregramotnosti v praxi mateřské školy* [online]. Praha: Charles University, Faculty of Education Press, 2020, s. 12 [cit. 2021-02-15]. ISBN 978-80-7603-202-6. Dostupné z: <<http://vydavatelstvi.pedf.cuni.cz/index.php/2020/11/08/rozvoj-ctenarske-pregramotnosti-v-praxi-materske-skoly-2/>>

LAUFKOVÁ, Veronika a kol. *Projekt S knížkou do života a čtenářská gramotnost: metodická příručka pro práci knihoven s dětmi ve věku 3-6 let* [online]. Praha: Národní knihovna České republiky - Knihovnický institut, 2020 [cit. 2021-03-01]. ISBN 978-80-7050-733-9. Dostupné z: <<https://drive.google.com/file/d/1jrcVsCTNWzYqhShRisYnj53lCb8UE9re/view>>

PRŮCHA, Jan. *Andragogický slovník* [online]. Praha: Grada, 2014 [cit. 2021-01-07]. ISBN 978-80-247-8993-4. Dostupné z: <<https://www.bookport.cz/e-kniha/andragogicky-slovník-364462/>>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2018 [cit. 2021-02-15]. Dostupné z: <<https://www.msmt.cz/file/45304/>>

ŠVEJDOVÁ, Hana, Eva RYBÁROVÁ a Eva SVOBODOVÁ. Čtenářská pregramotnost a její cíle v praxi mateřských škol. NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. *Čteme si, hrajeme si, poznáváme...Metodika čtenářské pregramotnosti* [online]. České Budějovice: Pedagogická fakulta, JU v Českých Budějovicích, 2019, s. 5–26 [cit. 2021-01-19]. ISBN 978-80-7394-763-7. Dostupné z:

<http://www.pf.jcu.cz/misc/pvupms/doc/Metodika_ctenarske_pregramotnosti.pdf>

WILDOVÁ, Radka, VYKOUKALOVÁ, Věra, RYBÁROVÁ, Eva, RONKOVÁ, Jolana a Radka HARAZINOVÁ. *Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií Metodická příručka pro učitele mateřských škol pro práci s pohádkou a pověstí.* [online] Praha: PedF UK, 2019 [cit. 2021-01-19]. Dostupné <https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2020/01/Publikace-ctenarske-strategie_print.pdf>

Primární literatura (tituly knih využité při lekcích)

BATTUT, Eric. *Vajíčko, vajíčko, vajíčko!*. Praha: Thovt, 2005. ISBN 80-903653-4-5.

RICHARDSON, Justin a Peter PARNELL. *Tango: skutečný příběh jedné tučňáčí rodiny.* Ilustroval Henry COLE, přeložil Markéta NAVRÁTILOVÁ. V Praze: LePress, 2017. ISBN 978-80-903980-3-0.

HORÁČEK, Petr. *Modrý tučňák.* Přeložil Martina WACLAWIČOVÁ. V Praze: Albatros, 2019. ISBN 978-80-00-05664-7.

HARAŠTOVÁ, Helena a Pavla HANÁČKOVÁ. *Jaké svátky slaví děti celého světa.* Praha: Albatros, 2016. ISBN 9788000044088.

HORÁČEK, Petr. *Husa Líza.* Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0173-1.

Seznam příloh

Příloha č.1: Foto realizace lekcí

