

UNIVERZITA KARLOVA

Pedagogická fakulta

Katedra české literatury

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Řešení problémových situací v mateřské škole skrze práci s příběhem
Problematic situations in nursery and their solution with using story

Petra Bednaříková

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

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy, forma kombinovaná

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Řešení problémových situací v mateřské škole skrze práci s příběhem* vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych tímto poděkovala paní PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D. za odborné vedení mé práce, předané zkušenosti, pochopení a trpělivost. Velké díky patří mé kolegyni Pavlíně Rendlové, která mi ukázala kouzlo dětských knih a práce s nimi. Dále bych chtěla poděkovat mé rodině a blízkým, kteří mi byli oporou po celou dobu mého studia.

ABSTRAKT

Bakalářská práce na téma *Řešení problémových situací v mateřské škole skrze práci s příběhem* se zabývá problémovými situacemi v mateřských školách a jejich řešením. V teoretické části se nejprve věnuji charakteristice dítěte předškolního věku. Následuje téma problémových situací, ke kterým v mateřské škole nejčastěji dochází. V další kapitole je popsána role učitele mateřské školy. Závěr teoretické části je zaměřen na práci s knihou v mateřské škole. Na základě dotazníku distribuovaného mezi pedagogy mateřských škol je představeno pět nejčastějších problémových situací vyskytujících se v oslovených mateřských školách. Na výsledky dotazníkového šetření potom navazuje vlastní praktická činnost, kdy bylo navrženo a realizováno ve vybrané mateřské škole celkem 5 lekcí s knihou, které tematizovaly nejčastější problémové situace v mateřské škole (agresivní projevy dítěte, adaptace nového dítěte, začleňování dítěte s odlišným mateřským jazykem, začleňování dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, přátelské vztahy mezi dětmi). Pro realizaci lekcí byly využity následující tituly: *Flandil ve školce*, *Modrý tučňák* a *Papuchalk Petr*. Každá lekce byla náležitě reflektována a doporučeny byly další knižní tituly vhodné pro řešení konkrétních problémových situací v mateřských školách.

KLÍČOVÁ SLOVA

řešení problémových situací, literatura pro děti, práce s knihou, příběh, předškolní věk

ABSTRACT

The bachelor thesis describes problem situations in kindergartens and their solutions. The theoretical part is focused on the characteristics of preschool children. The following is the topic of problem situations that occur in kindergarten. The next part is focused on the role of the kindergarten teacher. The last part is presents working with a book in kindergarten. The practical part presents an analysis of the situation in selected kindergartens. The questionnaire presents the five most common current problem situations (aggressive child, adaptation to kindergarten, child with a different mother tongue, children with special educational needs, friendly relations between children). The aim of the bachelor's thesis is to think about suitable methods of solving work with a story in preschool children and to plan individual lessons that will be implemented with children in kindergarten. The lessons are realized with the use of books *Flandil in Kindergarten*, *Blue Penguin* and *Papuchalk Petr*. These lessons will be reflected, then recommendations for practice will be proposed and four suitable book titles will be presented.

KEYWORDS

problematic situation, problem solving, children's literature, the use of book, children's story, preschool age

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1. Charakteristika dítěte předškolního věku.....	9
1.1. Období dětského věku.....	9
1.2. Předškolní věk.....	10
2. Vybrané problémové situace v mateřské škole.....	13
2.1. Řešení problému.....	13
2.2. Adaptace na mateřskou školu.....	13
2.3. Dítě s odlišným mateřským jazykem.....	14
2.4. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.....	15
2.5. Nastavení pravidel fungování.....	16
2.6. Agresivita.....	16
3. Role učitele mateřské školy.....	18
4. Kniha a její využití v mateřské škole.....	20
4.1. Funkce knihy v mateřské škole.....	22
4.2. Příběh jako prostředek k řešení problémových situací.....	22
4.3. Dětský literární hrdina.....	23
4.4. Výběr vhodné literatury pro děti předškolního věku.....	24
4.5. Výukové metody kritického myšlení.....	24
4.6. Čtenářské strategie.....	25
PRAKTICKÁ ČÁST.....	26
5. Cíle výzkumu.....	26
5.1. Výzkumné otázky.....	26

6.	Metodologie	26
6.1.	Metody sběru dat	27
6.2.	Metody zpracování dat	27
7.	Vlastní výzkum	28
7.1.	Charakteristika a identifikace místa výzkumu	28
7.2.	Vyhodnocení dotazníku.....	29
8.	Nejčastější problémové situace ve vybraných mateřských školách.....	33
9.	Realizace a reflexe jednotlivých lekcí.....	35
9.1.	Lekce: Ublíživání	36
9.2.	Lekce: První den ve školce.....	43
9.3.	Lekce: Nerozumím ti.....	50
9.4.	Lekce: Odlišnost.....	60
9.5.	Lekce: Přátelství	67
	Diskuse	73
	Závěr.....	75
	Seznam použitých informačních zdrojů	77
	Seznam použité dětské literatury.....	80
	Seznam tabulek	81
	Seznam grafů.....	82
	Seznam obrázků	83

Úvod

Již čtvrtým rokem pracuji v mateřské škole jako učitelka. Protože mám k dětským knihám a příběhům velmi kladný vztah už od dětství, chtěla jsem tuto radost z knih sdílet i s dětmi v mateřské škole.

S dětskou literaturou se snažíme pracovat při každodenních činnostech během celého školního roku. Děti se s ní seznamují v různých formách – vyprávění či čtení pohádek před odpoledním odpočinkem, prohlížení knih z knihovny v průběhu dne nebo při řízených činnostech. Mnoho zajímavých knih a příběhů mi představila má kolegyně Pavlína Rendlová. Vzpomínám si, jak mě nadchly reakce dětí na knihu *Papuchalk Petr* od Petra Horáčka, kde je tematizováno přátelství.

Pro vypracování bakalářské práce jsem si vybrala téma řešení problémových situací v mateřské škole skrze práci s příběhem. K tomuto výběru mě přivedla spolupráce s tříletým chlapcem z Ruska. Společně jsme se potýkali s problémy adaptace, s agresivními projevy k ostatním dětem a s problémy souvisejícími s jeho odlišným mateřským jazykem. Jako efektivní způsob řešení se ve všech případech ukázala právě práce s příběhem. Dítě se v mateřské škole přirozeně potýká s řadou nových, často problémových situací a jejich řešení ovlivňuje nejen jeho sebepojetí, ale také budoucí jednání v podobných situacích.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, a to části teoretické a části praktické. V teoretické části se s využitím odborné literatury věnuji charakteristice dítěte předškolního věku. Následující kapitola je věnována problémovým situacím v mateřských školách. Další kapitola je o roli učitele mateřské školy. V závěru teoretické části se věnuji knize a jejímu využití v mateřské škole. Uvádím přínosy literárního příběhu při řešení problémových situací a soustředím se na problematiku dětského literárního hrdiny. Závěr kapitoly je o výběru kvalitní dětské literatury pro děti předškolního věku. V praktické části věnuji pozornost analýze situace ve vybraných mateřských školách. Na základě dotazníku distribuovaného mezi pedagogy mateřských škol poté představuji pět nejčastějších, aktuálních problémových situací. S využitím vlastních zkušeností z praxe promyslím a naplánuji jednotlivé lekce a ty realizuji v mateřské škole, kde působím s dětmi předškolního věku. Lekce poté reflektuji.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, s jakými problémovými situacemi se nejčastěji setkávají pedagogové mateřských škol. Dále zjistit, jak jsou tyto problémové situace v mateřských školách řešeny, poukázat na přínosy literárního příběhu při řešení těchto situací a uvést efektivní doporučení do praxe.

TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části se nejprve zaměřím na rozdělení dětského věku a uvedu příklady, jak různí autoři specifikují předškolní věk. Dále se věnuji charakteristice problémových situací, ke kterým v mateřské škole dochází, a roli učitele mateřské školy. Závěr teoretické části patří knize, jejímu využití v mateřské škole, dětskému literárnímu hrdinovi a kvalitní dětské literatuře.

1. Charakteristika dítěte předškolního věku

1.1. Období dětského věku

Obecně se dá předškolní věk označit jako období od narození po nástup do základní školy. Pojem *předškolní věk* definují různí autoři různými definicemi a uvádějí různá rozdělení věku dítěte. Ve společnosti je známé a často uváděné rozdělení pedagoga V. Příhody (1971), který dělí dětský věk na:

- **období nitroděložní,**
- **období prvního dětství,**
- **období druhého dětství,** které dále rozděluje na **předškolní věk** (od 3 do 6 let) a **prepubescenci** (od 6 do 11 let),
- **období pubescence** (od 11 do 15 let)
- **a období postpubescence** (od 15 do 20 let).

Detailněji a podle aktuálních poznatků dělí dětský věk pediatr J. Klíma (2016):

- **Prenatální období,** které trvá od početí do porodu.
- **Novorozenecké období** trvající od narození do ukončeného 28. dne života.
- **Kojenecké období,** které trvá od narození do 1. ukončeného roku života.
- **Batolecí období** zahrnující mladší a starší batolecí věk.
- **Předškolní věk,** který následuje po starším batolecím věku a končí v šesti letech, zpravidla zahájením povinné školní docházky.
- **Mladší a starší školní věk,** tedy období školní docházky. Mladší a starší věk jsou odděleny nástupem puberty.
- **Adolescence** je obdobím ukončení růstu a vývoje a zařazení se do dospělé populace.

Psycholog J. Piaget (2014) dělí dětský věk na:

- období **senzomotorické** (do 2 let),
- období **symbolické a předoperační** (do 7 let),
- období **konkrétních myšlenkových operací** (do 12 let)
a na období **pubescence a výrokových operací**.

Přestože jsou mezi rozdělením V. Příhody a J. Klímy patrné odlišnosti v termínech, oba dělí dětský věk podle biologického vývoje, naproti tomu J. Piaget dělí dětský věk podle kognitivního vývoje. Za předškolní věk bývá označováno období od třetího do šestého roku dítěte. Aktuálně se uvádí, že se jedná o věk do zahájení povinné školní docházky. (Šmelová a Prášilová, 2018) Pro potřeby této práce považujeme za předškolní věk život dítěte mezi třetím rokem a zahájením povinné školní docházky.

1.2. Předškolní věk

Podle Matějčka (2013) je pojem předškolní věk nepřesný až zavádějící, jelikož se školou nemá moc společného. Definuje tento věk jako významnou vývojovou etapu v životě dítěte i jeho vychovatelů.

Tříleté dítě umí podle Bednářové a Šmardové (2007) běhat, skákat, házet míčem nebo lézt na žebřík. Rychle se u něj rozvíjí schopnost udržet rovnováhu a zdokonaluje se jeho pohybová koordinace, pohyblivost a přesnost pohybů. Staví komíny z kostek a má zájem o stavebnice, které vyžadují určitou míru přesnosti a obratnosti. Okolo třetího roku začíná dítě kreslit. Začíná se u něj objevovat držení tužky v prstech – špetkové držení. Nejprve kreslí nepravidelný ovál, svislou a vodorovnou čáru a první podoby jednoduché postavy – hlavonožce.

Dítě okolo třetího roku poznává předměty nezávisle na barvě a velikosti. Později je schopno uvědomovat si polohu předmětu v prostoru, vnímá jednotlivé tvary, velikosti a zaměřuje se víc na celek než na detaily. Představy o prostoru zahrnují nejen vnímání prostoru mezi třemi osami (*horno-dolní, předozadní, pravo-levou*), ale i odhad a zapamatování si vzdálenosti. Tříleté dítě zaměřuje pozornost na předměty ve svém okolí. Do třetího roku znalo především prostor jeho blízkého okolí. Nyní se tento prostor rozšiřuje na prostor mezi domovem a mateřskou školou. Vnímání času se u dítěte rozvíjí velmi pozvolna. Předškolní dítě žije především přítomností. Jeho vnímání plynutí času je vymezeno událostmi, které ho obklopují. Dítě pozoruje časovou posloupnost a vnímá sled událostí. Ví, co přijde. Čím je časový úsek delší, tím je pro dítě zpravidla náročnější jeho představa.

Zásadní období pro vývoj řeči je od narození do šestého roku života. Postupně se řeč stává prostředkem komunikace a nástrojem myšlení. Vývoj řeči je ovlivněn motorikou, vnímáním a sociálním prostředím. Tříleté dítě používá souvětí a řeč má zpravidla rozvinutou ve všech gramatických formách. Je schopno konverzaci nejen navázat, ale také udržet. Okolo třetího roku by mělo být dítě schopné naslouchat kratším příběhům. Dítě začíná oddělovat slova ve větě, kterou přestává vnímat jen jako akustickou jednotku a rozlišuje jednotlivé hlásky. Vnímá rytmus a rozvíjí se u něj sluchová paměť. (Bednářová a Šmardová, 2007)

K dětství neodmyslitelně patří hra. Děti jsou schopné hrát si bezprostředně, všude a se vším. Hra je podle Opravilové (2016) pro dítě předškolního věku dominující činností. Hranice, která odděluje dětskou herní činnost od činnosti pracovní, je velmi nepřesná, většinou přecházejí jedna ve druhou. Matějček (2013) rozděluje dětskou hru na hru v období prvního roku, kdy si dítě hraje převážně samo nebo s někým dospělým, hru okolo druhého roku, kdy dítě stále častěji projevuje zájem o dětskou skupinu a na hru ve třech letech, kdy je dítě schopno s druhým dítětem spolupracovat. Průcha a Koťátková (2013) definují hru různě starých dětí. Malé děti se vzájemně napodobují, inspirují a učí se spolu vycházet, starší děti vyhledávají hru „na někoho“. U dětí nejstarších je hra podobná, ale má složitější témata a obsahuje dětmi vytvořená pravidla.

Na přelomu druhého a třetího roku dítě překračuje hranice rodinného kruhu a k vědomí vlastního „já“ se přidává vztah k druhým dětem a později interakce s okolním světem. (Matějček, 2013) V období mezi druhým a třetím rokem nastupuje dítě do mateřské školy, kde se setkává s novými osobami – pedagogy a s jeho vrstevníky. Do této doby se s vrstevníky pravděpodobně setkala jen při zájmových aktivitách, v parku nebo na hřišti. „Mateřská škola přináší nové podněty nejen svým uspořádáním a vybavením, ale i osobností učitelek a různorodým obsahem pedagogické práce. Hra s dětskými partnery v sobě skrývá velký potenciál pro sociální učení.“ (Průcha a Koťátková, 2013, s. 106) Opravilová (2016) popisuje hru jako nutný předpoklad pro další práci, protože učí dítě psychickému a fyzickému úsilí, které pomáhá rozvíjet jeho jednání a poznávací zájmy.

Mateřská škola by měla podporovat komplexní rozvoj dítěte. Vývojové zvláštnosti předškolního období s přínosem mateřské školy pro děti uspořádali Průcha a Kotátková (2013) do pěti oblastí:

- **Rozvoj v oblasti rozumové.** Probíhají zde procesy jako vnímání, paměť, myšlení, představy, řeč a emoční procesy.
- **Rozvoj v oblasti osobnostní a sociální.** Dítě si utváří představu sebe samého a začíná se stále více orientovat na druhého.
- **Rozvoj v oblasti esteticko-výchovné a tvořivé.** Tuto oblast můžeme rozvíjet esteticko-výchovnými disciplínami (výtvarná výchova, hudební výchova, dramatická výchova), které jsou začleněny do komplexního poznávání.
- **Rozvoj v oblasti pohybové a zdravotní.** V mateřské škole vytváříme podnětné prostředí pro rozvoj různě starých dětí, jejichž pohybové dovednosti se liší.
- **Komplexní přínos hry,** která má velmi zásadní činnost pro rozumový a řečový rozvoj. Jednotlivé oblasti vzdělávacího obsahu RVP PV (2018) přehledně zrcadlí vývoj dítěte.
 1. Biologická (Dítě a jeho tělo)
 2. Psychologická (Dítě a jeho psychika)
 3. Interpersonální (Dítě a ten druhý)
 4. Sociálně kulturní (Dítě a společnost)
 5. Environmentální (Dítě a svět)

(Opravilová, 2016, s. 72)

Podle Chaloupky (1982) jsou tři roky jakýmsi výrazným předělem v životě dítěte, projevujícím se rozvinutým vědomím vlastního já v interakci s ostatními lidmi, pokračujícím přechodem od senzomotorických činností k ucelenějším myšlenkovým procesům, rozvoje představ, fantazie, paměti, schopností chápat příčinu jednoduchých jevů a mnohostranným obohacením vnímavosti.

2. Vybrané problémové situace v mateřské škole

Při výběru problémových situací pro tuto kapitolu jsem vycházela ze zkušeností své vlastní pedagogické praxe a praxe svých kolegyně z mateřské školy. Vybrala jsem problémové situace, se kterými se opakovaně v prostředí mateřské školy setkáváme s dětmi ve věkové kategorii 2–6 let.

2.1. Řešení problému

Vývoj dítěte je doprovázen řadou nových podnětů a situací, které jsou často problémové. Mohou být vnímány jako nepříjemné, ale jsou bez pochyb stěžejní pro rozvoj dítěte. Lidově řečeno, plyne z nich nějaké ponaučení. Neberme si je osobně. Pokud si připomeneme a uvědomíme jejich podstatu, bude pro nás snazší tyto situace pochopit. Cílem při řešení problému je pomoci dítěti zvládnout jeho nepříjemné pocity, aby pak samo dokázalo uvažovat o možných řešeních, nikoli řešit problém za něj. (Markhamová, 2015) Jak říká Maria Montessori: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Tato věta, se kterou za ní přišlo malé dítě, se stala podstatnou součástí jejího přesvědčení. (Seldin, 2017)

Dítě se zpravidla nejvíce vzteká, když něco chce a nemůže to mít, nebo musí ukončit činnost, kterou ještě ukončit nechce. Nejefektivnější je těmto situacím předcházet. Pokud k takové situaci přeci jen dojde, platí, že za žádných okolností dítě netrestáme. Dítě by nemělo mít pocit viny za své chování. Dlouhé vysvětlování a rozebírání se také neshledává s úspěchem. Mnohdy stačí dát dítěti prostor pro vyjádření jeho emoce. (Matějček, 2013) Pro dítě je důležité, abychom mu naslouchali, přijmuli jeho zklamání nebo vztek a dali mu najevo, že jsou pro nás stejně důležité jako jeho další emoce. Samozřejmě, že mu chceme pomoci překonat nepříjemné pocity, ale neměli bychom ho učit, že je potřeba od emocí utéct. Přijetí neznamená, že s emocemi souhlasíme nebo je schvalujeme. Toto dávání empatie je zároveň darem i pro nás, protože děti, které cítí empatii, jsou mnohem ochotnější spolupracovat. (Markhamová, 2015) Můžeme dítěti potvrdit jeho emoce metodou konstatování, jehož podstatou je mluvit o tom, co vidíme, aniž bychom to posuzovali. Vhodné jsou věty typu: *Vidím, že jsi naštvaný. Rád bys měl tuto hračku. Slyším, že se hádáte.* (Kopřiva a kol., 2017)

2.2. Adaptace na mateřskou školu

Nástup do mateřské školy je pro dítě i jeho rodiče významným a nepochybně náročným životním krokem. Každé dítě je jiné. Některé děti se těší, některé se obávají neznámého. Pro rodiče je to často poprvé, kdy svěřují své dítě někomu doposud cizímu. Adaptace je neodmyslitelnou součástí vstupu do mateřské školy. Odloučení od matky a vstup do mateřské

školy nejsou pro dítě snadné. Měli bychom respektovat, že si dítě potřebuje zvyknout a potřebuje čas na poznání nového prostředí. Zohledňujeme jeho zralost a zkušenosti s mateřskou školou. K dítěti přistupujeme individuálně, abychom mu začátky v novém prostředí co nejvíce usnadnili. S pomocí hry se můžeme s dítětem sblížit a lépe se poznat. (Svobodová a Švejdomá, 2011) Zvykání na mateřskou školu by mělo být pozvolné. Z pohledu učitelky může adaptace trvat kolem jednoho měsíce, rodina to ale může vnímat jako delší období. Spolupráce s rodiči a jejich podpora jsou při adaptaci velmi důležitá. (Kořátková, 2013)

2.3. Dítě s odlišným mateřským jazykem

V současné době je u nás přítomnost dítěte s odlišným mateřským jazykem stále více běžná. Často jsou to děti z jiných etnických skupin. Spolu s tím vyvstávají problémy, kterým musí pedagog čelit. K zásadnímu problému může patřit komunikace se samotným dítětem i s jeho rodiči, kteří mnohdy neovládají dobře češtinu. Problematické může být i vytváření vztahu mezi českými dětmi a dětmi z etnických menšin. Dalším problémem může být vychovávání a vzdělávání dítěte, které pochází z jiné kultury. (Kořátková, 2013)

Zařazování všech dětí do hlavního vzdělávacího proudu nazýváme inkluzivním vzděláváním, při kterém odstraňujeme překážky, které by mohly v zařazení bránit. Na nástup dítěte s odlišným mateřským jazykem bychom se měli ideálně s předstihem připravit: měli bychom promyslet komunikaci s rodiči i s dítětem; zjistit si informace o zemi a kultuře, ze které dítě přichází; ověřit, jestli máme připravené inkluzivní prostředí, které bude vhodně vybavené. Přínosné je spojit se s odborníky a připravit adaptační plán dítěte. Začátkem spolupráce mezi rodiči a mateřskou školou je pohovor s rodiči. Před samotným pohovorem bychom si měli sepsat předmět jednání a pokud neovládáme jazyk rodičů, zajistit tlumočnicka. Vhodné je mít potřebné informace vytištěné v jejich jazyce. Pro schůzku je nevhodný prostor ředitelny, který je příliš formální. Lépe může posloužit například třída. Po příchodu rodiče mateřskou školou provedeme. Na pohovoru sice chceme zjistit co nejvíce informací o jejich dítěti, ale měli bychom vyčlenit čas i na otázky rodičů.

Nástup do předškolního zařízení je pro každé dítě bezesporu velkou a náročnou změnou. Ocítá se v neznámém prostředí mezi vrstevníky, setkává se s novou autoritou v podobě učitele s musí zvládnout odloučení od rodičů a fungovat samo za sebe. Pro dítě s odlišným mateřským jazykem je situace ještě mnohem složitější, protože se vyrovnává s jazykovou bariérou a ztrácí tak dosud získané komunikační kompetence. Ocítá se v prostředí s jinou kulturou, kde nikomu nerozumí a nikdo nerozumí jemu. Adaptace dítěte s odlišným mateřským jazykem je podobná jako adaptace jiných dětí, ale měli bychom věnovat speciální pozornost některým oblastem. Při

komunikaci s dítětem využíváme obrázkovou podporu – komunikační karty, soustředíme se na stejný rituál a ověřujeme, jestli nám dítě rozumí. Pokud není možné domluvit se s rodiči jejich rodným jazykem nebo anglicky, využijeme služeb tlumočnicka. Vhodné je poskytovat rodičům informace v tištěné formě v jejich jazyce.

Začleňování dítěte s odlišným mateřským jazykem do kolektivu bychom se měli věnovat už před jeho příchodem do třídy. Měli bychom dětem přiblížit jeho specifika a představit zemi, ze které nové dítě pochází. Zapojení dítěte do kolektivu podporujeme vhodně zvolenými činnostmi, vytváříme příležitosti pro navazování přátelských vztahů a hledáme společné zájmy dětí. Neměli bychom opomenout, že na začlenění má vliv i chování nového dítěte vůči ostatním. Například pomocí obrázkových karet s dítětem zpracováváme společná pravidla chování. Děti by měly být vedeny ke vzájemné toleranci, vstřícnosti a respektu k odlišnostem, ale i k základním slušnostem a přátelskému přístupu k ostatním. (Linhartová a Loudová Stralczynská, 2018)

2.4. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

Mezi děti se speciálními vzdělávacími potřebami patří děti se zdravotním postižením, děti se zdravotním znevýhodněním, děti se sociálním znevýhodněním a děti mimořádně nadané. Všechny tyto děti mají nárok na podpůrná opatření. V rámci mateřské školy patří mezi podpůrná opatření i individuální vzdělávací plán, kde najdeme informace o obsahu výuky a metodách vzdělávání, kompenzačních pomůckách, asistentovi a mnoho dalších. (Oprailová, 2016)

Pokud jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami včleňovány mezi ostatní děti v běžných školách, jedná se o takzvané inkluzivní vzdělávání. Při integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami postupujeme podobně jako při začleňování cizince. Měli bychom připravit prostředí, rodiče a především dětský kolektiv. Vhodné je seznámit děti s tématem odlišnosti, kdy každý je jiný, a je to tak v pořádku. Malé děti přijímají své vrstevníky, jakkoliv postižené, bez větších problémů. Pozastaví se nad jejich vzhledem, budou se ptát, ale stačí jim jednoduché vysvětlení a situaci přijmou. U dětí školního věku je to poněkud komplikovanější, a proto je žádoucí, aby se s tématem seznámily už v mateřské škole, nehledě na to, jestli je ve třídě dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo není. (Matějček, 2013) Včasná diagnostika a spolupráce se speciálním pedagogickým centrem či speciálním pedagogem umožňují, aby byly těmto dětem zajištěny stejné příležitosti ke vzdělávání.

2.5. Nastavení pravidel fungování

Abychom spolu mohli fungovat a společně si hrát, potřebujeme jasná a odůvodněná pravidla, která jsou závazná pro všechny zúčastněné. (Svobodová, Švejdová, 2011) Mnoho zbytečných konfliktů vzniká, když požadujeme něco jen na základě své „mocenské pozice“ a jde o požadavek náhlý a bez přípravy. Takovým konfliktům by se dalo předejít právě vytvořením společných dohod a pravidel. Pravidla jsou trvalejšího charakteru a dohody jsou obvykle krátkodobější. Občas je potřeba pravidla i dohody společně upravit. (Kopřiva a kol., 2017) Boj dítěte o vlastní autonomii v tomto věku nazývá Chaloupka (1982) bojem proto, protože to skutečně boj je – boj s vlastním okolím a s blízkými. Dítě neztrácí citové vztahy, ty se naopak prohlubují a sílí, ale chce být pro své okolí a blízké partnerem. Podle Průchy a Kořátkové (2013) se osvědčuje postupné vytváření pravidel přímo s dětmi, kterých se to týká. Vhodná je podle nich i podpora piktogramy. Jako ideální místo pro jejich tvorbu uvádějí komunitní kruh.

Pravidla jsou důležitá pro běžné společenské návyky, jako je například uklízení hraček. K úklidu vedeme dítě od časného předškolního věku. Je dobré bez velkých výkladů nabídnout dítěti pomoc a pustit se do úklidu společně. (Matějček, 2013) Pravidla dítěti pomáhají i ve vztahu k jiným dětem v situacích, kdy si chtějí hrát se stejnou hračkou. Vedou nás k vzájemnému naslouchání a respektování. Pro dítě je důležité znát důvod. Věci se dávají na své místo, abychom je příště našli, jídlo nemusím sníst, ale je potřeba ochutnat, pro naše zdraví je důležitá hygiena. (Opravilová, 2016) Podstatné je věnovat co možná nejméně pozornosti nevhodným projevům, a naopak si všimnout dítěte v situacích, kdy se chová správně. I pro dodržování pravidel je potřeba připravit vhodné prostředí. Například pokud věci a hračky nebudou mít své určené místo a bude jich mnoho, bude pro dítě nereálné pravidlo dodržet. Při zdravení je zase potřeba mít na paměti, že na dítě netlačíme, jen mu vždy připomeneme, že když někoho potkáme, je dobré pozdravit. (Kopřiva a kol., 2017) Jedno velké téma a pravidlo je, že se lidem neubližuje.

2.6. Agresivita

Harold S. Hulbert řekl: „Děti potřebují lásku, zvláště ve chvílích, kdy si ji nezaslouží.“ (Markhamová, 2015) Náš přístup k hněvu může dítěti buď pomoci naučit se hněv zvládnout, nebo ho nechtěně vést k agresivitě. To nejdůležitější, co můžeme dítěti předat, je, že hněv je běžná lidská vlastnost. Nikdy za něj dítě netrestáme. Když dítě zjistí, že jeho hněv okolí vnímá a reaguje na něj, naučí se ho zpravidla vyjadřovat klidnějším způsobem a přestane tíhnout k agresivitě. V opačném případě, kdy mu budeme opakovat, že je hněv nepřijatelný a trestuhodný se ho snaží potlačit, tím zůstává skrytý a za nějaký čas pravděpodobně v dítěti

exploduje. Hněv je v podstatě jen obrana před pocitem strachu, zranění, zklamání či bolesti. Zkusme se vžít do situace, kdy jsou pro nás nějaké pocity příliš bolestivé, kdy se cítíme ohroženě. Pokud se cítíme ohroženě, útočíme. Je to podobné, jako kdybychom byli ohroženi útočníkem. Pokud se nám podaří odhalit, jaký má dítě pro hněv důvod, přijmeme jeho vztek i emoci pod ním, můžeme mu pomoci problém vyřešit. (Markhamová, 2015)

Naši pozornost nepotřebuje jen rozhněvané dítě, ale také skupina dětí. První, co musíme zajistit, je ochrana dětí, aby se jim nic nestalo. Děti podporujeme v dovednosti vymezit se – říct „ne“. Zprostředkováváme dětem pochopení hněvu dítěte, aby nedošlo k jeho vyčlenění z kolektivu. Nemusíme být soudci nebo vykonavateli trestu, ale stačí děti vybízet k řešení konfliktů neútočným a respektujícím způsobem.

3. Role učitele mateřské školy

Učitel je definován jako profesionálně kvalifikovaný pracovník, který zprostředkovává dětem vybrané poznatky. (Opravilová, 2016) Měl by významně působit na výchovu jedince a ovlivňovat jeho vzdělávání. V současné společnosti se postupně mění i pojetí dítěte, které se stále více stává učitelovým rovnocenným partnerem. Od učitele se očekává, že dítěti vytvoří ideální podmínky pro jeho učení. Stává se tak průvodcem. (Gray, 2016) Měl by plánovat a iniciovat činnosti, radit, vysvětlovat a pomáhat, odhadovat míru uspokojování potřeb každého jedince a přistupovat k němu citlivě a s respektem. Je pro děti osobou, která má sloužit jako vzor. Jeho autorita vychází z přístupu k dětem, schopnosti jim naslouchat a porozumět. Učitel, který je náročný, přísný a důsledně vyžaduje kázeň, je označován jako autokratický. Učitel liberálního typu má nízké nároky, připouští nadměrnou volnost a není důsledný. Respektující, laskavý a přiměřeně důsledný učitel, který zpravidla dosahuje dobrých výsledků, je typ demokratický. Učitel by se měl zaměřovat nejen na obsah učení, ale také by se měl zajímat o dítě a jeho problémy. (Opravilová, 2016) Důležité je umožnit dítěti sebepoznání a vést ho k vzájemnému respektování, zprostředkovat navazování kontaktu a lepší poznání s jinými dětmi, což vede k uvědomění, že každý z nás může být více či méně jiný, a přesto nám spolu může být dobře. (Svobodová a Švejdová, 2011)

Pro dítě je učitel příkladem nejen v oblasti vědomostí a dovedností, ale i vlastním zájmem o literaturu. Ukazuje dítěti, že literatura není jen okrajovým zájmem a koníčkem, ale je důležitou součástí vzdělávání. (Chaloupka, 1984)

Profese pedagoga je považována za jednu z nejnáročnějších díky požadavkům na jeho fyzickou a psychickou vybavenost. Je společensky závazná a odpovědná. Být učitelkou mateřské školy znamená úspěšně plnit všechny požadavky, které toto povolání přináší. Jedním z požadavků je odborná příprava a vzdělání. Důležitou součástí úspěšného učitele je jeho vlastní potěcha a radost z jeho práce. Měl by pečovat o sebe samého, relaxovat a zajímat se o své vlastní zájmy, které ho rozvíjí. (Opravilová, 2016)

Aby pedagog podpořil tvořivost a vzdělávání dětí, využívá nejrůznější výukové metody (*názorné a demonstrační metody, praktické metody, metody s myšlenkovými operacemi, metody didaktické*). Pro čtenářskou pregramotnost mají velký přínos *slovní metody*, do kterých patří vyprávění, předčítání, vysvětlování, zadávání a slovní provázení činnosti. *Metoda situační* využívá prožitků a zájmů vzniklých v reálných životních situacích. K navození situace ze života můžeme využít literární předlohy. Situace nebo příběh dává dětem příležitost zkoumat a hledat

možnosti řešení. Z principu situační metody vychází *metoda inscenační*, která spočívá v „hraní si na něco“. *Metoda projektová* umožňuje spojení několika dílčích metod. (Průcha a Koťátková, 2013)

4. Kniha a její využití v mateřské škole

Senzitivní období pro učení jazyka začíná již od narození. Naším cílem by mělo být vytvoření podnětného prostředí pro jeho správný vývoj. Na počátku dítě brouká a vydává různé zvuky. Dokud je velmi malé, pomozme mu komunikovat beze slov. Pojmenováváme vše okolo nás a nechejme ho jen poslouchat. Později dítě začíná žvatlat, říká jednotlivá slova a slovní spojení, později i celé věty. Od tří do pěti let vykazuje spontánní zájem o symboly a o hlásky, které tyto symboly reprezentují. (Seldin, 2017) Dítě předškolního věku si podněty slovesnosti nevybírám samo, ale jsou mu nabízeny skrze prostředníka, ať už jím jsou rodiče, učitelka v mateřské škole, či kdokoliv jiný, jeho úloha je velice důležitá. (Homolová, 2009) Čtením knih stimuluje dětskou představivost, trénujeme paměť, umožňujeme dítěti chápání světa a v neposlední řadě pomáháme rozvíjet jeho jazykové kompetence. Pokud se čtení stane běžnou součástí života dítěte, bude jeho učení stejně přirozené jako učení se chodit.

Pokud chceme mluvit o počátcích dětského čtenářství, musíme jít úplně na začátek. Jakmile se dítě dokáže posadit a zaostří zrak, dříve, než si všimne existence tištěných slov, bude rádo sedět na klíně, prohlížet si obrázky v knize a poslouchat, jak popisujeme, co na stránkách vidíme. Čtíme dětem nejen před usínáním, ale kdykoliv během dne. Po určité pasáži čtení přerušme a povídejme si o ní. Všimněme si, které knihy dítě baví nejvíce a budme trpěliví, pokud je bude chtít číst stále dokola. Dítě si příběhy díky vícenásobnému opakování lépe zapamatuje, prožije a vyřeší své problémy. (Seldin, 2017) Loweová (in Segi Lukavská, 2018, s. 116) upozorňuje, že kniha nabízí větší prostor pro hlubší úvahy o postavách, pokud je čtena stále dokola, a pomáhá také, pokud se děti setkávají v různých dobrodružstvích s týmiž postavami, postupně jim začnou rozumět a jsou schopné předvídat jejich reakce a jednání.

Kolem třetího roku nastoupí dítě do mateřské školy. Mateřská škola významně pomáhá ve zdokonalování řečových a komunikačních dovedností dítěte. Na konci předškolního období by dítě mělo správně vyslovovat, ovládat intonaci a řeč, pojmenovávat okolí, vyjadřovat vlastní smysluplné myšlenky, nápady a pocity, vést rozhovor, porozumět slyšenému, učit se nová slova a používat je, naučit se z paměti krátké texty, popsat situaci, utvořit rým, poznat některá písmena a číslice, poznat své napsané jméno a projevovat zájem o knížky. (Průcha a Koťátková, 2013)

Mateřská škola má podle Tomáškové (2015) velký podíl při přípravě dítěte na čtení a měla by zajistit čtenářsky podnětné prostředí, aby budoucího čtenáře rozvíjela a vytvářela jeho pozitivní vztah ke čtení. Je žádoucí, aby se rodina s mateřskou školou doplňovaly a umožnily dítěti komplexní přípravu na další život. V mateřské škole není dostatek času na

procvičování a upevňování, proto by měl pedagog seznámit rodiče s aktivitami rozvíjejícími předpoklady pro čtení. V mateřské škole u dítěte rozvíjíme schopnosti, dovednosti a vědomosti, trénujeme paměť, koncentraci pozornosti a soustředěnost, které bude při samotném čtení potřebovat. Dítě připravujeme, aby zvládlo plynulé čtení a porozumělo textu, bylo schopné sdílet své prožitky při čtení, mělo vztah ke knize a aby dokázalo nabyté vědomosti využít k dalšímu učení.

Tomášková (2015) uvádí, že pouhé čtení, pokud není doplněno čtenářskou gramotností, nemůže přinášet radost, protože textu nerozumíme. Mezi roviny čtenářské gramotnosti řadíme vztah ke čtení, porozumění, posuzování a hodnocení, poznání vlastního učení, sdílení a aplikace. V českém prostředí je čtenářská pregramotnost definována jako soubor postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v době do šesti let věku, resp. před nástupem do první třídy, nebo než se dítě naučí samo číst a psát, respektující veškerá vývojová specifika daného období. Nejedná se tedy o systematické učení čtení a psaní, ale o vytváření předpokladů pro čtenářskou gramotnost. Jejím cílem je stimulovat u dítěte předškolního věku schopnosti a dovednosti, které mu později umožní optimální rozvoj ve čtení a psaní. Proto rozvíjíme ty oblasti, které budou pro čtení a psaní ve škole potřebné a ulehčí dětem jejich osvojení (Kucharská, 2014). Kropáčková, Kucharská & Wildová (2014) ji rozšiřují na rozsáhlý komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných k úspěšnému rozvíjení čtenářské gramotnosti a dalších gramotností.

Laufková a Goldmannová (2020) uvádějí, že při práci s knihou a jednotlivých lekcích využíváme všech smyslů – zraku, sluchu (využíváme různých zvuků – hudební nástroje, Orffovy nástroje, knihy od ALBI s kouzelnou tužkou; knihy z edice Příběh ukrytý v notách; přímo k práci se zvuky kolem nás či zvuky, které vydává naše tělo, vyzývá kniha Nahlas, potichu, šeptem), hmatu (využití kouzelného sáčku, v němž děti „osahávají“ a odhadují podle hmatu klíčové předměty, rekvizity, produkty související s připraveným příběhem¹; když chceme navodit déšť, můžeme využít vodu v rozprašovači...), čichu (můžeme děti v době Vánoc nechat přivonět k pytlíčkům či skleničkám koření, odhalovat, které z nich souvisejí s Vánocemi/tématem lekce atd.), chuti (dětem můžeme dát ochutnat produkt, který se vztahuje k tématu – červená řepa, kobliha, vanilkový rohlíček, křížaly apod.).

¹ Variantou může být zabalení jednoho předmětu do papíru tak, aby byly patrné obrysy, a děti mají hádat, co se v papíru ukrývá (např. klíč, visací zámek apod.) (Doláková, 2015).

4.1. Funkce knihy v mateřské škole

Možností, jak využít knihy k rozvoji čtenářské pregramotnosti v mateřské škole, je několik. Mateřská škola by měla zajistit čtenářsky podnětné prostředí, aby budoucího čtenáře rozvíjela s kladným vztahem ke knihám a ke čtení. Čtení před odpoledním odpočinkem je bezesporu důležité, ale v žádném případě nestačí, protože se jej dítě aktivně neúčastní.

Dětem by se mělo číst každý den a předčítání bychom měli využívat při každé vhodné příležitosti. Děti se seznamují s významem čtení, rozvíjí se jejich představivost a fantazie, paměť, myšlení a řeč. Rozšiřuje se jejich slovní zásoba. Předčítání podporuje soustředění, rozvoj koncentrace pozornosti a zprostředkovává životní zkušenosti, se kterými se dítě ještě nesetkalo. Rozvíjí zrakovou a sluchovou paměť. Děti by měly mít k dispozici knihovničku s dětskými knihami, které si mohou kdykoliv půjčit k prohlížení. Vhodné jsou takzvané otevřené knihovny, kdy děti na obaly knih přehledně vidí. Abychom děti motivovali k prohlížení, je nutné s nimi o knihách diskutovat a knihy po čase obměňovat. V blízkosti knihovny můžeme založit čtecí koutek, kde budou mít děti klid a prostor na prohlížení. Zařazením čtecích a psacích koutků posilujeme vztah dítěte ke knize a k zájmu o čtení a psaní. Seznamujeme děti s tím, jak kniha vzniká. Společně si můžeme vlastní knihu vyrobit. Dále bychom měli děti seznámit s obchodem, kde se knihy kupují. Do programu můžeme zařadit pravidelnou návštěvu knihovny i s půjčováním knih nebo návštěvu divadel. Pohádky, které děti znají, můžeme využít pro dramatizaci nebo si můžeme na divadlo zahrát. V prostředí mateřské školy bychom měli k televizi, audionahrávkám, počítači nebo k interaktivní tabuli přistupovat velice uváženě. (Tomášková, 2015)

4.2. Příběh jako prostředek k řešení problémových situací

Knihy je podle Chaloupky (1982) jednou z příležitostí komunikace a také jednou z forem dorozumění mezi dospělými a dětmi. Příběh je starý jako lidstvo samo. Některé příběhy žijí i dlouhá staletí. Časem se z nich staly báje, legendy, pověsti a pohádky. Můžeme v nich najít ponaučení i naději. Zpravidla nás oslovují mnohem více než holá fakta. Příběhy nám umožňují ztotožnit se s jejich hrdiny, se kterými prožíváme jejich pocity a řešíme jejich problémy. Jsou nám blízké i tím, že je skutečně žijeme. Náš příběh se proplétá s příběhem někoho jiného. Pokud vyslechneme příběh jiného člověka, umožní nám snáze pochopit jeho počínání. Příběhy a pohádky jsou tou nejpřirozenější cestou za poznáním světa. Ukazují nám, že je správné vzájemně si pomáhat a důvěřovat. Nabízejí morální hodnoty bez moralizování. (Svobodová a Švejdová, 2011)

Příběhy můžeme číst z knih, ale můžou to být i naše vlastní příběhy, které jsme prožili my nebo naši blízcí. Dáváme dětem prostor, aby vyprávěly vlastní příběhy. K přehrání příběhu mohou využít maňásky. (Seldin, 2017) Témata příběhů můžeme vybrat nebo necháme děti, aby je samy navrhly. Jedním z témat je řešení konfliktu. Scénky by měly být krátké a měly by se jich účastnit všechny děti. Můžeme děti rozdělit do skupin, kdy bude jedna skupina přehrávat a ostatní budou poskytovat zpětnou vazbu. Zpočátku je snazší využívání loutek nebo maňásků, ale nakonec by se děti měly naučit mluvit za sebe. Důležitou součástí scének je reflexe. Otevřené otázky podporují třídění myšlenek a jejich formulování nahlas. (Kopřiva a kol., 2008)

Vznik představ se podle Homolové (2009) odvíjí od pochopení slov, proto je důležité zvolit adekvátní jazykové prostředky a přiměřeně náročný příběh. Dítě předškolního věku prožívá a pracuje aktivně s tím, co nikdy nevidělo. Z příběhu, ve kterém dominuje zábavná složka, může získat neuvědomělé ponaučení na konkrétních situacích.

Nikolajevová (in Segi Lukavská, 2018, s. 137 a 148) doplňuje, že čtení prózy či její poslech vede mozek k simulaci reálných kognitivních a emocionálních reakcí, tj. mozek reaguje na fikční světy, jako kdyby byly skutečnými. Má to však tu výhodu, že literární příběh nám může pomoci pochopit, jak ostatní lidé i my myslíme a cítíme, zajímají nás perspektivy, motivace a rozhodování, a navíc tak můžeme činit v bezpečí, aniž bychom riskovali ztrapnění či pochybení, můžeme si vyzkoušet žárlivost či provinilost. A tato zkušenost je pro děti nedocenitelná.

4.3. Dětský literární hrdina

V současné literatuře se upřednostňuje pojem literární postava. Pro malé děti jsou vhodné ty příběhy, kterým věří, že se skutečně staly, a vyskytují se v nich antropomorfizované postavy. Nemusí to být jen lidé, ale i zvířata nebo dokonce věci. Kontemplace (vžití) a identifikace (ztotožnění) jsou pro dítě typické. Pokud se dítě do děje vžije, je pro něj příběh uvěřitelný, a teprve až se s literární postavou ztotožní, je pro něj literárním hrdinou. Jelikož se dítě do postav vžívá, měl by být obsah knihy z hlediska vztahů, rolí i ponaučení pochopitelný. Dítě si jejich prostřednictvím postupně uvědomuje, co je správné, a učí se hodnotit. Snáze pochopí abstraktní vlastnosti i komplikovanější vztahy. S postavami dítě soucítí, ale také se na ně může hněvat nebo se do nich zamilovat. Postupně se s nimi sbližuje na společných vlastnostech, rolích a chybách. Pohádka nebo příběh, ve kterém děti mohou rozpoznat u zvířecích hrdinů své vlastní chyby, by měly nabízet i návrhy řešení problémů. Nejprve bychom měli dětem předkládat příběhy umožňující poznání vlastností na jednoduché bázi, až později přejít k příběhům modelově složitějším. (Homolová 2009)

Jako typickou postavu pro dětskou literaturu Peterka (2007) uvádí sympatického nezbedu, citlivou dívku, kouzelného dědečka, dětskou či chlapeckou partu.

4.4. Výběr vhodné literatury pro děti předškolního věku

Většina rodičů i pedagogů věnuje velkou pozornost tomu, aby dětem opatřili dostatek vhodných knih. Podle Seldina (2017) s tím rodiče mohou začít už od narození. Výběr knih je opravdu široký. Jestli jsme vybrali vhodnou knihu, poznáme v první řadě podle reakce dítěte. Ne vždy platí, že ta kniha, která se líbila nám, když jsme byli malí, se bude líbit i dětem.

Dětské knihy by měly být vkusně provedené a ilustrované. Ilustrace by měly být součástí každé knihy pro děti. Jsou označovány jako výtvarný doprovod textu knihy. (Reissner, 2015) Považujeme je za druh malířství. Mají za úkol text vystihovat, dovysvětlit a upozornit na nejdůležitější informace z něj. Při výběru knihy mohou na dítě pozitivně zapůsobit. (Holešovský, 1977) Ilustrace jsou nedílnou součástí dětské literatury. U některých žánrů, jako je leporelo, obrázková kniha či komiks, je dokonce rovnocenná nebo nadřazená literárnímu textu. (Peterka, 2007)

Literatura pro děti by měla uspokojit potřebu odpovědí na otázky proč a jak. Příběh musí dítě zaujmout, pobavit a podněcovat ke zvědavosti. Mezi základní literární žánry pro předčtenářské období patří lidová říkadla, pohádky, povídky, poznávací a naučná dětská literatura nebo literatura s dětským hrdinou. Knihy pro nejmladší děti mají zpravidla podobu leporel, která na rozdíl od obrázkových knih neobsahují umělecký text. Dále jsou to knihy s pevnými stránkami a s odolnou vazbou, která vydrží ne jeden pád. Později se setkáváme i s klasickou podobou knih, kde převažuje text nad ilustracemi. (Homolová, 2009)

Podle Peterky (2007) je dětská literatura specifická především tím, že je založena na potřebách adresáta. Měla by být přístupná, přitažlivá a podnětná. V tematice dominuje dospívání, rodina, přátelství, příroda nebo poetizovaná minulost. Směřuje zpravidla k pozitivním hodnotám. Na rozdíl od literatury pro dospělé je nezávislá na proměnách literárních směrů a norem. V dětské literatuře se různou měrou projevují tři takzvané estetické priority. Funkce socializační podporuje schopnost být sám sebou a žít s druhými lidmi. Funkce vzdělávací podněcuje zájem o poznávání světa. Funkce imaginativní představuje prostor pro fantazii, hravost a tvořivost.

4.5. Výukové metody kritického myšlení

Výukové metody kritického myšlení, respektují přirozené pochody, které probíhají v mozku dítěte. Jednou z výukových metod je třífázový model učení neboli model E-U-R, který

sleduje potřeby jedince a vytváří podnětné prostředí. Třífázové učení podporuje klíčové kompetence, lepší zapamatování nových poznatků, aktivitu a tvořivost dítěte. S jeho pomocí jsou rozvíjeny komunikativní dovednosti dětí a spolupráce. Představuje fázi *evokace*, při níž učitel zjišťuje osobní názor, vědomosti a zkušenosti dítěte vztahující se k dané problematice, fázi *uvědomění* si významu, při které dítě hledá nové informace a porovnává je s těmi původními a fázi *reflexe*, při níž dítě třídí a upevňuje své nové vědomosti. U žáků dochází k systematizaci informací – nové zasazují do starých. (Zormanová, 2012)

4.6. Čtenářské strategie

Předtím, než se dítě stane čtenářem, musí umět při čtení či poslechu přemýšlet. Aby učitel dítěti v tomto procesu pomohl, volí takové strategie, které odpovídají zásadám pro práci s dětmi předškolního věku. Strategie je volba posloupnosti kroků ke zvládnutí nějakého úkolu. Čtenářské strategie umožňují porozumět textu i jeho souvislostem. Základní strategií pro předškolní věk je *kladení otázek*. Tato strategie podporuje porozumění, které je důležité i pro další strategie, kterými jsou *usuzování* – hledání skrytých významů, *hledání souvislosti* s tím, co už jsem prožil, *vizualizace* – vytváření smyslových představ, *shrnování* – shrnutí všech zjištěných informací, *předvídaní* – odhadování dalšího vývoje a *hodnocení*. Při práci s příběhem je třeba sledovat, jak děti textu rozumí, a neustále hledat způsoby, jak dětem pomoci do textu proniknout. Jednou z účinných metod je četbu vhodně přerušovat, mluvit s dětmi a klást podnětné otázky. Existují tři typy otázek – *úsudkové*, *aplikační* a *hodnotící*. Úsudkové otázky umožňují odhalit vzájemné souvislosti. Aplikační otázky podněcují děti k uvažování, jak by využily informace ony samy. Hodnotící otázky podporují zaujetí vlastního stanoviska k danému problému. (Wildová, Vykoukalová, Rybárová, Ronková, Harazinová, 2019)

PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části se nejprve zaměřím na zmapování situace v mateřských školách a uvedu pět nejčastějších problémových situací, dle pedagogů MŠ. Na základě těchto zjištění navrhnu a realizuji jednotlivé lekce, které by dětem pomohly. Kromě reflexe budu prostřednictvím metody pozorování sledovat, jak lekce obstojí při řešení problémových situací, a pokusím se formulovat doporučení do praxe.

5. Cíle výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, s jakými problémovými situacemi se nejčastěji setkávají pedagogové mateřských škol. Dále zjistit, jak jsou tyto problémové situace v mateřských školách řešeny. Na základě výzkumu promyslet vhodné metody řešení pěti nejčastějších problémových situací v mateřské škole skrze práci s příběhem u dětí předškolního věku, naplánovat jednotlivé lekce a realizovat je s dětmi v mateřské škole. Při realizaci pozorovat, jak děti na jednotlivé lekce reagují, a reflektovat je.

5.1. Výzkumné otázky

Na základě vymezeného cíle výzkumu jsem si stanovila tyto otázky:

- S jakými problémovými situacemi se děti v MŠ nejčastěji setkávají?
- Jakými způsoby řeší pedagogové MŠ problémové situace?
- Jakým způsobem a k jakému účelu jsou pedagogy nejčastěji využívány knihy v MŠ?
- Jaké problémové situace v MŠ řeší pedagogové s využitím příběhu?

6. Metodologie

První část výzkumu byla realizována metodou dotazníkového šetření a metodou pozorování. Dotazování je metodou kvantitativního výzkumu, který se zaměřuje především na otázku kolik a jak často se daný jev vyskytuje ve větším počtu respondentů. Pozorování je metoda, při níž výzkumník sleduje skutečný průběh činností a jednání osob. Poznatky jsou zaznamenávány formou poznámek do předem připraveného pozorovacího archu nebo s pomocí technického vybavení. Zaznamenané jevy jsou vyhodnoceny a na základě jejich analýzy jsou formulovány výsledky. (Průcha a Kořátková, 2013)

6.1. Metody sběru dat

K dosažení stanoveného cíle jsem využila metodu dotazování. Výzkumný vzorek tvořili pedagogové mateřských škol, kteří byli získáni metodou sněhové koule. Mezi respondenty byl rozeslán dotazník, který kromě úvodu charakterizujícího pojetí problémových situací (např. adaptujeme nové dítě; ve třídě se vyskytuje dítě, které se k ostatním chová agresivně; do třídy nastoupí dítě s odlišným mateřským jazykem či dítě se speciálními potřebami apod.) obsahoval základní identifikační otázky, dále sedm otázek, ze kterých byly tři s uzavřenou a čtyři s otevřenou odpovědí.

Dále jsem k dosažení stanoveného cíle využila metodu pozorování. V mateřské škole Zvoneček v Karlíku, kde působím jako pedagog, jsem s dětmi ve věku 2,5–6 let lekce realizovala. V průběhu lekce jsem pozorovala jejich reakce, spolupráci a míru zaujetí. Po skončení lekce jsem pomocí vhodně zvolených otázek zjišťovala, jestli u dětí došlo k naplnění předem stanovených cílů. Následně jsem reflektovala celou lekci, její průběh a efektivitu.

6.2. Metody zpracování dat

Při zpracování dat jsem nejprve analyzovala data ze získaného dotazníku. Z nich a na základě pozorování v mateřské škole, kde působím, jsem vybrala pět nejčastěji uvedených problémových situací. V další části jsem na nejčastější problémové situace naplánovala jednotlivé lekce, které jsem realizovala. Tyto lekce budu následně interpretovat a reflektovat. Navrhnou doporučení do praxe a poté vyberu a představím vhodné tituly knih, které umožňují řešení problémových situací.

7. Vlastní výzkum

7.1. Charakteristika a identifikace místa výzkumu

Pro dotazníkové šetření byly vybírány různě početné třídy s odlišným uspořádáním a z různých krajů České republiky. Z deseti mateřských škol je osm státních a dvě jsou soukromé. Dostupný vzorek tvořili pedagogové mateřských škol, různých věkových skupin a s odlišnou délkou praxe, kteří byli získáni metodou sněhové koule. Celkem bylo vráceno deset dotazníků v on-line podobě.

zn.	Kraj	Druh MŠ	Počet dětí	Druh tříd
A.	Karlovarský kraj	soukromá	25	obě
B.	Středočeský kraj	soukromá	40	heterogenní
C.	Středočeský kraj	Státní	25	heterogenní
D.	Praha	Státní	148	heterogenní
E.	Královéhradecký kraj	Státní	98	obě
F.	Středočeský kraj	Státní	76	homogenní
G.	Vysočina	Státní	178	homogenní
H.	Praha	Státní	121	homogenní
I.	Vysočina	Státní	178	homogenní
J.	Středočeský kraj	Státní	57	heterogenní

Státní	0-50	homogenní
soukromá	50-100	heterogenní
-	100 a víc	obě

Tabulka 1 Identifikace výzkumného vzorku

7.2. Vyhodnocení dotazníku

- **S jakými problémovými situacemi se v MŠ nejčastěji setkáváte?**

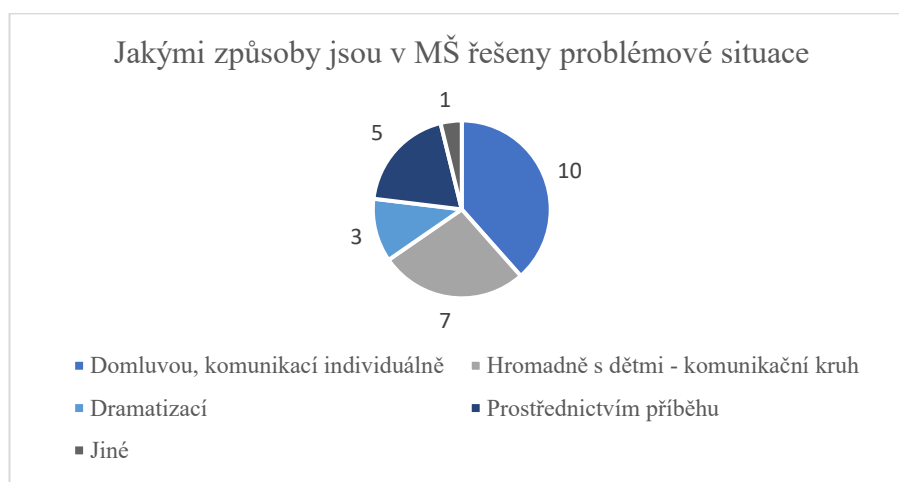
Nejčastěji se učitelky z konfrontovaných mateřských škol setkávají s dětmi, které se k ostatním dětem chovají agresivně. Častou problémovou situací je i adaptace nového dítěte na mateřskou školu. Shodně byly uváděny problémové situace spojené se začleňováním dítěte s odlišným mateřským jazykem nebo se speciálními vzdělávacími potřebami. Pátou nejčtenější odpovědí byly problémové situace spojené s přátelskými vztahy mezi dětmi, jako například „nekamarádění“ nebo hádání se. Dále uvedly situace jako nedodržování pravidel, lhaní, neochota při uklízení či půjčování hraček.

Pořadí	Název problémové situace.	Četnost odpovědi
1.	Dítě, které se k ostatním chová agresivně	8
2.	Adaptace nového dítěte na mateřskou školu	5
3.	Dítě s odlišným mateřským jazykem	4
4.	Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami	4
5.	Posílení přátelství	3
6.	Nedodržování pravidel	2
7.	Lhaní	2
8.	Uklízení pomůcek	1
9.	Půjčování hraček	1

Tabulka 2 Nejčastější problémové situace v MŠ

- **Jakými způsoby řešíte ve třídě problémovou situaci?**

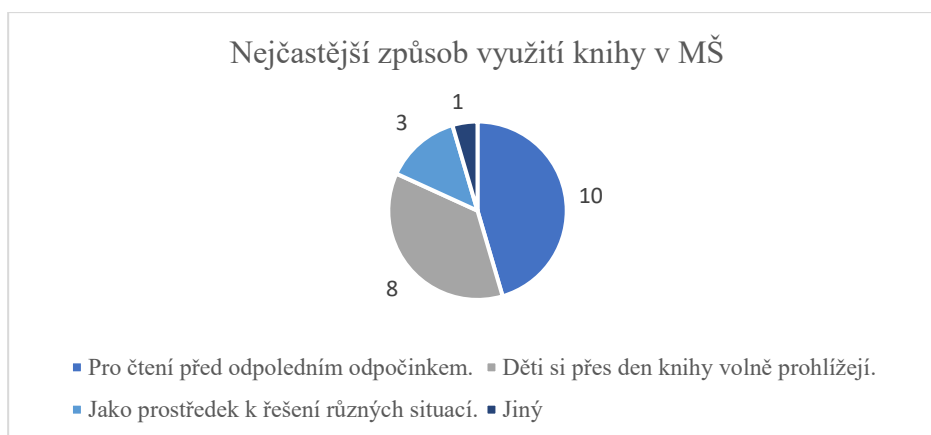
Nejvyužívanějším způsobem oslovených učitelek při řešení problémové situace je domluva a komunikace individuálně s dítětem. Často využívaný je i společný komunikační kruh. Příběh příležitostně využívá k řešení problémové situace polovina z oslovených učitelek. Formu dramatizace využívají pouze tři oslovené učitelky. Pouze jedna z učitelek uvedla jiný způsob řešení, a to *komunikaci s rodiči*. Sama hodnotí tento způsob jako neefektivní. Způsob řešení hudebním či výtvarným zpracováním neuvedla žádná z oslovených učitelek.



Graf 1 Způsoby řešení problémových situací

- **Jakým způsobem nejčastěji využíváte knihy v MŠ?**

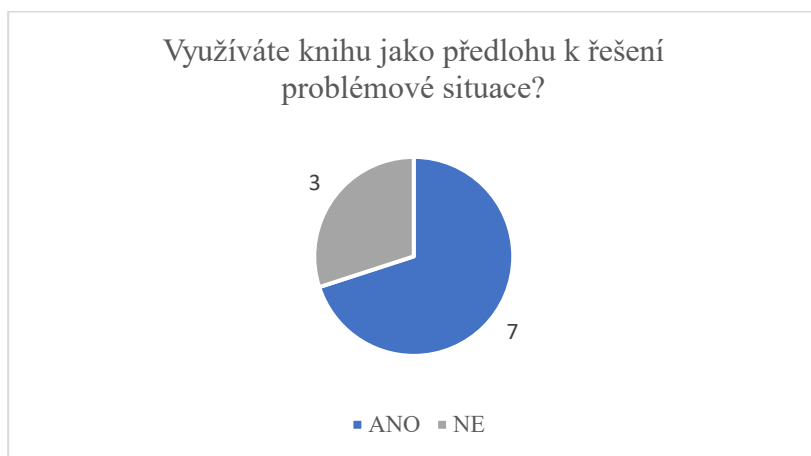
Všech deset oslovených učitelek uvedlo jako nejčastější způsob využití knihy v mateřské škole čtení před odpoledním odpočinkem. Osm z nich také uvedlo prohlížení knih během dne. Pouze tři z deseti učitelek využívají běžně knihu jako prostředek k řešení problémových situací. Jedna z učitelek často využívá knihu pro dramatizaci.



Graf 2 Způsob využití knihy v MŠ

- **Využíváte knižní příběhy k řešení problémových situací v MŠ?**

Většina učitelek uvedla, že využívají knižní příběhy k řešení problémových situací v mateřské škole. Těchto sedm učitelek dále odpovídalo na otevřené otázky, které souvisí s využíváním příběhu při řešení problémových situací.



Graf 3 Využití knihy jako předlohy pro řešení problémové situace

- **Jaké problémové situace v MŠ řešíte s využitím příběhu?**

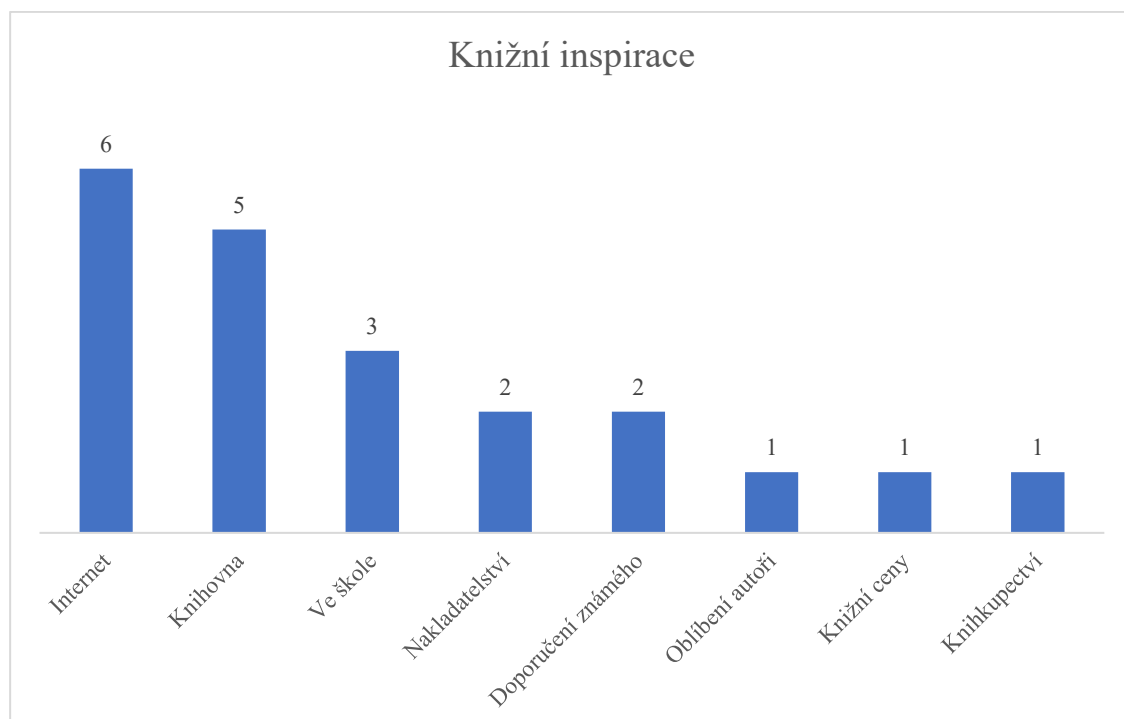
Nejčastěji uvedenou problémovou situací bylo začleňování dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi další uvedené problémové situace, které jsou řešeny pomocí příběhu, patří podpora přátelství, lhaní a ubližování. Pouze jednou bylo uvedeno téma strachu, sobeckosti a uklízení.

- **Jaká je Vaše oblíbená kniha? Jaké téma řeší?**

Třikrát zmíněná byla kniha *Ferda a jeho mouchy* od M. Dostalové, S. Jančiové & H. Vlčkové. Kniha je zaměřena na nejrůznější druhy emocí. Další uvedenou knihou je *Šedík a Bubi* od Ester Staré, tematizující přátelství. Mezi oblíbenými knihami je i kniha *Kamil neumí létat* od Jennifer Berne, která se zaměřuje na téma jinakosti. Z klasických titulů se ve výběru objevila kniha *O pejskovi a kočičce* od Josefa Čapka, konkrétně kapitola *Jak našli panenku, která tenče plakala*. Poslední uvedená kniha nese název *Do pohádky se zvířátky*. Je využívána k řešení sobeckosti a lhaní.

- **Kde se při volbě knihy inspirujete?**

Šest ze sedmi učitelek mateřských škol, které využívají příběh k řešení problémových situací, se inspiruje při volbě knihy na internetu, pět v knihovně a tři z přednášek při studiu vysoké školy. Další dvě učitelky uvedly, že se při volbě knihy inspirují na stránkách oblíbených nakladatelství nebo dají na doporučení známého. Mezi odpověďmi dále zazněly inspirace jako sledování děl oblíbeného autora, sledování knižních cen nebo návštěva v knihkupectví.



Graf 4 Knižní inspirace

8. Nejčastější problémové situace ve vybraných mateřských školách

V této kapitole bych chtěla krátce představit nejčastější problémové situace ve vybraných mateřských školách a popsat, jak jsem k jejich řešení přistupovala. Dále bych chtěla zdůvodnit výběr použité literatury.

Nejčastěji uvedená byla problémová situace spojená s dítětem, které se k ostatním dětem chová agresivně. Pravděpodobnost, že se učitelka v mateřské škole s takovou situací setká, je podle mého názoru velká. Obrana je přirozený následek strachu. Naším cílem by mělo být zjistit, co dítě k takovému jednání vede, co se za jeho strachem skrývá. Agresivní dítě potřebuje především přijetí a naši jistotu. Ostatní děti bychom měli naučit, jak se dítěti vymezit, ale zároveň podpořit začleňování dítěte do kolektivu. Právě vyloučení může posílit jeho hněv a vyvolat agresivní jednání. Domnívám se, že v takových situacích mohou vhodně zvolené knihy sehrát velkou roli. Umožňují dětem vžít se do pocitů toho druhého a zároveň dětem zprostředkovat hledání řešení pro podobnou situaci. Výhoda řešení skrze literárního hrdinu je bezpochyby taková, že nemluvíme o nikom konkrétním, nikoho nejmenujeme, a tak si můžeme zachovat větší objektivitu. Pro řešení této problémové situace jsem si zvolila mou oblíbenou knihu *Flandil ve školce*. Líbí se mi především tím, že místo lidských bytostí v ní vystupují zvířecí postavy, které jsou vhodně zvoleny podle typických vlastností, aby v nás přirozeně vzbuzovaly určité pocity, aniž bychom je museli říkat. Například lev v nás pravděpodobně vzbuzuje pocit síly a šnek pro nás bude to malé, slabé zvířátko.

Stejnou knihu jsem využila i při řešení druhé nejčastěji uvedené problémové situace, která je spojená s adaptací nového dítěte na mateřskou školu. Mluvíme o situaci, která se nevyhne snad žádné mateřské škole. Adaptace je pro dítě velice náročná. Existuje několik možností, jak dítěti adaptaci na mateřskou školu usnadnit. Jedním ze způsobů může být právě příběh, který dítěti ukáže, že v situaci není samo a ostatním dětem umožní lepší pochopení adaptovaného dítěte a jeho potřeb.

Často uvedené byly i problémové situace spojené s inkluzí dětí s odlišným mateřským jazykem či se speciálními vzdělávacími potřebami. V době, kdy je cestování neodmyslitelnou součástí našeho života, lidé často pracují v cizině, kde se seznamují s partnery a zakládají rodiny, roste i pravděpodobnost, že se v mateřské škole setkáme s dítětem, které bude mít odlišný mateřský jazyk. Dalším rostoucím trendem je inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných mateřských škol. Tyto situace se podle mého názoru od sebe příliš neliší. V obou případech by mělo být naším zájmem představit dětem téma odlišnosti a pomoci

začlenit dítě do dětského kolektivu. V obou případech je výhoda knihy bezesporu v tom, že neukazujeme na konkrétní dítě. Literární hrdina se stává naším prostředníkem, jak dětem téma jinakosti představit. Opět využívám příběh z knihy *Flandil ve školce*. Tentokrát kapitolu, kde se objevuje koala Oliver. Oliver je z Austrálie a volba koaly mi přijde opět vhodně zvolená. Koala je zvíře, se kterým se malé děti velice pravděpodobně zatím nesetkaly. Neví, co od takového zvířete očekávat. Tak, jak ho postupně v příběhu poznávají, zjišťují, že je to bezva kluk a hledají spolu s hlavní postavou, šnekem Flandilem, způsob, jak ho začlenit mezi sebe. Pro téma dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami jsem vybrala knihu od Petra Horáčka *Modrý tučňák*. Jedná o velice jednoduchý, a přesto silný příběh, který dětem představuje téma odlišnosti a výjimečnosti. Děti jej velice pravděpodobně „přečtou“ i z ilustrací.

Knihu od Petra Horáčka jsem využila i při poslední lekci. Tentokrát knihu *Papuchalk Petr*, která představuje téma přátelství. Přátelství bychom měli posilovat průběžně během celého školního roku, úzce souvisí i s rozvojem prosociálního chování u dětí. Prevence je určitě vždy lepší než samotné řešení problému. Při seznamování a soužití dětí (a nejen jich) přirozeně vyvstávají nejrůznější komplikace. Měli bychom je učit, jak druhé respektovat, jak spolupracovat a jak se domluvit. Toto téma se ve své podstatě týká všech předchozích problémových situací. Nevnímejme problém jako strašáka, ale jako příležitost k učení. Neřešme problémy za děti, ale učme je problémy řešit.

9. Realizace a reflexe jednotlivých lekcí

Všechny lekce jsem realizovala v mladší třídě mateřské školy Zvoneček v Karlíku v průběhu celého školního roku. Lekcí se průměrně zúčastnilo okolo deseti dětí ve věku 2,5–4 roky. Místem realizace byla takzvaná elipsa – koberec elipsovitého tvaru.

Při plánování lekce jsem si stanovila krátkodobé a dlouhodobé cíle. Krátkodobé cíle byly naplánovány k realizaci lekce. K jejich naplnění mělo dojít v průběhu lekce. Dlouhodobé cíle byly naplánovány pro delší čas. K jejich naplnění měla lekce přispět.

9.1. Lekce: Ublíživání

Ublíživání

Použitá literatura: **Flandil ve školce – Barbora Hamblin**, ilustrovala: Kateřina Pažourek

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

Kapitola: Leo ubližuje

O knize: Kniha Flandil ve školce je určena především dětem předškolního věku a jejich rodičům. Flandil se potýká s řadou situací a emocí, které mnohé děti důvěrně znají a často si s nimi nevědí rady. Zvířecí postavy jsou voleny podle jejich typických povahových rysů, které znají i malé děti. Ukazují, jak se s nepříjemnými pocity vyrovnat. Děti vidí, že každá situace má nějaké řešení. Postavy zvládají situace zejména díky respektujícímu a partnerskému přístupu Flandilovy maminky a paní učitelky.

Název problémové situace: **Dítě, které se k ostatním chová agresivně**

Se kterými emocemi se potýkáme: **strach, hněv, důvěra, osamocení**

Krátkodobé cíle: Dítě projevuje, co cítí.

Dítě dokáže popsat své pocity.

Dlouhodobé cíle: Dítě řeší konflikt dohodou.

Dítě dokáže vyjadřovat souhlas i nesouhlas, říct „ne“ v situacích, které to vyžadují, bránit se.

Příprava: obrázkové karty z knihy Flandil ve školce (Obrázek 1)

kniha Flandil ve školce (Obrázek 1)

Poznámky: Knihu mám otočenou k sobě a čtu z ní krátké úryvky příběhu. Před děti pokládám obrázkové karty. Ptám se jich na vhodně zvolené otázky k příběhu. Odpovědi dětí nehodnotím, jen jim naslouchám.

Časová dotace	Název a popis aktivity
2 minut	<p><u>Před čtením</u></p> <p>S dětmi se posadíme na elipsu. Před děti pokládám první obrázek. (Obrázek 2) Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Co se na obrázku děje?</i> <p>Začínám číst Leův příběh.</p>
15 minut	<p><u>Čtení</u></p> <p>„Před dvěma týdny se ve školce objevil lvíček Leo. Od svého příchodu do školky všechno jen ničil. Zvířátkům bral hračky, běhal po třídě, hodně křičel a často ubližoval. Zvířátka se ho bála. I šneček Flandílek dostal několik ran.“ (Hamblin, 2017, s. 29)</p>
	<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Jak se asi šneček cítí?</i> • <i>Jaký asi lvíček Leo je?</i> • <i>Proč se nejčastěji zlobíte?</i> • <i>Co vám pomáhá, když máte na něco nebo na někoho vztek a hněváte se?</i>
	<p><u>Čtení</u></p> <p>„Trápilo ho to čím dál víc, až se postupně z veselého šnečka stal nemluvný a smutný šnek. Maminka se snažila zjistit, co se s ním děje. Zeptala se ho, jestli si o tom nechce promluvit. ‚Ne, nechci!‘ odsekl Flandil. Nechtěl se o tom bavit. ‚To nevádí. Když budeš chtít někdy jindy, přijď za mnou. Ráda tě vyslechnu,‘ řekla maminka. ‚Mamíííí!‘ vzlykal a sám začal vyprávět o Leovi, o jeho bouchání. ‚Proto nechci chodit do školky,‘ řekl na závěr.“ (Hamblin, 2017, s. 30)</p>
<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Proč Flandil nechtěl chodit do školky?</i> 	

Čtení

„Bojíš se ho,“ pochopila maminka. „Bojím,“ potvrdil Flandil. „Bolí tě rány a kousance a chceš, aby už to přestalo. A nevíš, jak by se to dalo vymyslet,“ pohladila ho maminka. „Nevím, no,“ smrknul Flandil, ale už neplakal. „Víš, u nás ve školce byla jedna malá housenka. Jmenovala se Hedvika a také nám ubližovala. Asi jen nevěděla, jak se přidat k naší hře, nebo ji něco trápilo a neuměla to říct,“ svěřila se maminka malému šnečkovi. „A tobě taky ubližovala?“ vyzvídal Flandílek. „Ano, i mně ubližovala,“ potvrdila maminka. „Ty jo! A co jsi dělala, mami?“ chtěl vědět Flandil a opřel se o maminčinu ulitku. „A co děláš ty, když ti Leo ubližuje?“ zeptala se maminka. „Uteču! Nebo se schovám do ulity a čekám, než odejde. A když ho vidí paní učitelka přijde si pro něj a odvede ho. Ale často si ani nevšimne, že nás zlobí,“ řekl smutně Flandil. „Aha. Bojíš se proti tomu něco udělat. A to, co teď děláš, pomáhá?“ zajímala se maminka.“ (Hamblin, 2017, s. 32)

V průběhu čtení

Ptám se dětí:

- *Pomáhalo Flandílkovi utíkání a schovávání se?*

Čtení

„Nepomáhá! Leo se vždycky zase vrátí a zase ublíží!“ vzlykal znovu Flandílek. Chtěl od maminky vědět, co má dělat, aby Leo přestal. Maminka ho pohladila. „Tenkrát jsem si uvědomila, že mi Hedvika ubližuje proto, že jí to dovolím. Protože se vůbec nebráním a jen tam tak stojím a brečím.“ „Když mě šla jednou bouchnout, protože chtěla moji panenku, zamračila jsem se. Šla jsem hodně blízko k ní a do obličeje jsem jí zakřičela: To bolí! Nedělej mi to! Já se tě nebojím!“ vzpomínala maminka. „Potom už mě nebouchala.“ „A nebála ses, mami?“ zeptal se Flandil. „No, to víš, že jsem se bála, ale věděla jsem, že dokud ji nezastavím, tak bude mi ubližovat pořád.“ (Hamblin, 2017, s. 33)

V průběhu čtení

Ptám se dětí:

- *Co Flandílkovi maminka poradila?*
- *Proč je důležité říct, že nás něco bolí nebo že se nám něco nelíbí?*

	<p><u>Čtení</u></p> <p>„Příští den si ve školce Flandílek hrál s kamarády na kapelu. Leo přišel ke zvířátkům a chtěl vzít Flandilovi trumpetu. ‚Promiň, Leo, ale teď si s ní hraju já,‘ řekl rozhodně Flandil. Byl připravený, že se bude bránit.“ (Hamblin, 2017, s. 34)</p>
	<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Jak to mohl Leo udělat, když chtěl nějakou hračku?</i> • <i>Co by měl Flandil udělat? Jak by se mohl bránit?</i>
	<p><u>Čtení (Obrázek 3)</u></p> <p>„Leo na nic nečekal a strčil do šnečka. Ten upadl na zem. Rychle se zvedl a než mu Leo stihl trumpetu vzít, Flandil na ni skočil a dlouze a hlasitě zatroubil Leovi přímo so obličej. Leo se lekl a vyskočil do výšky. Flandil slezl z trumpetu a zakřičel, co nejsilněji dovedl: ‚Přestaň mi ubližovat! Já se tě nebojím! Když něco chceš, můžeš to říct.‘ (Obrázek 4) Leo nečekal, že se proti němu někdo postaví, a zacouval do třídy jako vystrašená kočka. Flandil se napřímil a vrátil se ke kamarádům. Ti stáli jako sochy a nevěřili, že tak maličký šneček právě zahnal velkého lva. Každý z nich si pomyslel, že když to dokáže malý šneček, může to dokázat kdokoliv.“ (Hamblin, 2017, s. 36)</p>
3 minut	<p><u>Po čtení</u></p> <p>Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Co Flandilkovi pomohlo, aby mu Leo neublížil?</i> • <i>Jaký měl k hněvu Leo důvod?</i> • <i>Jak se asi Leo cítil, když na něj Flandil zakřičel?</i> <p>Můžeme navázat kapitolou „Nemám kamarády“, kde je Leo osamocený a hledá si cestu zpátky mezi kamarády. (Obrázek 5)</p> <p style="text-align: center;">- <i>Je těžké znovu kamarádit s někým, kdo ti ublížil?</i></p>

Další inspirativní knižní tituly k tématu:

- Jak se domluvit s tygrem (jazykové karty), Kamila Kopsová, Petr Kops
- Ferda a jeho mouchy (hněv), Michaela Dostálová, Sylvia Jančiová, Helena Vlčková
- Emoce – Hněv, Jiří Models
- Já a pan hněv, Iryna Zelyk

Reflexe

Před samotnou lekcí jsem měla obavy, aby si děti Lea nespojily s chlapcem z naší třídy. Mé obavy se nakonec nenaplnily. Po odkrytí prvního obrázku většina dětí popisovala pocity šneka, ale jako důvod uvedla, že ho chce lev sníst. K mému překvapení chlapec, který se k ostatním dětem chová agresivně, opověděl, že chce lev šnekovi ublížit. Využila jsem této situace a zeptala se, proč chce asi Leo šnekovi ublížit. Chlapec odpověděl, že si s ním šnek možná nechce hrát. Chlapec se s Leem patrně ztotožnil. Dokázal popsat jeho pocity. Poté jsem se ptala dětí, proč by si šnek s Leem nechtěl hrát. Odpověděly, že se ho asi bojí. Z reakcí všech bylo patrné, že se i ony s pocity postav ztotožnily. Rozhodla jsem se vynechat otázku „jaký Leo je“ a také nebylo potřeba znovu pokládat otázku, jak se šnek cítí.

Zeptala jsem se dětí, jestli se také někdy hněvají a co jim při hněvu pomáhá. „Nejčastěji se hněvám, když si nemůžu vzít hračku, kterou chci, nebo když nemůžu dělat to, co chci, pak jsem nazlobená, brečím a jdu za maminkou,“ odpověděla jedna z dívek. Když jsme se v příběhu posunuli do chvíle, kde si Flandil povídá s maminkou, zeptala jsem se dětí, co by mu poradily. Podle nich by měl Leovi říct, aby mu už neubližoval. Skrze literární postavy dokázaly poradit i Leovi, že by se mohl s ostatními zvířátky domluvit.

Po skončení příběhu se děti začaly ptát na Lea a jak to s ním dopadlo. Jejich zájem mě mile překvapil. Bylo patrné, že pro ně příběh není kompletní. Aktivitu s Leem a jeho osamocněním jsem připravenou neměla, ale příběh jsem dobře znala, tak jsem se rozhodla pro improvizaci. Zeptala jsem se, jak by to s Leem mohlo pokračovat. Některé děti odpovídaly, že půjde do jiné školky a některé, že bude doma s maminkou. Dvě se shodly na tom, že bude smutný a bez kamarádů. Chtěla jsem využít jejich zájmu a zkráceně jsem příběh vyprávěla.

Dětem bylo Lea líto. Nechtěly, aby byl sám. Zeptala jsem se, jestli by měl Leo dostat šanci a co by mu poradily. Neměl by podle dětí už ubližovat a měl by se zvířátek na hračky ptát. Také jsem se zeptala, co by mohla zvířátka udělat, aby Leovi pomohla? Podle dětí by mu mohla dát hračku nebo si s ním hrát.

V průběhu lekce došlo k naplnění obou krátkodobých cílů. Děti projevily své pocity a dokázaly je popsat. Tříletý chlapec uvedl, že se zlobí, když mu mladší bráška boří stavby z lega, pak je, jak sám řekl, našťvaný, ale nebouchá ho. Z aktivní účasti všech dětí soudím, že je práce s knihou v této lekci zaujala. Děti jednaly asertivně, dokázaly projevit svůj názor i přesto, že se někdy neshodoval s názorem jejich kamaráda. Jeden z chlapců řekl, že to má lev za to, jaký byl. Jiný chlapec mu oponoval, že by měl dostat šanci. Nakonec samy děti rozhodly

o pokračování lekce. Podařilo se dodržet naplánovaný obsah, jen při závěrečné reflexi bylo potřeba více času, protože jsme pokračovali s Leovým příběhem.

Lekce svým dílem přispěla k dlouhodobým cílům. Dětem bylo téma skrze lekci představeno a mohly samy najít efektivní řešení skrze literární postavu. Díky dalšímu vedení se děti naučily chovat asertivně, tedy říkat, že jim je něco nepříjemné. Stěžejní bylo agresivním projevům chlapce předcházet. Když se schylovalo ke konfliktu, zeptala jsem se jich, jak by bylo možné situaci vyřešit. Děti popsaly své pocity a co chtějí nebo naopak nechtějí. Po určité době bylo možné pozorovat, že se chlapec pokouší řešit konflikt dohodou.

9.2. Lekce: První den ve školce

První den ve školce

Použitá literatura: **Flandil ve školce, Barbora Hamblin**, ilustrovala: Kateřina Pažourek

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

Kapitola: První den ve školce

O knize: Knížka Flandil ve školce je určena především dětem předškolního věku a jejich rodičům. Flandil se potýká s řadou situací a emocí, které mnohé děti důvěrně znají a často si s nimi nevědí rady. Zvířecí postavy jsou voleny podle jejich typických povahových rysů, které znají i malé děti. Ukazují, jak se s nepříjemnými pocity vyrovnat. Děti vidí, že každá situace má nějaké řešení. Postavy zvládají situace zejména díky respektujícímu a partnerskému přístupu Flandilovy maminky a paní učitelky.

Název problémové situace: **Adaptace nového dítěte na mateřskou školu**

Se kterými emocemi se potýkáme: **smutek, strach, překvapení**

Krátkodobé cíle: Dítě si uvědomuje příjemné a nepříjemné citové prožitky a dokáže je popsat.

Dítě navozuje první kontakty s dospělými i s dětmi.

Dlouhodobé cíle: Dítě lépe zvládá odloučení od rodičů a pozvolna se adaptuje na život ve škole.

Dítě se začleňuje do třídy a zařazuje se mezi své vrstevníky.

Příprava: obrázkové karty z knihy Flandil ve školce (Obrázek 1)

knihy Flandil ve školce (Obrázek 1)

Poznámky: Knihu mám během čtení otočenou k sobě. Během čtení pokládám před děti vybrané obrázky z knihy. Ptám se jich na vhodně zvolené otázky k příběhu. Odpovědi dětí nehodnotím, jen jim naslouchám.

Časová dotace	Popis aktivity
2 minuty	<p><u>Před čtením</u></p> <p>S dětmi se posadíme na elipsu. Informuji je, že bych jim ráda představila novou knihu. Do středu elipsy pokládám první obrázek s udiveným šnekem Flandilem. (Obrázek 6) Povím dětem: <i>To je šneček Flandil</i>. Ptám se jich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Co si asi Flandil myslí a proč?</i> • <i>O čem příběh bude?</i> <p>Ukazuji dětem knihu a přečtu jim její název. (Obrázek 1) Nechám je opět hádat, o čem příběh bude.</p>
15 minut	<p><u>Čtení</u></p> <p>„Bylo září. Malý šneček Flandil se celé léto připravoval s maminkou na školku... Když se prvního září Flandil probudil, cítil takové podivné chvění v bříšku. Dnes půjde poprvé do školky. Těšil se, ale zároveň měl strach.“ (Hamblin, 2017, s. 9)</p>
	<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Už víme, o kom příběh bude?</i> • <i>Proč mohl mít strach?</i> • <i>Míváte taky z něčeho strach?</i> • <i>Co vám pomáhá překonat strach?</i>
	<p><u>Čtení</u></p> <p>„...Ráno do školky doprovázela Flandílka maminka s tatínkem. Poprosím maminku, abych mohl zůstat doma, napadlo ho. Budu si hrát se svými hračkami a s maminkou. ... Zároveň ho ale školka lákala. Tolik už o ní slyšel.“ (Hamblin, 2017, s. 10)</p>
	<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Na co se mohl Flandílek ve školce těšit?</i>

Čtení

„Ve školce už bylo několik zvířátek. Loučila se v šatně se svými rodiči. Také šla poprvé do školky. Některá plakala a držela se maminek kolem krku. Flandil nevěděl, co má dělat. Mám také plakat? Nebo mám jít dovnitř? Trochu se bál. Nechtěl být bez maminky.“ (Hamblin, 2017, s. 10)

V průběhu čtení

Ptám se dětí:

- *Proč zvířátka plakala?*
- *Co byste poradily Flandilovi? Má začít plakat nebo má jít do školky?*
- *Co by Flandilovi mohlo pomoci?*
- *Co by pomohlo vám?*

Čtení

„Málem měl slzy na krajíčku, ale maminka ho hned objala. Pevně ho stiskla a řekla mu: ‚Flandítku, mám tě moc ráda. Vidím, že máš strach.‘ ... Maminka z kabelky vytáhla svou fotografii, na které se usmívá a vtiskla ji Flandílkovi do ručičky: ‚Mám tady pro tebe svou fotografii, když ti bude smutno, můžeš se na mě podívat. Usměju se na tebe a můžeš mi dát i pusku.‘ ‚A ty myslíš, že to pomůže?‘ nebyl si jistý Flandil. ‚To nevím. Ale můžeš to zkusit. Až přijdu, řekneš mi, jestli to fungovalo. Co myslíš?‘ zeptala se maminka. ‚Tak dobře, zkusím to,‘ řekl rozhodně Flandil. ‚Ať se ti první den ve školce moc líbí. Přijdu pro tebe dnes po svačině. ... Mám tě moc ráda.‘ Dala mu pusku a odcházela. ‚Mami?‘ zavolal plačtivě Flandil. ‚Ano, zlatíčko?‘ ozvala se maminka. ‚A přijdeš pro mě určitě?‘ zeptal se opatrně.“ (Hamblin, 2017, s. 11)

V průběhu čtení

U poslední otázky poklesnu hlasem a dávám dětem prostor pro reakci, poté pokračuji ve čtení.

Čtení

„Slibuju ti to!“ zavolala maminka. Zůstala ještě do chvíle, než si pro Flandílka přišla paní učitelka a odvedla ho do třídy. Flandil se šel s paní učitelkou podívat na hračky. Bylo jich několik krabic. Vybral si bílou sanitku s houkačkou, která měla otevírací dveře. Zahoukal sirénou a přišel k němu pejsek: „Ahoj, jak se jmenuješ? Já jsem Jaja,“ řekl Flandilovi. „Já jsem Flandil.“ „Můžu si s tebou hrát?“ zeptal se Jaja. Flandil se trochu bál, ale souhlasil. Přidala se i veverka Veveruška, která přinesla panenku, jako pacientku, a také ježeček Bodlinka.“ (Hamblin, 2017, s. 12)

V průběhu čtení

Pokládám před děti obrázek, kde si Flandil hraje s Veveruškou. (Obrázek 7)

Ptám se dětí:

- *Co myslíte, jak se Flandil cítí, jak mu je?*
- *Měl Flandil radost? Jak to poznáte?*
- *Vzpomenete si, kdy jste měly radost?*
- *Už jste někdy udělaly radost někomu jinému?*

Čtení

„... Čas utíkal rychle, že tu najednou byla svačina. „Hurá! Přijde maminka!“ Volal Flandil. V tom si všiml uplakaného králíčka Fouska v rohu třídy. Seděl na bobekku a ouškama si utíral slzičky.“ (Hamblin, 2017, s. 14)

V průběhu čtení

Pokládám před děti obrázek, kde je uplakaný králíček. (Obrázek 8)

Ptám se dětí:

- *Co by měl Flandil udělat?*
- *Jak byste pomohly někomu, kdo je osamocení?*

Pokládám před děti totožný obrázek králíčka, ale nyní je vedle něj i Flandil. (Obrázek 9)

	<p><u>Čtení</u></p> <p>„Pláčeš?“ zeptal se opatrně. Králíček neodpovídal. „Stýská se ti po mámě?“ králíček zvedl uši a přestal plakat. Poslouchal Flandila. „Už chceš domů, vid’? Bojíš se tady? Já jsem se taky bál. Ale nikomu jsem to neřekl. Protože jsem si myslel, že by maminka byla smutná. A to jsem nechtěl.“ V té chvíli si vzpomněl na maminku a začalo mu být také smutno. Doběhl pro její fotku. Usmívala se na ní. Přitiskl si ji na břicho, dal jí pusku a položil ji zpátky do skříňky.“ (Hamblin, 2017, s. 14)</p>
	<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Libilo se vám, jak se Flandil zachoval a proč?</i> • <i>Pomohla Flandílkovi fotka maminky?</i>
	<p><u>Čtení</u></p> <p>„Flandílkovi bylo lépe. A chtěl pomoci i králíčkově, aby se cítil dobře. „Máš s sebou svačinu?“ králíček došel do šatny pro krabičku s mrkvičkou ... „A víš, že až to sníš, tak už uvidíš svoji maminku? Vážně! Dneska jdou všechny děti domů po svačině. Říkala mi to moje maminka. A ona nelže!“ Králíček nastražil uši, otevřel doširoka uši a usmál se na Flandila. „Chceš si s námi hrát?“ králíček zakýval hlavou na znamení, že ano.“ (Hamblin, 2017, s. 14)</p>
	<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>Pokládám před děti poslední obrázek s králíčkem u svačiny. (Obrázek 10)</p> <p>Ptám se jich:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Bylo králíčkově lépe? Jak to poznáte?</i>
	<p><u>Čtení</u></p> <p>„Za chvíli se ale otevřely dveře a v nich se objevila maminka králíčka Fouska. Potom Jajínkova, Veveruščina a Flandílek už začínal být nervózní. V tom ji zahlédl z okna a začal křičet: „Mamíííí, mamíííí, maminkóóóó!“ Vběhl jí do náruče a vlepil jí velkou pusku. Byl moc rád, že ji vidí. Že si pro něj opravdu přišla. Mamince může věřit. Vždycky udělá to, co řekne. „Mami, funguje to!“ zašeptal jí do ucha Flandílek.</p>

	,Co funguje?' maminka netušila, o čem Flandílek mluví. ‚Přece ta fotka!‘ A oba se na sebe usmáli.“ (Hamblin, 2017, s. 14)
3 minuty	<p><u>Po čtení</u></p> <p>Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kdy byl v příběhu Flandil smutný? Jak jste to poznaly?</i> • <i>Kdy měl Flandil radost? Jak jste to poznaly?</i> • <i>Kdo pomohl králíčkovvi Fouskovi, aby mu bylo lépe?</i>

Další inspirativní knižní tituly k tématu:

- Ondřej jde do školky, Carrie Weston
- Ema ve školce, Gunilla Woldová
- Rok ve školce, Liput Przemyslaw
- Půjdu do školky, Marion Cocklico
- Ferda a jeho mouchy (osamocení), Michaela Dostálová, Sylvia Jančiová, Helena Vlčková
- Kosprd a Telecí, Eva Papoušková
- Milda a Milda, Ester Stará

Reflexe

Knihla byla pro všechny děti nová. Aktivitu jsem realizovala na začátku školního roku. Třídou z velké části tvořily nové, právě adaptované děti, které v té době chodily do školky necelé dva týdny. Z počátku bylo patrné, že se ostýchají a nechtěly se aktivně zapojovat. Na první otázky odpovídaly především starší děti. V průběhu aktivity se začaly přidávat i ostatní.

Nejčastějším důvodem strachu dětí je tma. Pomáhá jim při tom světlo nebo rodiče. Když jsem se zeptala, čeho se asi bojí Flandil, nová holčička odpověděla, že se bojí, protože bude bez maminky. Patrně se s Flandilem ztotožnila. Zeptala jsem se, jestli si myslí, že pro Flandila maminka přijde. Všechny děti se shodly na tom, že ano. Flandil se podle nich ve školce může těšit na hračky a na kamarády. Děti tak uplatnily vlastní zkušenosti z mateřské školy. Poradily mu, že by do školky jít měl. Na otázku proč mi jedna dívka odpověděla, že když půjde do školky, tak bude veselý, protože tam budou hračky a kamarádi, ale když bude plakat, tak bude smutný. Když do příběhu vstoupil králíček, začaly se zapojovat i nové děti. Na otázku, proč králíček plakal, odpověděla většina přítomných dětí. „Protože se mu stýskalo po mamince.“ Jeden chlapec dodal „a po tatínkovi taky.“ Mé obavy, aby adaptované děti nezačaly plakat, se nenaplnily. Více než s králíčkem se ztotožnily s Flandilem. Snažily se najít způsob, jak by zvířátka mohla králíčkovi pomoci.

Plán hodiny se podařilo dodržet s drobnými odchylkami v čase. Krátkodobé cíle byly naplněny již v průběhu aktivity. Monitorovala jsem, kdo ještě neodpovídal, aby všechny děti dostaly prostor. Při závěrečné reflexi se už zapojovaly všechny děti, ty nové zpravidla o něco méně, ale snažily se přispívat svými nápady, z čehož jsem měla velkou radost. Aktivitu jsme završili tím, že jsme si pověděli, kdy pro děti přijdou jejich rodiče. Děti si během lekce uvědomovaly své pocity a popisovaly je. Když jsem se dětí zeptala, co jim dělá radost, tak čtyřletá dívka uvedla, že má radost, když má radost někdo jiný, například když dá rodičům obrázek. Bezprostředně po lekci bylo příjemné vidět, jak se některé ze starších dětí samy ujaly role průvodce a začaly novým dětem ve volné hře ukazovat hračky ve třídě. S přibývajícím dny bylo odloučení od rodičů pro děti snazší. Průběžně si zvykaly na chod mateřské školy, k čemuž svým dílem mohla přispět i realizovaná lekce.

9.3. Lekce: Nerozumím ti

Nerozumím ti

Použitá literatura: **Flandil ve školce – Barbora Hamblin**, ilustrovala: Kateřina Pažourek

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

Kapitola: Cizojazyčný kamarád

O knize: Kniha Flandil ve školce je určena především dětem předškolního věku a jejich rodičům. Flandil se potýká s řadou situací a emocí, které mnohé děti důvěrně znají a často si s nimi nevědí rady. Zvířecí postavy jsou voleny podle jejich typických povahových rysů, které znají i malé děti. Ukazují, jak se s nepříjemnými pocity vyrovnat. Děti vidí, že každá situace má nějaké řešení. Postavy zvládají situace zejména díky respektujícímu a partnerskému přístupu Flandilovy maminky a paní učitelky.

Použitá literatura: **Dopravní prostředky – Martin Ruth**

MARTIN, Ruth. Dopravní prostředky: malý průzkumník. Ilustroval Allan SANDERS, přeložil Ivana HRDLIČKOVÁ. Praha: Svojtka & Co., 2015. ISBN 978-80-256-1669-7.

O knize: Kniha s tematikou dopravních prostředků s odklápěcími okénky.

Použitá literatura: **Mapy – Atlas světa, jaký svět ještě neviděl – Aleksandra a Daniel Mizielinští**

MIZIELIŇSKA, Aleksandra a Daniel MIZIELIŇSKI. Mapy. Přeložil Anna HALFAROVÁ. Brno: Host, 2016. ISBN 978-80-7491-708-0.

O knize: Velkoformátový atlas světa pro děti.

Název problémové situace: **Dítě s odlišným mateřským jazykem**

Se kterými emocemi se potýkáme: **osamocení, důvěra, překvapení**

Krátkodobé cíle: Dítě se pokouší domluvit slovně i gesty.

Dítě prožívá radost ze zvládnutého a poznaného.

Dlouhodobé cíle: Dítě rozlišuje některé obrazné symboly.

Dítě chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný, odlišnosti jsou přirozené.

Příprava:

kniha Dopravní prostředky (Obrázek 11)

obrázkové karty – Flandil ve školce (Obrázek 1)

kniha Mapy – Atlas světa (Obrázek 13)

kniha Flandil ve školce (Obrázek 1)

sborník básniček (Obrázek 19)

ruská básnička:

"Вышел зайчик погулять" „Zajíček na procházce“

Раз, два, три, четыре, пять, Jedna, dva, tři, čtyři, pět,

Вышел зайчик погулять, šel zajíček na výlet.

Вдруг охотник выбегает, Tu za ním šel myslivec a

Прямо в зайчика стреляет začal na něm střílet.

Пиф – паф ой-ой-ой Pif – paf oj-oj-oj

Убегает зайчик мой. Utekl mu zajíček.

Poznámky:

Knihu mám otočenou k sobě a čtu z ní krátké úryvky příběhu. Před děti pokládám obrázky. V průběhu čtení se jich ptám na vhodně zvolené otázky. Odpovědi dětí nehodnotím, jen jim naslouchám. Na závěr zjistíme, jak to máme u nás v mateřské škole s cizojazyčným kamarádem.

Co aktivitě předcházelo

Do mateřské školy začal chodit dvaapůlletý chlapec ruské národnosti, který nerozuměl česky. Byl velmi fixovaný na maminku, která češtinu též neovládala. První tři dny se s maminkou jen dívali. Čtvrtý den se s ním maminka rozloučila a na chvíli odešla. Stejně tomu bylo i další dny. Chlapec stále velice plakal. Nerozuměl dospělým ani dětem. Bylo mu smutno. Nechtěl, aby se k němu kdokoliv přibližoval.

Vzala jsem si k ruce knížku s dopravními prostředky (Obrázek 11) a začala jsem si ji prohlížet, odklápět okénka a komentovat, co jsem viděla. Chlapeček stále plakal, ale natahoval krk, aby na obrázky viděl. Po chvíli přestal plakat a bylo možné se k němu přiblížit. Začali jsme si spolu knihu prohlížet. Zanedlouho už sám otáčel okénka. Postupně se přidávaly další děti, které se chtěly prohlížení zúčastnit. Odstoupila jsem stranou. Chlapec otáčel okénka a děti si obrázky prohlížely.

Jako by to byl zlom. Další dny už byly pro chlapce mnohem snazší. Postupně poznával chod a prostory školky. Projevoval důvěru nejen ve mě, ale i v ostatní dospělé. Byl u něj patrný zájem o kontakt s dětmi. Problém byl v komunikaci. Pokud něco chtěl, nedokázal to dětem sdělit a zvolil fyzickou cestu. To bylo dětem pochopitelně nepříjemné a začaly se k němu chovat odtažitě a vyřazovat ho z kolektivu.

Časová dotace	Název a popis aktivity
5 minut	<p><u>Před čtením</u></p> <p>S dětmi se posadíme na elipsu. Před děti pokládám první obrázek. (Obrázek 12)</p> <p>Ptám se dětí:</p> <p><i>Kdo to je?</i></p> <p>Povídám dětem:</p> <p><i>To je Oliver. Oliver je medvídek koala a pochází z Austrálie. V atlasu pro děti si ukážeme, kde se Austrálie nachází. (Obrázek 13) Ráda bych vám přečetla Oliverův příběh ze školky z knížky Flandil ve školce. (Obrázek 1)</i></p>
15 minut	<p><u>Čtení</u></p> <p>„Jednoho dne oznámila paní učitelka zvířátkům. ‚Ode dneška máme mezi sebou ve školce nového kamaráda. Je to medvídek koala. Jmenuje se Oliver, jsou mu čtyři roky a pochází z Austrálie. Nemluví ještě česky, ale něco málo už rozumí.‘ Paní učitelka pověřila Flandila, aby Oliverovi ukázal, jaké věci si má přinést do školky. Jak se mám asi s tím medvídkem koalou bavit, říkal si pro sebe Flandil. A vůbec neměl chuť mu ukazovat své věci. (Obrázek 14) Nakonec vytáhl na zem tepláky, slipy, ponožky, pláštěnku a kapesník. Pak ukázal na všechny ty rozložené věci na zemi a zamumlal: ‚Tohle všechno máš mít.‘ Potom zase vše rychle naházal do tašky ve skřínce, nechal Olivera stát v šatně a odešel si hrát.“ (Hamblin, 2017, s. 22)</p> <p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Proč nechtěl Flandil Oliverovi ukazovat své věci? Jaký na něj byl?</i> • <i>Jak se asi Oliver cítí? Jak byste se cítily na místě Olivera vy?</i>

	<p><u>Čtení</u></p> <p>„Oliver přišel do třídy sám. Sedl si k dětem a vzal jim vláček, se kterým si právě hrály. ‚Ten je náš, zrovna si s ním hrajeme, nevidíš?‘ ‚I would like to play with, you, can I?‘ Oliver se anglicky zeptal, jestli si s nimi může hrát. Ale zvířátka mu nerozuměla ani slovo. ‚Neber nám hračky, vezmi si něco jiného,‘ osopila se na něj zvířátka.“ (Hamblin, 2017, s. 23)</p>
	<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Jak se asi cítila zvířátka?</i> • <i>Co byste poradily zvířátkům?</i>
	<p><u>Čtení (Obrázek 15)</u></p> <p>„Oliver se posadil ke stolku a začal kreslit. Bylo mu do pláče a už chtěl jít domů. Nikdo si s ním nechce hrát a ani se s ním bavit.“ (Hamblin, 2017, s. 23)</p>
	<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Jak se asi cítil Oliver?</i> • <i>Už se vám taky stalo, že se s vámi někdo nechtěl kamarádit? Jak jste se cítily?</i>
	<p><u>Čtení (Obrázek 16)</u></p> <p>„Odpoledne si maminka přišla vyzvednout Flandila. V šatně stál také Oliver a plakal. Flandílkova maminka si ho všimla a sedla si k němu na zem: ‚Ty jsi tu mezi dětmi dnes poprvé, že?‘ Oliver na chvíli přestal plakat, ‚Mami, on ti nerozumí. Je z Austrálie a nemluví česky!‘ volal Flandil. ‚Oh, you’re an Australian...‘ pohládila ho maminka a v tom se objevila i maminka Olivera. ‚Mami, ty mluvíš anglicky?‘ divil se Flandil. ‚Ano. Dlouho jsem žila v Anglii a naučila jsem se tam anglicky mluvit i psát,‘ odpověděla maminka. ‚Musí to být pro Olivera dost těžké, když nikomu nerozumí a nikdo nerozumí jemu,‘ říkala maminka Flandílkovi cestou domů. ‚Doufám, že mu všichni pomáháte, aby mu bylo mezi vámi ve školce co nejlépe.‘ (Hamblin, 2017, s. 25)</p>

	<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Pomáhaly děti Oliverovi, aby se ve školce cítil dobře?</i>
	<p><u>Čtení</u></p> <p>„Flandil se zastyděl. ‚Víš, mami, já jsem se k němu choval ošklivě. Jenže s ním není žádná zábava. Bere nám hračky! A vůbec, nechci si s ním hrát,‘ řekl Flandil. ‚Tak to tě úplně chápu. Máš své kamarády a nechceš nikoho dalšího k vám do party. A už vůbec ne někoho, s kým se nemůžeš domluvit, jak si budete hrát. Ale zkus si představit, jak by ses cítil na jeho místě. Představ si, že bys nikomu nerozuměl, všichni kolem tebe by se smáli a ty bys byl na všechno sám.‘ (Hamblin, 2017, s. 25)</p>
	<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Co myslíte, jak byste se cítily vy?</i>
	<p><u>Čtení</u></p> <p>„Nic moc představa to nebyla ani pro Flandila. ‚Možná byste mohli s kamarády přijít na nějaký způsob, jak to s Oliverem zkusit. Nemusíte si s ním hrát. Ale určitě mu můžete pomoci s tím, aby se mu ve školce líbilo.‘“ (Hamblin, 2017, s. 27)</p>
	<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Napadá vás nějaký způsob, jak to Oliverovi ve školce zpříjemnit?</i>
	<p><u>Čtení</u></p> <p>„Druhý den od rána Flandil Olivera pozoroval. (Obrázek 17) Oliver si hrál sám v rohu třídy. Stavěl si dřevěné koleje a občas se smutně zadíval na zvířátka ve třídě. Flandil přišel ke svým kamarádům a zeptal se jich: ‚Napadá někoho, co by šlo udělat, aby měl veselejší náladu?‘ Po chvíli se ozvala veverka Veveruška: ‚No, můžeme se na něj usmát!‘ a šla a usmála se na něj. (Hamblin, 2017, s. 27) (Obrázek 18)</p>
	<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>Ptám se dětí:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Jak se asi Oliver cítil, když se na něj Veveruška usmála?</i> <p><u>Čtení</u></p> <p>„Oliver se rozzářil. ‚Dobrý nápad!‘ řekl uznale Flandil. ‚Má někdo další?‘ ‚Co kdybychom mu pomohli naučit se česky? Můžeme třeba ukázat na hračku a říct, co to je. Třeba mu to pomůže, aby si to zapamatoval. Pak by si už s námi mohl hrát. Rozuměl by nám a my jemu,‘ napadlo ježečka Bodlinku. Všechna zvířátka se přesunula k Oliverovi, který se trochu lekl, co se to děje. Jeden přes druhého začali ukazovat na hračky a vykřikovat jejich názvy. ‚Puzzle!‘ vylétlo z Olivera a ukázal přitom na skládačku. Všichni se začali smát. Flandil zjistil, že Oliver je moc prima kluk, který se umí smát stejně jako oni. A ani tolik nezáleží na tom, jestli jim rozumí. Smích je totiž ve všech jazycích stejný!“ (Hamblin, 2017, s. 28)</p>
10 minut	<p><u>Po čtení</u></p> <p>Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Jak se asi Oliver cítil, když k němu kamarádi přišli?</i> • <i>Co Oliverovi pomohlo, aby se začal cítit ve školce hezky?</i> <p>Cizojazyčný kamarád</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Máme mezi sebou taky nějakého kamaráda, který je z jiné země?</i> <p>Kamarád pochází z Ruska. V atlasu (Obrázek 13) si ukazujeme, odkud kamarád pochází. V Rusku se mluví rusky. Ukazují dětem sborník básniček (Obrázek 19), který dobře znají. Často si z něj básničky říkáme. <i>Dnes bych vám chtěla povědět novou básničku.</i> Povídám dětem ruskou básničku o zajíčkovi. Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>O čem je básnička?</i> <p>Poté se ptám ruského chlapce (rusky).</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>О чем это стихотворение? (O čem je básnička?)</i> <p>Opět se ptám dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Proč asi nevíte, o čem je básnička?</i>

	<p>Povídám básničku znovu, tentokrát česky. Ptám se dětí, jestli už ví, o čem básnička je. Povím jim, že teď nám nerozuměl kamarád z Ruska. Teď je na nás, abychom kamarádovi pomohli naučit se češtinu. Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Napadá vás, jak bychom to mohli udělat, abychom všichni věděli, o kom básnička je?</i> <p>Pantomima – ukazujeme pantomimou srdce, čerta...</p> <p>Dramatizace básničky – společně si básničku zahrajeme.</p>
	<p>Smích</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Je opravdu smích ve všech jazycích stejný?</i> <p>Vybídnu děti: <i>Pojďme si to vyzkoušet.</i></p>

Další inspirativní knižní tituly k tématu:

- Husa Líza, Petr Horáček
- Vajíčko, vajíčko, vajíčko, Eric Battut
- Jsme kamarádi, Daniela Kulot
- Ferda a jeho mouchy (Jak někam patřit), Michaela Dostálová, Sylvia Jančiová, Helena Vlčková

Reflexe

Lekci na podporu začlenění dítěte s odlišným mateřským jazykem jsem realizovala, když k nám do třídy přišel chlapec z Ruska. Bylo žádoucí, aby děti odhalily, že máme ve třídě taky takového „Olivera.“

Podle mého očekávání děti medvídku koalu neznaly, ale velice rychle se do jeho situace vžily. Zpozorovaly, že je Oliver smutný, protože nemá kamarády. Na otázku, proč zvířátka nechtěla Oliverovi hračky půjčit, děti odpovídaly: „Protože jim to neřekl češtinou a bral jim je.“ Zajímala jsem se, jestli by to šlo nějak udělat, aby si s hračkami mohl hrát Oliver i zvířátka. Podle dětí by se mohli dohodnout, vystřídat se nebo si hrát společně. Ptala jsem se, jak by Oliver mohl dát dětem najevo, že si s nimi chce hrát, když mu nerozumí. Děti přicházely s nápady jako namalovat mu to nebo ukázat. U ukázky jsem se zastavila. Nechala jsem děti, aby mi ukázaly, jak by se mohla zvířátka s Oliverem domluvit pomocí gest. Položila jsem otázku, jestli už někdy zažily, že si s nimi někdo nechtěl hrát a jak se v té situaci cítily. Každý k tomu měl co říct. Podle dětí zvířátka Oliverovi vůbec nepomáhala. Jedna z dívek řekla, že by chtěla do jiné školky, kde budou hodní kamarádi. Zajímala jsem se, jak by mohla zvířátka Oliverovi pobyt ve školce zpříjemnit. Podle dětí by si s ním mohla hrát nebo se naučit anglicky. Poté, co se v příběhu Veveruška na Olivera usmála, jsme si ukázali, jaké to je, když se na někoho usmíváme a když se mračíme. Až na jednoho chlapce, který řekl, že mračení je víc „batmanský“, se děti shodly na tom, že se jim víc líbí úsměv.

Při závěrečné reflexi jsem se zeptala dívky, která během příběhu řekla, že by chtěla do jiné školky, jestli si myslí, že už by tam s nimi chtěla být. Řekla, že teď už ano, protože už jsou to kamarádi. Zeptala jsem se dětí, jestli taky máme mezi sebou kamaráda, který nám nerozumí. V atlase jsme si ukázali, odkud je, a pověděli jsme si, že se v Rusku mluví rusky. Zarecitovala jsem ruskou básničku, které děti nerozuměly. Začaly tipovat, o čem básnička byla. Když mi chlapec z Ruska odpověděl a přeložila jsem dětem jeho odpověď, zajímala jsem se, proč on rozuměl a děti ne. Odpovídaly, že je to proto, protože „mluví ruskou řečí.“ Na dětech bylo patrné překvapení. Poté jsem zarecitovala stejnou básničku, ale česky. Pověděla jsem jim, že teď nám zase nerozuměl kamarád z Ruska. Zajímalo mě, jestli děti napadá, jak to udělat, abychom všichni věděli, o čem básnička je. Jeden chlapec si udělal z prstů uši a začal skákat jako zajíc po třídě, další děti se k němu bez váhání přidaly.

Jelikož jsem v průběhu lekce reagovala na aktuální otázky dětí, mírně jsem se odklonila od původního plánu. U některých otázek jsem vyměnila jejich pořadí. Děti se na celou aktivitu soustředily a aktivně se účastnily. Již během lekce bylo možné zhodnotit, že došlo k naplnění

krátkodobých cílů. Mě samotnou nadchlo nadšení dětí z gest. Ještě dlouho po skončení lekce kamarádovi z Ruska ukazovaly, co je napadlo. Mile mě potěšilo, že se k dětem při hře na zajička přidal i chlapec z Ruska, což byla nejlepší zpětná vazba. Společně se smály a dováděly.

S chlapcem jsme se postupně naučili používat obrázkové komunikační karty, které jsme po dvou měsících téměř nepotřebovali. Děti byly s chlapcem s odlišným mateřským jazykem seznámeny hned po jeho příchodu do mateřské školy. Možná i díky tomu, že se problému předcházelo, nedošlo k vyčleňování ruského chlapce z dětského kolektivu.

9.4. Lekce: Odlišnost

Odlišnost

Použitá literatura: **Modrý tučňák – Petr Horáček**

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

O knize: Knížka je o malém modrém tučňákovi, který si myslí, že je stejný jako všichni ostatní. Ti si ale všímají jeho odlišnosti a nechtějí se s ním přátelit. Malý tučňák se cítí osamělý. Přál by si najít někoho, kdo ho bude mít rád. Začne zpívat. Ostatní zjistí, že není jen odlišný, ale také výjimečný. Příběh je jednoduchý a pochopitelný i pro děti předškolního věku. Je doplněn o krásné ilustrace.

Název problémové situace: **Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami**

Se kterými emocemi se potýkáme: **osamocení, smutek, touha, údiv, přijetí**

Krátkodobé cíle: Dítě projevuje, co cítí a dokáže popsat běžné projevy emocí a nálad.

Dítě navozuje kontakty s dětmi.

Dlouhodobé cíle: Dítě chápe, že všichni mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný, odlišnosti jsou přirozené.

Dítě přirozeně a bez zábran komunikuje s druhým dítětem.

Příprava: kniha Modrý tučňák (Obrázek 20)

Poznámky: Kniha je během čtení otočena k dětem, aby dobře viděly obrázky. V průběhu čtení se jich ptám na vhodně zvolené otázky k příběhu. Odpovědi dětí nehodnotím, jen jim naslouchám.

Časová dotace	Název a popis aktivity
2 minuty	<p><u>Před čtením</u></p> <p>S dětmi se posadíme na elipsu. Informuji je, že bych jim ráda představila novou knihu. Ukazuji jim obal knihy a ptám se jich: (Obrázek 20)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>O kom příběh bude?</i> <p>Dětem přečtu název knihy a otáčím na první stránku, kde je mnoho tučňáků. (Obrázek 21)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Co na obrázku vidíte?</i> <p>Začínám číst a otáčím další a další stránky.</p>
15 minut	<p><u>Čtení</u></p> <p>„V krajích daleko na jihu se narodil modrý tučňák. Takový modrý tučňák se nevidí každý den. ‚Jsi ty vůbec tučňák?‘ ptali se ho ostatní tučňáci. ‚Já myslím, že jsem,‘ odpověděl modrý tučňák.“ (Horáček, 2019)</p>
	<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Myslíte si, že je to opravdu tučňák?</i> • <i>Proč si tučňáci mysleli, že to tučňák není?</i>
	<p><u>Čtení</u></p> <p>„Modrý tučňák dělal všechno, jako ostatní tučňáci. ‚Říkal jsem vám, že jsem tučňák,‘ povídal modrý tučňák. ‚Ale nejsi jako my,‘ odpověděli mu ostatní a odešli od něho.“ (Horáček, 2019)</p>
<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>(Obrázek 22)</p> <p>Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Jak se asi modrý tučňák cítil, když od něho ostatní odešli?</i> 	

	<p><u>Čtení</u></p> <p>„Modrý tučňák zůstal sám. Dny naplnila prázdnota. Noci však byly plné snů. Jeden sen se mu vracel noc, co noc. Navštivovala ho v něm krásná bílá velryba. Připlula a odvezla ho s sebou daleko od jeho samoty. Modrý tučňák složil o bílé velrybě ze svého snu písničku. Zpíval ji pak každé ráno na břehu oceánu.“ (Horáček, 2019)</p>
	<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Jaká asi byla písnička, kterou modrý tučňák zpíval?</i>
	<p><u>Čtení</u></p> <p>„Jednoho dne uslyšel jeho zpěv jiný malý tučňák. Každý den přišel o kousek blíž, aby mohl píseň poslouchat. Jednou došel až k modrému tučňákovi a poprosil ho...“ (Horáček, 2019)</p>
	<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>(Obrázek 23)</p> <p>Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>O co mohl malý tučňák poprosit modrého tučňáka?</i>
	<p><u>Čtení</u></p> <p>„Poprosil ho: ‚Nauč mě svou písničku.‘ A tak modrý tučňák každý den naučil malého tučňáka kousek své písničky. Hráli si spolu a zpívali. Stali se z nich nejlepší přátelé. Jednoho večera řekl modrý tučňák malému tučňákovi: ‚Je na čase začít zpívat novou písničku. Naučím tě ji.‘“ (Horáček 2019)</p>
	<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Už víme, o co poprosil malý tučňák modrého tučňáka?</i> • <i>Proč byl čas začít zpívat jinou písničku?</i> • <i>Jak se asi cítil modrý tučňák, když si našel kamaráda?</i>

	<p><u>Čtení</u></p> <p>„Nová píseň modrého tučňáka byla tak okouzující, že si ji přišli poslechnout i ostatní tučňáci. ‚Tvoje píseň je překrásná,‘ řekli, když modrý tučňák dozpíval. ‚Naučíš nás ji také?‘ ‚Proč ne,‘ odpověděl modrý tučňák. ‚Pojďte blíž a já vás ji naučím.‘ Ale než začali zpívat, znenadání se objevila bílá velryba. ‚Volal mě někdo?‘ zeptala se. ‚Zaslechla jsem píseň, ve které se zpívá o mně, a tak jsem připlula.‘ ‚To jsem byl já, kdo tě volal,‘ odpověděl modrý tučňák. ‚Snil jsem o tobě a přál jsem si, abys připlula a odvezla mě pryč z mé samoty.‘ Malý tučňák zesmutněl.“ (Horáček, 2019)</p>
	<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>(Obrázek 24)</p> <p>Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Proč asi malý tučňák zesmutněl?</i> • <i>Co byste doporučili modrému tučňákovi? Má odplout s velrybou?</i>
	<p><u>Čtení</u></p> <p>„Neopouštěj nás,‘ řekl malý tučňák. ‚Jsi můj přítel.‘ ‚Prosíme, neodcházej,‘ přemlouvali ho i ostatní tučňáci. ‚Mrzí nás, že jsme se k tobě nechovali hezky. I ty jsi přece náš kamarád. Jsi tučňák jako my.‘“ (Horáček, 2019)</p>
	<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Za co se omluvili ostatní tučňáci?</i> • <i>Je důležité se za své chyby omluvit?</i>
	<p><u>Čtení</u></p> <p>„Modrý tučňák pohlédl na bílou velrybu a řekl: ‚Děkuji ti, že jsi pro mě připlula, ale píseň, kterou jsi slyšela je už stará. Teď máme novou písničku. Já patřím sem.‘ Bílá velryba se usmála, ale neřekla nic. Pomalu se otočila a v tichosti odplula za obzor. Modrý tučňák se obrátil ke svým kamarádům a usmál se. ‚Zaspívám si naši novou písničku,‘ řekl. ‚Písničku o přátelství.‘“ (Horáček, 2019)</p>

3 minuty	<p><u>Po čtení</u></p> <p>Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Jaká byla nová písnička?</i>• <i>Víte, co znamená, když je někdo osamocený?</i>• <i>Jak se asi modrý tučňák cítil, když ho ostatní tučňáci vzali mezi sebe?</i>• <i>Jak a kdy jste se vy tak cítily, co vám pomohlo?</i>
-------------	--

Další inspirativní knižní tituly k tématu:

- Pady, Sandra Dieckmann
- Mimi a Líza, Katarína Kerekesová
- Slon a mravenec, Daisy Mrázková
- Kamil neumí létat, Jennifer Berneová
- Jak voní týden, Olga Masiuková
- Madlenka a brejličky, Lenka Zemanová

Reflexe

S touto knihou jsem pracovala poprvé. O to víc jsem byla zvědavá, jak bude lekce probíhat a jestli se podaří dojít ke stanoveným cílům. Chtěla jsem dětem představit téma odlišnosti, ale nebylo mým přáním, aby si děti spojily postavu odlišného tučňáka s konkrétním dítětem.

Podle obalu knihy děti poznaly, o kom příběh bude. Odlišnosti tučňáka si všimly téměř okamžitě, ale žádné z dětí nepochybovalo o tom, že to tučňák je. Ptala jsem se jich, proč si ostatní myslí, že to tučňák není. Děti jako důvod uvedly, že je modrý a menší. Když zůstal modrý tučňák sám, zajímalo mě, proč od něj tučňáci odešli a jak se modrý tučňák cítí. Podle dětí je sám a smutný. Jeden chlapec řekl, že se ho báli, protože je jiný. Další dívka řekla, že chtěli, aby byl stejný jako oni. Na otázku ohledně písničky děti nejprve nereagovaly. Zazpívala jsem kousek vymyšlené písně. Děti poznaly, že je smutná. Tříletá dívka řekla, že je to ukolébavka. Nejprve si děti myslely, že si chce malý tučňák s modrým tučňákem hrát. Když se v příběhu objevila bílá velryba, ptala jsem se jich, proč malý tučňák posmutněl. Podle dětí nechtěl, aby modrý tučňák odešel, protože byl jeho kamarád. Zajímala jsem se, jestli by měl modrý tučňák odplout s velrybou. Všechny děti se shodly, že určitě ne. V části příběhu, kde se tučňáci omlouvají modrému tučňákovi, jsem si všimla, že je omluva pro děti spíš společenské pravidlo a její důvod zatím dostatečně nechápu. Všechny odpovědi byly podobné: „Musíme se omluvit, aby druhý nebyl smutný.“

Lekce probíhala podle plánu, jen bylo potřeba upřesnit otázku ohledně písně názorným zazpíváním. Potěšilo mě, že příběh děti zaujal a všechny na otázky reagovaly. Popisovaly, jak se tučňák cítí a prožívaly s ním jeho pocity. Jeho odlišnosti si všimly, a přesto nepochybovaly o tom, že to tučňák je. Při závěrečné reflexi jsem se ptala, o čem byla nová píseň a co to přátelství je. Nejvíce mě zaujala odpověď čtyřleté dívky, která řekla, že přátelství je „kamarádění, ale víc.“ Na otázku, jestli se někdy taky cítily samy a co jim pomohlo, odpověděl čtyřletý chlapec, že se mu to občas stane ve školce a pomůžou mu jiní kamarádi, když si s ním začnou hrát. Na závěr jsem se zajímala, jaký byl modrý tučňák. Po chvíli jsem zaslechla odpověď, na kterou jsem čekala: „Byl jiný.“ Ptala jsem se dětí, v čem byl jiný. Děti odpovídaly a já jsem poté všechny jejich odpovědi zopakovala. Tučňák byl jiný, protože byl modrý, malý a byl nejlepší zpěvák.

Po lekci jsme s tématem odlišnosti dále pracovaly. Odlišný chlapec se zajímal o vesmír. Když jsme další den byli na elipse, vzala jsem si k ruce knihu o vesmíru. Knihu a její téma jsem

dětem představila. Ukazovala jsem na různé objekty a ptala jsem se dětí na název. Často se stalo, že odpovídal právě odlišný chlapec. Situaci jsem nijak nekomentovala, na dětech bylo možné vidět, že časté odpovědi chlapce zpozorovaly. Všimla jsem si, jak se chlapec po celou dobu usmíval, když nám mohl své vědomosti povědět. Stejně jako si děti všimly odlišnosti tučňáka v příběhu, bylo patrné, že si všimají i chlapcovy odlišnosti, ale k vyčleňování z dětského kolektivu nedošlo. Chlapec si velice často hrál s dívkami, protože mu vyhovovala jejich klidnější hra.

9.5. Lekce: Přátelství

Přátelství

Použitá literatura: **Papuchalk Petr – Petr Horáček**

HORÁČEK, Petr. Papuchalk Petr. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0361-2.

O knize: Kniha je o dvou papuchalcích, kteří jsou přáteli. Jednoho dne se jeden druhému ztratí. Při hledání se papuchalk Petr potká se spoustou zajímavých zvířat. Příběh je jednoduchý a pochopitelný i pro děti předškolního věku. Je doplněn o krásné ilustrace.

Název problémové situace: **Posílení přátelství**

Se kterými emocemi se potýkáme: **smutek, odvaha, naděje, radost, štěstí**

Krátkodobé cíle: Dítě dokáže popsat, co to je přátelství.

Dítě spolupracuje s ostatními dětmi

Dlouhodobé cíle: Dítě přirozeně a bez zábrán komunikuje s druhým dítětem, navazuje a udržuje dětská přátelství.

Dítě řeší konflikty dohodou.

Příprava: kniha Papuchalk Petr (Obrázek 25)

modely zvířat (dva papuchalci, velryba, papoušek, tučňák, tukan) (Obrázek 26)

Poznámky: Kniha je během čtení otočena k dětem, aby dobře viděly obrázky. Součástí čtení je pokládání vhodně zvolených otázek k příběhu. Odpovědi dětí nehodnotím, jen jim naslouchám. Před čtením a v průběhu čtení ukazuji dětem modely zvířat.

Časová dotace	Název a popis aktivity
5 minut	<p><u>Před čtením</u></p> <p>S dětmi se posadíme na elipsu. Ukážu jim modely papouška, tučňáka a tukana. (Obrázek 26)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Kdo to je? Jací jsou?</i> <p>Po chvíli dětem ukážu model papuchalka.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>A kdo je tohle? Co má s ostatními společného?</i> <p>Po další chvílce ukazují, že mám ještě jednoho papuchalka.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Jaký by mohli mít vztah? (Co by mohli být?)</i> <p>Ukazuji dětem knihu, otáčím stránku a začínám se čtením. (Obrázek 25)</p>
15 minut	<p><u>Čtení</u> (Obrázek 27)</p> <p>„To je Petr. A to je Pavel. Petr a Pavel byli nejlepší kamarádi. Pavel Petra často rozesmál, protože dělal rámus a spoustu legračních věcí. Oba trávili většinu času chytáním ryb kolem svých malých ostrůvků.“ (Horáček, 2013)</p>
	<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>Ptám se děti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Jaký myslíte, že by měl být nejlepší kamarád?</i> • <i>Proč Pavel Petra často rozesmál?</i>
	<p><u>Čtení</u></p> <p>„Jednoho dne, když se spolu potápěli... přišla bouře. Velká, velká bouře. Petr se v bouři ztratil. Vítr ho odnesl daleko na moře. Když bouře skončila, Petr otevřel oči a rozhlédl se kolem sebe. „Kde to jsem? A kde je Pavel?““ (Horáček, 2013)</p> <p>(Obrázek 28)</p>
<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>Ptám se děti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Jak se asi Petr cítil, když se ztratil? Co byste mu doporučily?</i> • <i>Jak se asi cítil Pavel, když se mu Petr ztratil?</i> 	

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Co myslíte, že se dál s Petrem stalo? Na čem asi Petr leží?</i>
	<p><u>Čtení</u> (Obrázek 29)</p> <p>„Ahoj,“ řekla velryba. „Ty jsi se ztratil?“ „Ano,“ povídá Petr. „A můj nejlepší kamarád Pavel taky.“ „Jak vypadá tvůj nejlepší kamarád?“ zeptala se velryba.“ (Horáček, 2013)</p>
	<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Jak vypadá Pavel?</i>
	<p><u>Čtení</u></p> <p>„Ó, Pavel je legrační a dělá rámus. Pomohla bys mi ho najít?“ (Horáček, 2013)</p>
	<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Co to je být legrační? Jak děláme rámus?</i> • <i>Měla by velryba Petrovi pomoci?</i>
	<p><u>Čtení</u> (Obrázek 30)</p> <p>„Legrační a dělá rámus? Tak to vím, kde ho hledat,“ usmála se velryba a vydali se na cestu. „Tak jsme tu,“ řekla velryba, když dopluli na malý ostrůvek. „Který z nich je Pavel?“ (Horáček, 2013)</p>
	<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Co myslíte, je některý z nich Pavel?</i>
	<p><u>Čtení</u></p> <p>„Ptáci na ostrově byli legrační a dělali velký rámus, ale žádný z nich nebyl Pavel. „Pavel není papoušek,“ řekl Petr. „Pavel má černá a bílá pírka!“ (Obrázek 31)</p> <p>„Legrační, dělá rámus a je černobílý?“ řekla velryba. „Tak to už vím, kam se podíváme.“ A vypluli. „Tak, jsme tady. Je to trochu zima.“ Ptáci na ostrově byli legrační, dělali rámus a byli černobílí...“ (Horáček, 2013)</p>

	<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>Poklesnu s hlasem a dám dětem prostor reagovat.</p>
	<p><u>Čtení</u></p> <p>„...ale vůbec nevypadali jako Pavel. ‚Pavel není tučňák,‘ řekl Petr. ‚Pavel má zobák barevný!‘ (Obrázek 32) ‚Legrační, dělá rámus, je černý a bílý a má barevný zobák,‘ řekla velryba. ‚Přesně vím, kam se podíváme.‘ A vydali se tam. Pták na ostrově byl legrační, dělal velký rámus, byl černobílý a měl barevný zobák...“ (Horáček, 2013)</p>
	<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>Poklesnu s hlasem a dám dětem prostor reagovat.</p>
	<p><u>Čtení</u></p> <p>„...ale nebyl to Pavel. ‚Pavel není tukan,‘ řekl Petr. ‚Nikdy ho nenajdeme.‘ (Obrázek 33) Petr byl moc smutný. Velryba už nevěděla, kam jinam by se měli podívat, tak pluli oceánem sem a tam.“ (Horáček, 2013)</p>
	<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Co myslíte, jak se asi Petr cítil?</i> • <i>Už jste někdy něco nebo někoho ztratily? Jak jste se cítily?</i> • <i>Co se asi stane dál?</i>
	<p><u>Čtení</u></p> <p>„Za několik dní se na obzoru objevily malé ostrůvky. Petr byl moc smutný na to, aby zvedl hlavu. ‚Koukej!‘ řekla velryba. ‚Co to je?‘“ (Horáček, 2013)</p>
	<p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>Ptám se dětí:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Co asi velryba uviděla?</i>

	<p><u>Čtení (Obrázek 34)</u></p> <p>„Bylo to černé a bílé, mělo to barevný zobák, bylo to legrační a dělalo to rámus... Byl to PAVEL! (Obrázek 35) Petr byl šťastím bez sebe. ‚Tak tohle je Pavel,‘ řekla velryba. ‚Proč jsi mi to neřekl hned?‘ ‚Co jsem ti měl říct?‘ zeptal se Petr. Velryba se usmála. ‚Přece, že je to papuchalk stejně jako!‘“ (Horáček, 2013)</p> <hr/> <p><u>V průběhu čtení</u></p> <p>Dám dětem prostor na to, aby mohly říct poslední slovo samy. („ty!“)</p>
3 minuty	<p><u>Po čtení</u></p> <p>Ptám se děti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Jak se asi papuchalk Petr cítil, když našel svého kamaráda Pavla?</i> • <i>Kdo pomohl Petrovi najít Pavla?</i> • <i>Jak byste někomu cizímu popsaly maminku, když byste se ztratily?</i> • <i>Jaká asi byla velryba?</i> • <i>Je podle vás přátelství důležité? Proč?</i>

Další inspirativní knižní tituly k tématu:

- Slon, Petr Horáček
- Je to pravda, tygříku?, Byron Katie
- Ptáček a lev, Marianne Dubuc
- Šedík a Bubi, Ester Stará
- Nerozluční přátelé, Przemyslaw Wechterowicz
- Obejmi mě, prosím, Przemyslaw Wechterowicz

Reflexe

Lekce probíhala podle připraveného plánu. Potěšilo mě, že byla kniha pro děti nová a díky tomu i postava papuchalka. Na otázku podobnosti jednotlivých zvířat děti odpovídaly, že jsou to ptáci, že mají peří a dva chlapci zpozorovali, že jsou ptáci vtípní. Bylo možné zpozorovat první známky spolupráce mezi dětmi. Modely zvířat si předávaly a diskutovaly o možných řešeních. Tato odpověď mě překvapila a vnitřně jsem z ní měla radost, protože se nám pro příběh hodila. Jedna dívka pověděla, že mají černé a bílé peří. Druhá dívka ji opravila, že papoušek má přece peří jiné. Otázku ohledně vztahu papuchalků bylo potřeba změnit na otázku „Co jsou?“. Na tu už děti dokázaly odpovědět. Nejčastěji tipovaly, že jde o maminku a tatínka, že jsou to sourozenci a dvě děti tipovaly, že jsou to kamarádi. Nejlepší kamarád by podle nich měl být hodný a srandovní. Jeden chlapec řekl, že by to měl být kluk. Dívka vedle něj mu pověděla, že ona je přece taky jeho kamarádka a není kluk. S tím nakonec chlapec souhlasil.

Příběh děti zaujal a vtáhnul je do děje. Aktivně se účastnily a odpovídaly na otázky. Ve chvíli, kdy se Petr ztratil, radily mu některé děti, aby zůstal na místě, že si ho Pavel najde. Když se místo Pavla na ostrově objevil jiný pták, volaly: „To není Pavel.“ Pokaždé doufaly, že teď už to bude Pavel. Když se konečně objevil, zavolaly: „Byl to Paveel.“ Během lekce bylo občas potřeba změnit otázky z obecného oslovení dětí na oslovení konkrétního dítěte. Starší děti často odpovídaly rychleji než mladší, které by se nedostaly ke slovu. Jiný problém jsem nezpozorovala.

Při závěrečné reflexi mě zaujal pohled čtyřleté dívky, která se podělila o myšlenku, že je důležité mít přátele, aby nikdo nebyl sám, protože i maminka a tatínek potřebují své kamarády. Po skončení celé aktivity jsem knížku i s modely zvířat dala do poličky k volnému prohlížení. Děti si ji velice oblíbily. Konflikty ve vztazích mezi dětmi jsou časté. V jedné chvíli je vše v pořádku a v druhé už to tak být nemusí. Právě tyto aktivity, které podporují spolupráci a připomínají nám důležitost přátelství, slouží jako prevence problému.

Diskuse

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma *Řešení problémových situací skrze práci s příběhem*, protože mě zajímalo, jestli se nejčastější problémové situace v mateřské škole, kde pracuji, shodují s problémovými situacemi v jiných mateřských školách nebo jestli jsou odlišné. Jde o situace spojené s agresivními projevy dítěte, s adaptací nového dítěte na mateřskou školu, se začleňováním dítěte s odlišným mateřským jazykem či speciálními vzdělávacími potřebami a s přátelskými vztahy mezi dětmi. Dále jsem chtěla zjistit, jak jsou tyto problémové situace řešeny a jestli je při jejich řešení využíván literární příběh.

Podle mého očekávání se učitelky mateřských škol setkávají s velice podobnými problémovými situacemi. Překvapilo mě, že knihu při řešení využívá jen třetina z oslovených učitelek. Mnohem více je využíván komunitní kruh. Po knize učitelky zpravidla sahají před odpoledním odpočinkem nebo si ji děti prohlížejí v průběhu dne. Literární příběh slouží především jako předloha pro dramatizaci. Mou domněnku, že by se knihy měly využívat při řešení problémových situací, podporuje i názor některých autorů, kteří se shodují, že ve čtenářské pregramotnosti je role knihy stěžejní. Tomášková (2015) uvádí, že by se dětem mělo číst při každé vhodné příležitosti nejen před odpočinkem. Podle Chaloupky (1982) je čtení příležitost komunikace a forma dorozumění mezi dítětem a dospělým. Příběh s dětským literárním hrdinou umožňuje dítěti vytvoření představ a ztotožnění se. (Homolová, 2009) Matějček (2013) tvrdí, že pokud se dítě setká s tématem již v mateřské škole, bude pro něj snazší problém pochopit.

Pro realizaci jednotlivých lekcí jsem zvolila knihy, které pracují s pocity dítěte (Markhamová, 2015) a ukazují řešení (Průcha a Kořátková, 2013). V průběhu lekcí jsem využívala čtenářské strategie, které popisují Wildová, Vykoukalová, Rybárová, Ronková a Harazinová (2019). Utvrdila jsem se, že je práce s knihou vhodným prostředkem, jak dětem představit problémové situace skrze literární postavu, umožnit jim hledání řešení a dojít ke stanoveným cílům.

Setkala jsem se s tématy zabývajícími se dětskou literaturou nebo problémovými situacemi v mateřské škole, ale nenarazila jsem na práci, která by tato dvě témata propojovala. Věřím, že by má bakalářská práce mohla být pro učitele mateřských škol inspirací, jak při řešení problémových situací více využívat literární příběh.

Cíl této bakalářské práce byl naplněn. Přesto se domnívám, že pro hlubší prozkoumání této problematiky by bylo vhodné realizovat výzkum s větším počtem respondentů a také jednotlivé oblasti zpracovat více detailněji.

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se věnovala řešení problémových situací v mateřské škole skrze práci s příběhem. Cílem teoretické části práce bylo získat přes studium odborné literatury vhled do jednotlivých oblastí, které jsou důležité pro tuto tematiku (vývoj dítěte, problémové situace v mateřské škole, role učitelky mateřské školy, využití knihy v mateřské škole). V praktické části jsem s pomocí dotazníku zmapovala situaci ve vybraných mateřských školách. Zjistila jsem, ke kterým problémovým situacím dochází nejčastěji a jaké typy interakcí učitelky využívají při jejich řešení. Na základě prostudované teorie a vlastní praxe jsem zvážila vhodné způsoby řešení a sestavila jednotlivé lekce pro pět nejčastějších problémových situací. Tyto lekce jsem poté reflektovala a shrnula doporučení do praxe.

Nejčastěji uvedené byly problémové situace spojené s agresivním dítětem, s adaptací nového dítěte, při začleňování dítěte odlišným mateřským jazykem či se speciálními vzdělávacími potřebami nebo v přátelských vztazích mezi dětmi. Nejčastější problémové situace ve vybraných mateřských školách se z velké části shodovaly s nejčastějšími problémovými situacemi v mateřské škole, kde pracuji. Z výsledků jsem nabyla pocitu, že k řešení problémové situace učitelky využívají knihy a příběh jen výjimečně a spíše využívají komunitního kruhu nebo dramatizace. Kniha je v mateřské škole využívána především před odpoledním odpočinkem.

V bakalářské práci se věnuji hledání vhodného doporučení, jak v interakci při řešení více využít literární příběhy. Při lekcích využívám knihu *Flandil ve školce* od Barbory Hamblin a dále dvě knihy od Petra Horáčka: *Papuchalk Petr* a *Modrý tučňák*. Během realizace jednotlivých lekcí se potvrdilo, že řešení problémových situací prostřednictvím příběhu s uplatněním čtenářských strategií (*kladení otázek, usuzování, hledání souvislostí, vizualizace, shrnování, předvídání a hodnocení*) dětem poskytuje více prostoru pro uplatnění vlastního názoru, fantazie, představivosti, a tvořivosti. Vlastní předpoklad, že mladší děti z mateřské školy budou na program méně soustředěné, vzhledem k věku, se nepotvrdil. Věkově smíšená skupina dětí mohla mít pozitivní vliv na to, že byly mladší děti příběhem zaujaté a udržely pozornost stejně jako děti starší. Fungovalo zde tedy vrstevnické učení.

Závěrem bych chtěla říct, že uvedené lekce mají sloužit jako součást komplexního řešení problémové situace či k jejímu představení. Samotné lekce určitě k vyřešení nestačí. Během psaní této bakalářské práce jsem si své dosavadní poznatky upevnila a rozšířila své znalosti studiem odborné literatury a mimo jiné dospěla k tomu, že bych se ráda i nadále věnovala práci

s literárním příběhem v mateřské škole, protože se domnívám, že nám může nabídnout širokou škálu využití v komplexním rozvoji dětí předškolního věku.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. 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. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.
2. DOLÁKOVÁ, Sylvie. Umíte to s pohádkou?: práce s příběhy v MŠ a ZŠ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0933-1.
3. GRAY, Peter. Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání. Druhé, rozšířené vydání. Přeložil Jiří KOŠÁREK, přeložil Pavel KŘENEK, přeložila Martina LINHARTOVÁ, přeložila Lenka PIZÚROVÁ, přeložil Jan TICHÝ. Praha: PeopleComm, [2016]. ISBN 978-80-87917-17-6.
4. HOLEŠOVSKÝ, František. Ilustrace pro děti: tradice, vztahy, objevy. Praha: Albatros, 1977.
5. HOMOLOVÁ, Kateřina. Čtenářská propedeutika. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.
6. CHALOUPKA, Otakar. Rozvoj dětského čtenářství. Praha: Albatros, 1982.
7. CHALOUPKA, Otakar. Systém literární výchovy a jeho perspektivy. Praha: Academia, 1984.
8. KLÍMA, Jiří. Pediatrie pro nelékařské zdravotnické obory. Praha: Grada Publishing, 2016. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-5014-9.
9. KOPŘIVA, Pavel. Respektovat a být respektován. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
10. KUCHARSKÁ, Anna. Předčtenářské aktivity a jejich význam pro rozvoj čtenářské gramotnosti. Didaktické studie, 2014, 4(2), 9–19.
11. 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/>>
12. LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. Praha: Meta - Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2018. ISBN 978-80-88171-18-8.
13. MARKHAM, Laura. Aha! Rodičovství: jak přestat křičet a začít žít s dětmi v harmonii. Přeložila Jana VLKOVÁ. V Praze: Tady a teď, 2015. ISBN 978-80-88130-03-1.

14. MATĚJČEK, Zdeněk. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0519-7
15. OPRAVILOVÁ, Eva. Předškolní pedagogika. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.
16. PETERKA, Josef. Teorie literatury pro učitele. 3. vyd. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7.
17. PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. Psychologie dítěte. Přeložila Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2014. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.
18. PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
19. PŘÍHODA, Václav. Ontogeneze lidské psychiky. 3., nezměn. vyd. Praha: SPN, 1971. Učebnice vysokých škol (SPN).
20. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2018. 50 s. [cit.16.08. 2019]. Dostupné z WWW:< <http://www.msmt.cz/file/45304/>>.
21. REISSNER, Martin. Ilustrace: pohledy na výtvarný doprovod české dětské knihy = Illustration : insights into illustrations to accompany Czech children's books. Brno: Moravské zemské muzeum, 2015. ISBN 978-80-7028-439-1.
22. SEGI LUKAVSKÁ, Jana, ed. Dítěti vsříc: teorie literatury pro děti a mládež. Brno: Host, 2018. Teoretická knihovna. ISBN 978-80-7577-413-2.
23. SELDIN, Tim. Jak vychovat úžasné dítě podle principů Montessori. Přeložil Petr SOMOGYI. Praha: Slovart, 2017. ISBN 978-80-7529-405-0.
24. SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. Metody dramatické výchovy v mateřské škole. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.
25. ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. Didaktika předškolního vzdělávání. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.
26. TOMÁŠKOVÁ, Iva. Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.
27. WILDOVÁ, Radka, Věra VYKOUKALOVÁ, Eva RYBÁROVÁ, Jolana RONKOVÁ a Radka HARAZINOVÁ. Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií; Metodická příručka pro učitele mateřských škol pro práci s pohádkou a pověstí [online]. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2019, s. 57 [cit. 2021-04-15]. ISBN 978-80-7603-123-4. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2020/01/Publikace-ctenarske-strategie_print.pdf

28. ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Seznam použité dětské literatury

1. HAMBLIN, Barbora. Flandil ve školce. Druhé vydání. Ilustrovala Kateřina PAŽOUREK. Jihlava: Altenberg, 2017. ISBN 978-80-906543-2-7.
2. HORÁČEK, Petr. Modrý tučňák. Přeložila Martina WACLAWIČOVÁ. V Praze: Albatros, 2019. ISBN 978-80-00-05664-7.
3. HORÁČEK, Petr. Papuchalk Petr. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0361-2.
4. MARTIN, Ruth. Dopravní prostředky: malý průzkumník. Ilustroval Allan SANDERS, přeložila Ivana HRDLIČKOVÁ. Praha: Svojtka & Co., 2015. ISBN 978-80-256-1669-7.
5. MIZIELIŃSKA, Aleksandra a Daniel MIZIELIŃSKI. Mapy. Přeložila Anna HALFAROVÁ. Brno: Host, 2016. ISBN 978-80-7491-708-0.

Seznam tabulek

Tabulka 1 Identifikace výzkumného vzorku	28
Tabulka 2 Nejčastější problémové situace v MŠ	29

Seznam grafů

Graf 1 Způsoby řešení problémových situací.....	30
Graf 2 Způsob využití knihy v MŠ.....	30
Graf 3 Využití knihy jako předlohy pro řešení problémové situace	31

Seznam obrázků

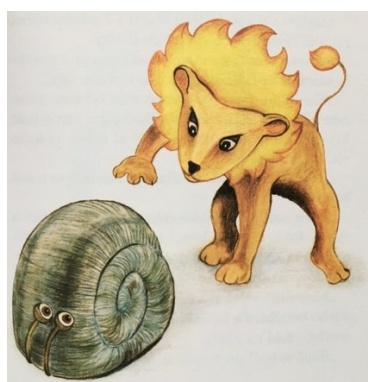
Obrázek 1 Kniha Flandil ve školce a obrázkové karty.....	85
Obrázek 2 Leo ubližuje	85
Obrázek 3 Nedělej mi to!	85
Obrázek 4 Překvapený Leo	86
Obrázek 5 Osamocený Leo	86
Obrázek 6 Udivený šneček Flandil	86
Obrázek 7 Hraní Veverušky a Flandila	87
Obrázek 8 Uplakaný králíček	87
Obrázek 9 Uplakaný králíček s Flandilem	87
Obrázek 10 Králíček a svačina	88
Obrázek 11 Dopravní prostředky	88
Obrázek 12 Oliver	88
Obrázek 13 Atlas světa.....	89
Obrázek 14 Oliver a Flandil	89
Obrázek 15 Oliverův obrázek	89
Obrázek 16 Oliver a Flandílkova maminka	90
Obrázek 17 Oliver v koutě	90
Obrázek 18 Oliver a puzzle	90
Obrázek 19 Sborník básniček.....	91
Obrázek 20 Kniha Modrý tučňák	91
Obrázek 21 Modrý tučňák mezi ostatními	91
Obrázek 22 Osamocený modrý tučňák	92
Obrázek 23 Modrý tučňák a malý tučňák	92
Obrázek 24 Bílá velryba a tučňáci	92
Obrázek 25 Kniha Papuchalk Petr v poličce	93
Obrázek 26 Modely zvířat.....	93
Obrázek 27 Petr a Pavel	93
Obrázek 28 Ztracený Petr.....	94
Obrázek 29 Petr a velryba	94
Obrázek 30 Petr a papoušci.....	94
Obrázek 31 Petr a tučňáci.....	95
Obrázek 32 Petr a tukan	95

Obrázek 33 Smutný Petr	95
Obrázek 34 Co to je?	96
Obrázek 35 Shledání Petra a Pavla.....	96

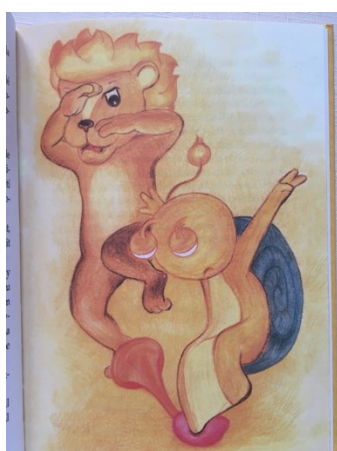
Obrázky



Obrázek 1 Kniha Flandil ve školce a obrázkové karty



Obrázek 2 Leo ubližuje



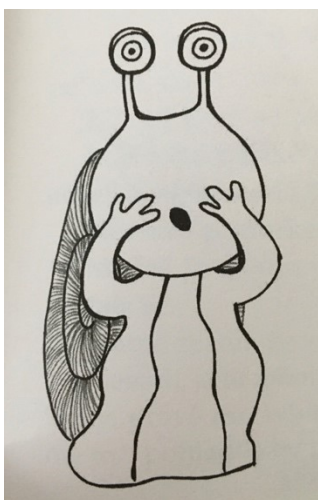
Obrázek 3 Nedělej mi to!



Obrázek 4 Překvapený Leo



Obrázek 5 Osamocení Leo



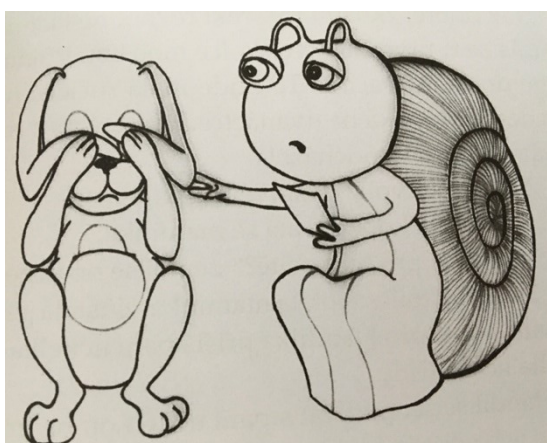
Obrázek 6 Udivený šneček Flandil



Obrázek 7 Hraní Veverušky a Flandila



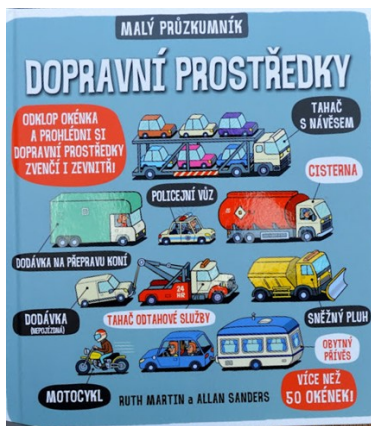
Obrázek 8 Uplakaný králíček



Obrázek 9 Uplakaný králíček s Flandilem



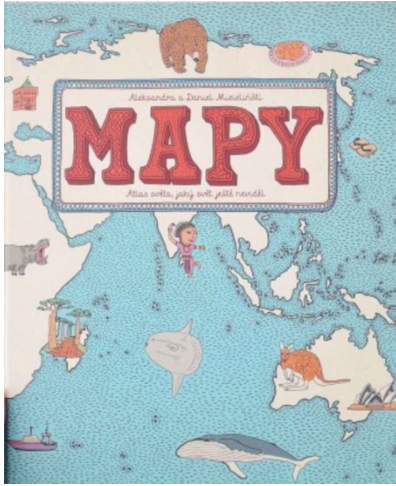
Obrázek 10 Králíček a svačina



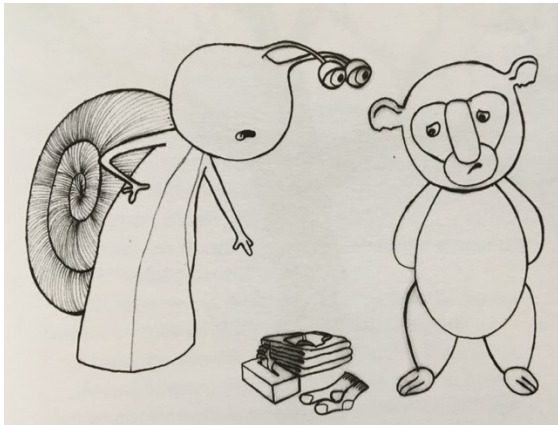
Obrázek 11 Dopravní prostředky



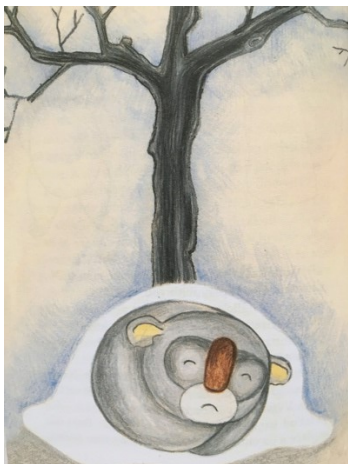
Obrázek 12 Oliver



Obrázek 13 Atlas světa



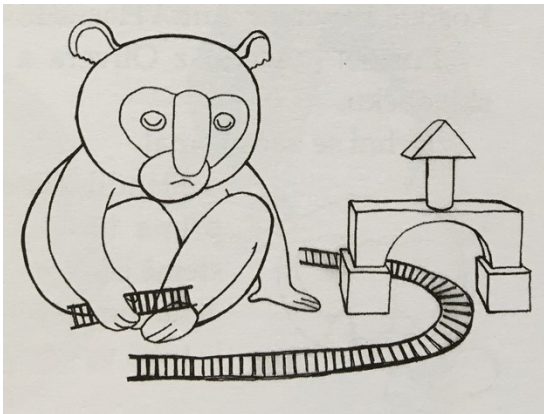
Obrázek 14 Oliver a Flandil



Obrázek 15 Oliverův obrázek



Obrázek 16 Oliver a Flandílkova maminka



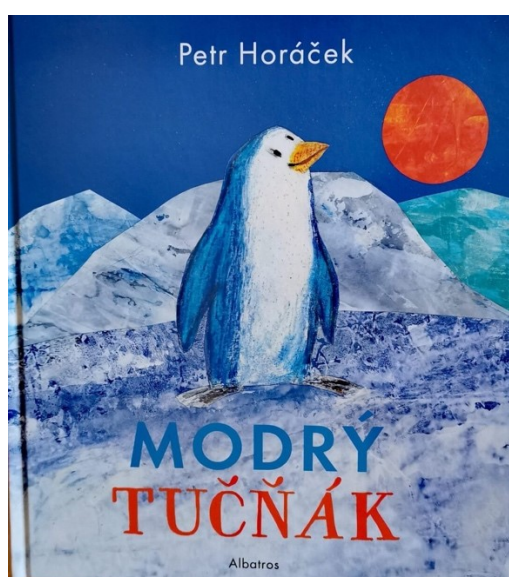
Obrázek 17 Oliver v koutě



Obrázek 18 Oliver a puzzle



Obrázek 19 Sborník básniček



Obrázek 20 Kniha Modrý tučňák



Obrázek 21 Modrý tučňák mezi ostatními



Obrázek 22 Osamocený modrý tučňák



Obrázek 23 Modrý tučňák a malý tučňák



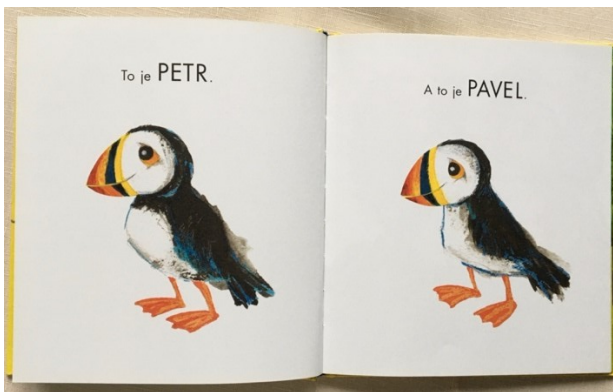
Obrázek 24 Bílá velryba a tučňáci



Obrázek 25 Kniha Papuchalk Petr v poličce



Obrázek 26 Modely zvířat



Obrázek 27 Petr a Pavel



Obrázek 28 Ztracený Petr



Obrázek 29 Petr a velryba



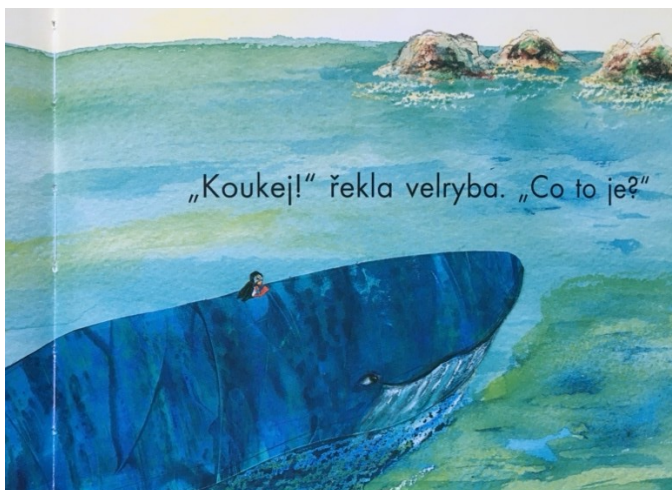
Obrázek 30 Petr a papoušci



Obrázek 31 Petr a tučňáci



Obrázek 32 Petr a tukan



Obrázek 33 Smutný Petr



Obrázek 34 Co to je?



Obrázek 35 Shledání Petra a Pavla