Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra české literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

# Využití lapbooku v předškolním vzdělávání

# Use of Lapbook in Preschool Education

Bc. Monika Majerová

| | |
|---|---|
| Vedoucí práce: | PhDr. Veronika Laufková, Ph.D. |
| Studijní program: | Pedagogika (N7501) |
| Studijní obor: | Pedagogika předškolního věku (7501T010) |

2022

Odevzdáním této diplomové práce na téma Využití lapbooku v předškolním vzdělávání potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 2022

**Poděkování**

Mnohokrát děkuji vedoucí mé práce, PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D., a to za její podporu, cenné rady, odborné vedení a čas, který mi věnovala. Velké poděkování patří i mé rodině a kolegyním, bez jejich opory by tato práce nevznikla. Děkuji také dětem, protože byly vždy plné touhy poznávat a tvořit.

**ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá využitím lapbooku v předškolním vzdělávání. Úvod teoretické části se věnuje vysvětlení pojmu lapbook a squashbook, historií lapbooku, jeho využití v českém školství a cílí na představení této didaktické pomůcky. V souvislosti s teoretickou přípravou pedagoga na tvorbu lapbooků je uvedena teorie rozmanitých inteligencí a typy učebních stylů, které je vhodné při plánování obsahu lapbooku zohledňovat. Uváděny jsou pozitivní přínosy práce s lapbooky v oblastech čtenářské, informační a matematické pregramotnosti. Dále je teoreticky představen třífázový model učení E – U – R, který bude využíván i při výzkumu. Praktická část se věnuje využití lapbooků v prostředí mateřské školy, klade si za cíl sestavit kroky přípravy pedagoga na tvoření lapbooku, vytvoření modelových lapbooků a metodických instrukcí k jejich tvorbě. Jde o kvalitativní přístup k výzkumu, v němž jsou použity kazuistiky, participační pozorování, nestrukturovaný a polostrukturovaný rozhovor a analýza práce s lapbooky, kterých bylo vytvořeno pět v průběhu téměř pěti měsíců a byly tvořeny pěti dětmi ve věku 5-6 let. Výsledky výzkumu ukázaly, že tvoření lapbooků mělo pozitivní vliv na rozvoj schopnosti samostatně a odpovědně vytvářet svou práci, prezentovat její výsledky, ale také spolupracovat na zadaném problému a dopomoci druhým, když to potřebují. Kladně byly ovlivněny i schopnosti a dovednosti z oblasti čtenářské informační i matematické pregramotnosti. Dále byly vytvořeny funkční, tisknutelné modelové lapbooky s metodickými poznámkami použitelnými pro práci pedagogů v předškolním vzdělávání.

**KLÍČOVÁ SLOVA**

lapbook, squashbook, předškolní vzdělávání, čtenářská pregramotnost, rozmanité inteligence, styly učení, model E – U – R

**ABSTRACT**

The diploma thesis deals with the use of a lapbook in preschool education. The introduction of the theoretical part is dedicated to the explanation of the term lapbook and squashbook, the history of the lapbook, its use in Czech education and it aims to introduce this didactic aid. In connection with the theoretical preparation of the teacher for the creation of lapbooks, the theory of multiple intelligences and the types of learning styles are presented, which should be taken into account when planning the content of the lapbook. The positive benefits of working with the lapbooks in the areas of reading, information and mathematical preliteracy are presented. Furthermore, the three-phase E – U – R model, which will also be used in the research, is presented in theory. The practical part is devoted to the use of lapbooks in a kindergarten environment. It aims to compile the steps of teacher preparation for creating a lapbook, the creation of model lapbooks and methodical instructions for their creation. A qualitative approach to the research is applied with the use of case studies, participatory observation, unstructured and semi-structured interview and the analysis of the work with five lapbooks, which were created in the course of almost five months by five children aged 5-6 years. The research results showed that the creation of lapbooks had a positive effect on the development of the ability to independently and responsibly create one's work, to present its results, but also to collaborate on a given problem and to help others when they need it. The abilities and skills in the field of reading, information and mathematical preliteracy were also positively affected. Furthermore, the functional and printable model lapbooks with the methodical notes applicable to the work of preschool teachers were created.

**KEYWORDS**

lapbook, squashbook, preschool education, reading pre-literacy, multiple intelligences, learning styles, E – U – R model

# Obsah

Úvod a cíl práce ... 8

1 Teoretická část ... 10

1.1 Lapbook ... 10

1.1.1 Squashbook ... 11

1.1.2 Další formy interaktivních prvků ... 11

1.1.3 Přínosy lapbooku ... 12

1.1.4 Původ lapbooku a jemu podobné metody ... 13

1.1.5 Lapbook v českém školním prostředí ... 14

1.1.6 Shrnutí ... 15

1.2 Teoretická východiska přípravy pedagoga na tvorbu lapbooků ... 16

1.2.1 Specifika dítěte předškolního věku ... 16

1.2.2 Teorie rozmanitých inteligencí ... 17

1.2.3 Role emocí a motivace v učení ... 21

1.2.4 Styly učení ... 22

1.2.5 Metody a formy práce podporující učení ... 25

1.2.6 Shrnutí ... 30

1.3 Třífázový model učení E – U – R ... 31

1.3.1 Evokace ... 31

1.3.2 Uvědomění ... 32

1.3.3 Reflexe ... 32

1.3.4 Shrnutí ... 33

1.4 Lapbook a jeho vliv na rozvoj pregramotností ... 34

1.4.1 Rozvoj čtenářské pregramotnosti ... 34

1.4.2 Rozvoj informační pregramotnosti ... 38

1.4.3 Rozvoj matematické pregramotnosti ..... 39
1.4.4 Shrnutí ..... 43
2 Praktická část ..... 45
2.1 Charakteristika výzkumu a jeho cíle ..... 45
2.1.1 Kvalitativní výzkum ..... 45
2.1.2 Cíle výzkumu ..... 45
2.1.3 Výzkumné otázky ..... 45
2.1.4 Výzkumný vzorek ..... 46
2.1.5 Informovaný souhlas ..... 46
2.2 Výzkumné metody ..... 47
2.2.1 Participační pozorování ..... 47
2.2.2 Kazuistiky ..... 47
2.2.3 Rozhovor ..... 47
2.3 Vlastní výzkum ..... 48
2.3.1 Úvodní kazuistiky vybraných jedinců ..... 48
2.3.2 Příprava pedagoga na tvorbu lapbooku ..... 58
2.3.3 Modelové lapbooky ..... 60
2.3.4 První lapbook STROMY ..... 62
2.3.5 Děti a tvoření lapbooků ..... 66
2.3.6 Závěrečné kazuistiky vybraných jedinců ..... 78
2.3.7 Lapbookový den s rodiči ..... 81
2.3.8 Rozhovory ..... 85
2.4 Odpovědi na výzkumné otázky ..... 92
Diskuse ..... 98
Závěr ..... 102

Seznam použitých informačních zdrojů ..... 104

Seznam příloh ..... 111

## Úvod a cíl práce

Diplomová práce se zaměřuje na lapbook jako didaktickou pomůcku a její využití v prostředí mateřské školy. V zahraničí jsou lapbooky již velmi známou a pedagogy využívanou pomůckou, zatímco v českém školním prostředí se zatím tak často neobjevují. Obdobně je to i s publikacemi zabývajícími se touto tematikou. Lze nalézt množství cizojazyčných článků, ale česky psaných materiálů, které by pedagogům využívání lapbooků přiblížilo existuje minimum. Jako další úskalí se jeví skutečnost, že ještě méně podkladů je určených přímo pro pedagogy mateřských škol.

S lapbookem jsem se poprvé seznámila při studiu na univerzitě a velmi mě zaujala jeho poutavost, interaktivnost a pestrost možností, kterými vybrané téma lze zpracovat. V počátku tohoto prvního seznámení jsem na lapbook hleděla jako na působivou pomůcku, kterou učitel vytvoří pro děti, žáky, a usnadní jim tak zajímavým způsobem zapamatování nového učiva. Ale záhy jsem si uvědomila potenciál lapbooku jako vlastní učební pomůcky, při jejímž zpracování je dítě učitelem provázeno a podporováno ve své aktivitě. V tomto jsem spatřovala velký přínos lapbooku a začala jsem hledat způsoby, jak ho zařadit i do své praxe. Metodiky použití lapbooku v mateřské škole však dosud v žádné české publikaci nejsou blíže popsány. Učitelům, kteří již o lapbooku slyšeli, chybí opora odborné literatury, příklady modelových lapbooků a zkušenosti pedagogů reflektující využití této didaktické pomůcky v praxi.

**Cílem mé diplomové práce** je obeznámit čtenáře s lapbookem jako didaktickou pomůckou a jeho využitím v předškolním vzděláváním. Záměrem je popsat tuto pomůcku, nastínit, v jakých oblastech se dítě díky ní rozvíjí, předestřít jaké nároky jsou kladeny na pedagoga při její přípravě, a to v souvislosti s poznatky z pedagogické psychologie. Dalším cílem práce je navrhnout modelové lapbooky určené pro děti předškolního věku s použitím různých variant interaktivních prvků, vyzkoušet je s vybraným vzorkem dětí a zaznamenat úspěchy i úskalí této pomůcky.

Úkolem teoretické části je seznámit čtenáře s lapbookem jako pomůckou pedagoga v předškolním vzdělávání, s jeho přínosy, možnostmi i původem. Dále jsou uvedeny poznatky z vývojové a pedagogické psychologie, ve vztahu k tématu práce je představena teorie rozmanitých inteligencí a typy učení, které pedagogům svými zjištěními mohou

pomoci připravit obsah lapbooku a doprovodných aktivit tak, aby respektoval věkové i individuální zvláštnosti a využíval metody podporující učení a zapamatování.

V praktické části se nachází kazuistiky zapojených jedinců předškolního věku sloužící k zorientování se v inteligenčním profilu dítěte podle teorie rozmanitých inteligencí a poskytující náhled na jejich učební styly. Dále je rozebírána a reflektována individuální práce s modelovými lapbooky vytvářenými dětmi v posledním roce předškolní docházky i kolektivní aktivity, při nichž byly hotové lapbooky představovány mladším dětem. Následně jsou rozebírány poznatky získané z rozhovorů s dětmi a jejich rodiči. Závěrečné kazuistiky mají za úkol popsat situaci u sledovaných dětí před tvořením prvního lapbooku a při tom posledním, konkrétně jakým způsobem přistupují k úkolům, a zda je po soustavné práci s lapbooky patrný nějaký posun.

V přílohách se nachází fotografie tvoření a prezentování lapbooků a jejich tisknutelné verze s metodickými poznámkami, které mohou pedagogové přímo využít nebo se jimi inspirovat pro vlastní tvoření.

# 1 Teoretická část

## 1.1 Lapbook

Slovo lapbook má původ v anglickém jazyce jakožto složenina dvou slov – *lap* a *book* přeložitelných jako klín a kniha. Kniha do klína je proto v českém jazyce vhodným pojmem pro označení lapbooku. Lapbook je ručně tvořená kniha, jejíž obsah se vztahuje k jednomu vybranému tématu, forma však může být mnohotvárná. (Ronková et al., 2019)

Stejně jako u běžných knih je hlavním výrobním materiálem v lapbooku běžný kancelářský papír, papírové desky či barevné čtvrtky, dále mohou být lapbooky komponovány z různých přírodních i umělých materiálů a doplněny aplikacemi ze starých fotografií, novin a časopisů, dýhy, látky či přírodnin. Kromě dalších později zmíněných přínosů i rozmanitý design, který lapbook získává při praktickém zpracovávání pestré škály materiálů, pomůže k lepším výsledkům učení. (Mykolayivna et al., 2021)

Obsahem lapbooku mohou být různé skládačky, miniknihy, informativní i narativní texty, básně, hádanky, obrázky či fotografie, karetní i jiné hry, úkoly a interaktivní prvky. Pro lapbook není předepsána žádná jednotná podoba, jedinec při tvorbě může volně uplatnit svou kreativitu, což výrazně přispívá k tomu, že mu tvorba přináší radost, zájem dále tvořit, vylepšovat a dává možnost využít jeho potenciál. Lapbook je flexibilním a otevřeným materiálem, může být stále obohacován o nové prvky, není dáno, kdy je lapbook kompletní, a zda vůbec někdy bude, prostor ke změnám a vylepšením si může každý stanovit sám. (Ronková et al., 2019)

Výhodou lapbooku je, že rozvíjí porozumění, paměť i dovednosti prezentovat, pomáhá učit se v souvislostech, při jeho tvorbě se rozvíjí jemná motorika, kreativita a pokládají se základy pro rozvoj logického myšlení. Jeho předností je také to, že po vytvoření je osobním majetkem jedince, tedy mu zůstává, může jej volně přenášet, kdykoli se k němu vrátit, v závislosti na tématu jej obohacovat, s přibývajícím věkem prohlubovat znalosti nebo si jen látku připomenout. Lapbook je na míru vytvořeným učebním materiálem, který mohou tvořit všechny věkové kategorie – samostatně či s určitou mírou dopomoci, také usnadňuje učení jedincům se specifickými poruchami učení. (Ronková et al., 2019)

Fotografie ukázek modelových lapbooků vniklých během výzkumu jsou k nahlédnutí v přílohách (5, 6, 7) k této diplomové práci, které jsou kvůli jejich rozsahu uvedeny v samostatných souborech.

### 1.1.1 Squashbook

Squashbook je ručně vyrobená papírová skládanka, která může v lapbooku sloužit jako doplňující aktivita. Jde o skládanou knihu obsahující text, ilustrace či fotografie, ale využity mohou být i jiné materiály a předměty vztahující se k tématu. Squashbook je nejčastěji tvořen třemi čtvercovými archy papíru slepenými k sobě a zohýbanými tak, že po složení má squashbook oproti původnímu čtvercovému listu papíru čtvrtinovou velikost. Každý arch se přeloží z obou stran na půl tak, aby vznikl kříž rozdělující plochu na čtyři čtverce, a nakonec jedním přehybem i úhlopříčně. Takto připravené listy se slepují jeden k druhému, vždy čtvercovou plochou na sebe. Poté již do squashbooku lze vepsat či vlepit text, fotografie, obrázky nebo v něm vytvořit vlastní ilustrace. (Ronková et al., 2019)

### 1.1.2 Další formy interaktivních prvků

Kromě squashbooku se při tvoření lapbooků používá mnoho dalších skládacích prvků, které mají za úkol organizovat informace o tématu, ať už jsou ve formě textu či obrazového materiálu. Skládačky pomáhají jedinci třídit informace, vizualizovat klíčové body, hlavní myšlenky či zajímavosti, které usnadní jedinci proniknout k dané látce. (Zike, 2004)

Existuje mnoho variant skládaček, které se od sebe liší principem i složitostí. Ta nejjednodušší odklápěcí okénka mohou mít podobu jednou přeloženého papíru různého tvaru, jehož spodní polovina se přilepí do lapbooku. Složitější verzí je arch přeložený ze dvou stran a prostřední částí upevněný do lapbooku. Dále to mohou být větší formáty s textem či ilustracemi, které se běžným ohýbáním složí do menšího tvaru a upevněná je jen jejich spodní část. Vytvářeny mohou být i různé druhy miniknížek, jejich listy mohou být podobné klasickým knihám nebo mít vrstvené stránky, kdy každá stránka je delší než ta předchozí. Možností jsou také různě náročné kapsové knížky, které mají na svých stránkách klopy, do nichž lze zasunout kartu s textem či obrázkem. (Zike, 2004)

Velmi efektní, a přesto jednoduché, jsou skládanky harmonikové, které vznikají střídavým překládáním. Působivé jsou i skládačky připomínající květiny s čtyřmi až osmi okvětními lístky přehnutými do středu. Takto složený papír umožňuje vlepovat či vpisovat množství textů a ilustrací a zároveň sloužit jako kapsa na karty nebo drobné předměty. V lapbooku lze také různé skládačky či karty uchovávat v obálkách či kapsách – od jednoduchých, zhotovených dvěma přehyby, k složitějším, ale vzhledově poutavým obalům připomínajícím origami skládanky.

### 1.1.3 Přínosy lapbooku

Pedagogové mají u dítěte během jeho docházky do mateřské školy za úkol rozvíjet širokou škálu schopností i dovedností a lapbook svojí flexibilností pro to poskytuje mnoho příležitostí. Loňková (2016) uvádí, že při ručním vytváření lapbooku dochází u dětí k rozvoji jemné motoriky, fantazie i kreativity. Dalším přínosem je, že se děti učí v souvislostech, o tématu se dozvídají nové informace různými způsoby a učí se je třídit, vyhledávat z různorodých zdrojů, shrnovat to nejpodstatnější a trénovat paměť. Během tvorby se také rozvíjí kritické myšlení, základy pro logické myšlení, děti se učí překonávat překážky a pracovat s chybami. Ať už rozvíjí schopnost spolupracovat při tvoření společného lapbooku či pracovat samostatně na vlastním, učí se dítě v obou případech být zodpovědným za práci, kterou si vybralo nebo mu byla přidělena, musí o svém postupu přemýšlet a činnost si plánovat. Když má již vytvořený svůj vlastní učební materiál, učí se svou práci hodnotit a prezentovat ji druhým. Pokud děti lapbook netvoří, ale je jim předložen již hotový. vytvořený dospělým či jiným dítětem, alespoň je motivuje k učení, novému poznávání a podněcuje je ke kladení otázek.

Zike (2004) také říká, že skládačky pomáhají dětem analyzovat data, hledat podobnosti a rozdíly, vysvětlovat pojmy a objasnit vztahy mezi nimi. Že děti vztahům porozuměly, si pedagog ověřuje během toho, co o svém lapbooku dítě vypráví, prezentuje ho ostatním, učí se shrnout hlavní myšlenky a současně si rozvíjí řečové dovednosti.

Dalším přínosem skládacích prvků v lapbooku je, že takový druh práce s informacemi pomáhá zvětšovat slovní zásobu, prohlubovat to, co již je osvojené a tvořit si pevné základy pro další poznávání. (Zike, 2004).

Pokud by děti tvořily lapbooky během školního roku vícekrát, z jejich provedení by bylo možno určit posun dítěte a využít je při diagnostice. Lapbooky by také mohly být součástí dětských portfólií. Dle Krejčové a kolektivu (2015) si může pedagog podobu portfolia zvolit sám včetně toho, co všechno bude obsahovat. Z toho vyplývá, že by v portfoliích kromě výtvarných výtvorů dítěte, pracovních listů a dalších materiálů mohl být založený i lapbook, který by byl taktéž nápomocným ukazatelem vývoje dítěte. Navíc se uložení lapbooku v portfoliu dle mého názoru jeví jako vhodné, neboť takto ho bude dítě při prohlížení svých prací opětovně vídat a zvýší se pravděpodobnost, že si ho bude znovu prohlížet a téma si opakovat či lapbook dále rozšiřovat.

### 1.1.4 Původ lapbooku a jemu podobné metody

Jak uvádí Loňková (2016), tvoření lapbooků a jejich využívání ve výuce podnítila americká pedagožka Tammy Duby již v 80. letech 20. století. Pracovala nejprve jako učitelka preprimárního, později i primárního stupně vzdělávání, ale první lapbooky vznikaly až během domácího vzdělávání jejích dětí. Lapbooky, které s nimi tvořila plnily funkci jejich vlastních ručně vyrobených učebnic, do nichž si děti zaznamenávaly vyloženou látku. Duby podobu lapbooků postupem času rozvíjela a představovala je na seminářích určeným pedagogům i rodičům, a později k bližšímu seznámení s lapbooky napsala ve spolupráci s další autorkou knihu The Ultimate Lap Book Handbook (Duby a Regeling, 2007).

Kromě lapbooků se využívají i další metody, které postupem času jeho podobu pomáhaly posouvat a inspirovat novými možnostmi. Například v zahraničí je dle Loňkové (2016) hojně využívána metoda notebookingu, která se lapbooku podobá interaktivními prvky, ale liší se tím, že jde o papírový sešit často s kroužkovou vazbou, do nějž jsou postupně dolepovány různé skládačky vztahující se k probírané látce a doplňující běžné zápisky, které si žáci zapisují. Nejde tedy o samostatnou knihu zaměřenou na jedno téma, jako je tomu v případě lapbooku. Loňková (2016) dále uvádí, že potřeba obohacovat běžné zápisky z učiva o interaktivní prvky, ji v její pedagogické praxi přivedla k využívání notebookingu, který ji při hledání dalších možností posléze dovedl k ještě kreativnější tvorbě lapbooků. Dalším podobným konceptem je takzvaný scrapbooking, který je lapbooku značně podobný, nezaměřuje se však na probírané učivo a organizaci informací, nýbrž na zpracování vzpomínkových fotografií, obrázků či drobných předmětů.

Interaktivní prvky a různé skládačky používané při notebookingu a tvoření lapbooků se podobají a mnoho takových lze naleznout i v jedné z mnoha knih, Dinah Zike (2004), taktéž americké autorky. Zmíněná publikace obsahuje popisy a návody na mnoho druhů skládaček, autorkou označovaných jako Foldables. I tyto skládanky se staly zdrojem inspirace pro doplňování lapbooků a jejich další obohacování, neboť jejich podoba není pevně daná, vyvíjí se a záleží čistě na tvůrci.

### 1.1.5 Lapbook v českém školním prostředí

Ačkoli byly první lapbooky tvořeny již v 80. letech minulého století, u nás se do povědomí dostávají až v posledních letech. Z mé analýzy přes knižní databáze a průzkumu oficiálních webových stránek základních škol vyplynulo, že prvostupňoví pedagogové tuto interaktivní knihu začínají s pozitivními ohlasy zařazovat do své výuky. Popisují příznivě průběh tvoření, samotné výsledky i ohlasy žáků, kteří si vytvořili jedinečný učební materiál. Sedláčková (2021) uvádí: „I přesto, že všechny lapbooky obsahovaly stejné informace, každý z nich byl naprosto jiný a originální. Nejen děti, ale i já byla z jejich prací velmi nadšená.“

Využívání lapbooků ve výuce ještě vzrostlo v covidovém období, kdy byla tato forma samostatného zpracovávání probíraného učiva vzhledem k situaci velmi nápomocná. Krátká (2020) uvedla, že žáci z její třídy doma samostatně „po školní přípravě s kognitivními mapami zpracovávali v době distanční výuky jejich oblíbená témata formou lapbooků“ a vznikly osobité, graficky zajímavé učební opory, jež mohou sloužit k dalším prezentacím či opakování tématu. Během tohoto období jsem také sama v okolních základních školách využití lapbooků ve výuce zaregistrovala. K šíření povědomí o lapbooku během covidové doby také napomohly webináře, kde byly tyto pomůcky lektorkami představovány. Například Němečková (2021) uváděla zásady tvoření lapbooku přímo pro práci s dětmi předškolního věku, základní postup výroby, tipy a rady k tvoření i praktické ukázky lapbooků vzniklých rukama dětí předškolního věku.

V současné době se začínají ve vydavatelstvích objevovat nabídky lapbooků s připraveným obsahem a návodem pro jejich sestavení. Příkladem je vydavatelství Taktik publikující takzvané „Školní lapbooky“ (Taktik, 2022), které jsou určené pro první stupeň základní školy a zaměřené na témata z českého jazyka, prvouky, vlastivědy a dalších oblastí.

Zmíněné vydavatelství lapbooky pro mateřské školy nevydává, ale na trhu se již v malé míře objevují i sestavovací lapbooky přímo pro děti předškolního věku (Logošík, 2022). Takto připravené lapbooky se mně osobně jeví jako vhodné pro pedagogy, kteří se s konceptem lapbooku teprve seznamují a hledají inspiraci pro možnosti zpracování těchto interaktivních knih ve své praxi.

Lapbook v předškolním vzdělávání vnímám jako grafický záznam toho, co děti prožijí a s čím se při tematickém celku seznámí v rámci vzdělávací nabídky, ať už během spontánních, či řízených aktivit.

### 1.1.6 Shrnutí

Lapbook je ručně vytvářenou interaktivní knihou poskytující možnost zpracovat vybrané téma mnoha způsoby. Jeho přesná podoba není dána, může tedy obsahovat různé obrázky, texty, hry, mohou být volně vložené, vlepené přímo do lapbooku nebo začleněné do skládaček – například squashbooků. Tato pomůcka napomáhá učit se v souvislostech, motivuje k poznávání, rozvíjí kreativitu i jemnou motoriku, trénuje paměť, učí spolupracovat i být zodpovědný za svou práci a výsledky prezentovat. První lapbooky se objevovaly již v 80. letech 20. století ve Spojených státech a plnily funkci učebnic, které vznikaly při domácím vzdělávání, poté se dále šířily. Postupně vznikaly další podobné techniky jako je notebooking, tedy obohacování zápisků o interaktivní prvky nebo scrapbooking zachycující osobní vzpomínky. V českém prostředí jsou lapbooky poměrně novou záležitostí, ale jeho využívání ve výuce postupně narůstá, častěji se objevoval například v období distanční výuky, při níž byl dobrým pomocníkem dětem i učitelům.

## 1.2 Teoretická východiska přípravy pedagoga na tvorbu lapbooků

Pro přípravu lapbooků je, stejně jako při chystání jakékoli jiné vzdělávací nabídky, potřeba znát specifika, která dítě předškolního věku ve vzdělávacím procesu ovlivňují. V následujících podkapitolách budou stručně představeny poznatky z oblasti vývojové psychologie, také teorie rozmanitých inteligencí, styly učení, role motivace a emocí v učebním procesu.

### 1.2.1 Specifika dítěte předškolního věku

Předškolní věk je obdobím, kdy u dítěte probíhá mohutný „vývoj poznávacích procesů, rozvoj zrakového a sluchového vnímání, motorických schopností, paměti, řeči, jazykových schopností a dovedností, orientace v prostoru, čase, sekvencích“ (Laufková a Goldmannová 2020, s. 22). Tento věk má svá specifika, která pedagog musí při plánování vzdělávací nabídky zohlednit, tedy i při přípravě lapbooku.

**Typické znaky myšlení předškolního dítěte**

Dle Vágnerové (2000) je myšlení předškolního dítěte intuitivní, nepřesné a typické jsou pro něj následující znaky:

- **Egocentrismus**, kdy se děti nedokáží dívat na svět z jiného než vlastního úhlu pohledu, který je navíc kvůli nepřesnostem v poznávání zkreslený.
- **Fenomenismus**, kdy má dítě upevněný pohled na svět určený zřejmými rysy objektů a není schopné se od něj oprostit.
- **Presentismus** znamená, že dítě předškolního věku žije přítomností a svět je pro něj takový, jaký se v danou chvíli jeví.
- **Magičnost** dětem pomáhá vysvětlit si dění ve světě. Díky své fantazii si dotvoří pro ně těžko pochopitelné věci v reálném světě tak, aby se pro ně staly srozumitelnými.
- **Absolutismus**, odrážející potřebu jistoty, je mínění, že poznání má konečnou platnost a nelze jej měnit.
- **Antropomorfismus** se vyznačuje přisuzováním lidských vlastností zvířatům či neživým objektům.

Tyto znaky je při plánování lapbooku nutné brát v úvahu, abychom jeho obsahem na děti nekladli příliš vysoké nároky, některé z nich (například antropomorfismus) však mohou být ve prospěch věci a pomoci nám náročnější témata zpracovávaná v lapbooku představit přijatelnou formou a děti tak s nimi seznámit.

Myšlení předškolního dítěte je také nazývané jako názorné, to je důvodem k tomu, že pedagogové při práci používají výrazné množství obrazových ukázek i reálných předmětů, včetně pokusů a her s nimi (Laufková a Goldmannová, 2020). I proto se lapbook, ručně vytvořená kniha plná obrázků, skládaček či drobných předmětů, s nimiž lze různě manipulovat, jeví již pro předškolní věk jako užitečná pomůcka.

Kromě jmenovaných specifik předškolního věku je nutné brát v úvahu i vlastnosti a zvláštnosti jednotlivců, protože jak říká Helus (2004, s. 105), pokud bychom dítě dobře znali, mohli bychom „strategicky uvažovat, jak na něho adresně působit, jak cíleně ovlivnit jeho vývoj“. Z toho vyplývá že v případě, kdy pedagog pozná osobnost dítěte, bude schopen připravit obsah vzdělávací nabídky, v tomto případě lapbooku, na míru jedinci. Pedagog tudíž bude moci individuálně upravovat obsah tak, aby využil jeho silné stránky k překonání případných překážek způsobených těmi slabšími. A taktéž lze výborně využít individualizaci a diferenciaci, kdy každé dítě pracuje na nějaké části lapbooku, podle jeho možností, schopností, dovedností a takto vzniká dílo jako celek.

### 1.2.2 Teorie rozmanitých inteligencí

Tato teorie bude představena pro potřeby výzkumu, při němž bude zjišťováno, zda a popřípadě jak ji lze využít při plánování a tvoření lapbooku.

Teorií se v knize Dimenze myšlení (2018) zabývá americký psycholog Howard Gardner, který se zamýšlí nad tím, že statut vysoké inteligence nespočívá v pouhém bezchybném vyplnění standardizovaných testů, které se zaměřují na velmi úzký okruh schopností. Autor uvádí, že „problém nespočívá v technice testování, ale spíše v tom, jakým způsobem jsme zvyklí pohlížet na intelekt, a v našem zakořeněném chápání inteligence“ (Gardner, 2018, s. 37). Dle něj se inteligence skládá z několika základních forem, každá je u člověka zastoupena, ale v různé míře. Jedná se o inteligenci jazykovou, hudební, logicko-matematickou, prostorovou, tělesně-pohybovou a inteligence personálních forem. Jak uvádí

Jančaříková (2015), později přidal autor k původním ještě další formu inteligence, a to přírodovědnou. Níže jsou tyto formy inteligence stručně charakterizovány.

**Jazyková inteligence**

Tato inteligence se odráží ve schopnostech dorozumívat se, číst, psát i učit se různé údaje nazpaměť. Umožňuje nám s ostatními lidmi komunikovat, naslouchat, diskutovat i osvojovat si cizí jazyky. Může se projevit i bezchybným ovládáním mluvnice a pravopisu, oblibou hry se slovy či jazykolamy. (Armstrong, 2011)

Například jazykovědci, spisovatelé a básníci, jsou lidé, kteří mají vysoce rozvinutou jazykovou inteligenci. Dokáží své myšlenky mistrovsky pronášet či psát a zachycovat jejich podstatu, zároveň rozumět a pamatovat si, co četli či slyšeli. (Gardner, 2018)

**Hudební inteligence**

K hudební inteligenci náleží schopnost vnímat a rozpoznat melodii, rytmus, pamatovat si je a být schopen si je vybavit, reprodukovat, a také rozlišit barvu tónů. Patří sem také ovládnutí hry na hudební nástroj a pěveckého umění. Řadila by se sem i schopnost složit (i pochopit) hudbu, beroucí si na sebe formu dojmů a pocitů, a která má sílu je v myslích lidí vyobrazit. Příkladem člověka s velmi rozvinutou hudební inteligencí je skladatel, virtuos, zpěvák či dirigent. (Gardner, 2018)

**Logicko-matematická inteligence**

Logicko-matematická inteligence se vyznačuje porozuměním matematickým pojmům a výpočtům, schopností snadno hledat vzorce a pravidelnosti, postřehnout souvislosti, příčiny a jejich následky. Umožňuje tvořit a pracovat s různými strategiemi, vytvářet a používat počítačové programy i hledat řešení nejrůznějších problémů. Tato inteligence je výrazně zastoupena například u matematiků, fyziků a dalších vědců, programátorů či analytiků. (Armstrong, 2011)

**Prostorová inteligence**

„Jádrem prostorové inteligence jsou schopnosti, které zajišťují přesné vnímání vizuálního světa, umožňují transformovat a modifikovat původní vjemy a vytvářejí z vlastní vizuální zkušenosti myšlenkové představy, i když už žádné vnější podněty nepůsobí.“

(Gardner, 2018, s. 231) Člověk s vysoce rozvinutou prostorovou inteligencí může být například výtvarníkem, architektem, zeměpiscem či navigátorem.

**Tělesně pohybová inteligence**

Schopnosti tělesné inteligence se vztahují jak na pohyby celého těla, tak na drobné pohyby rukou a manipulaci s předměty. Vysoká úroveň těchto schopností tkví v tom, že jedinec dokáže prostřednictvím svého těla vykonat své záměry, které si s využitím představivosti předem naplánoval, a provést je s plynulostí. (Gardner, 2018)

Dle Armstronga (2011, s. 131) tělesně pohybová inteligence představuje schopnost „přemýšlet tělem, umět se jeho prostřednictvím učit, projevovat skrze něj vlastní schopnosti a vyjadřovat svou osobnost“. Také uvádí příklady lidí s vysokou úrovní této inteligence, mezi něž patří tanečníci, sportovci, řemeslníci či herci.

**Personální inteligence**

Při charakteristice této inteligence je nutné uvést, že Gardner (2018) rozlišuje její dvě formy, a to inteligenci interpersonální a intrapersonální. Interpersonální je schopnost vnímat druhé lidi, jejich pocity, motivace a záměry. Intrapersonální pak autor definuje jako schopnost „poznat rozsah vlastních citů, rozlišovat jejich druhy, umět je pojmenovat, přidělit jim symbolické kódy a jejich prostřednictvím porozumět vlastnímu chování a umět ho také řídit“ (Gardner, 2018, s. 310).

Lidé se silným zastoupením personální inteligence mohou být například sociology, psychology, psychiatry, osobními kouči, duchovními, učiteli, filozofy či politiky. (Armstrong, 2011)

**Přírodovědná inteligence**

Jančaříková (2017, s. 33) uvádí, že je popisována „jako schopnost pozorovat, porozumět a třídit přírodní entity“. Jedinec, který má tuto inteligenci silněji rozvinutou je schopný snadno jmenovat a třídit živočichy, rostliny i neživé objekty a rozumět vztahu mezi nimi a prostředím.

Lidé s rozvinutou přírodovědnou inteligencí se mohou stát například přírodovědci, ekology, botaniky, pěstiteli, chovateli, archeology či architekty krajiny. (Armstrong, 2011)

Armstrong (2011) k teorii rozmanitých inteligencí dodává, že v očích jejího autora jsou si všechny druhy inteligence rovny, schopnosti u jednotlivých forem je možné dále rozvíjet, a že v rámci jednoho druhu inteligence se úroveň schopností může výrazně lišit. Člověk také během činností běžně využívá i několik druhů inteligence současně. Dále uvádí, že pokud jedinec v nějaké z forem vyniká, neznamená to, že by se těm zbylým měl vyhýbat. Autor přirovnává těchto osm inteligencí k tónům stupnice a dodává, že, „způsob jakými jsou tóny uspořádány, je ale jedinečný, takže žádné dvě písničky nejsou nikdy úplně stejné“ (Armstrong, 2011, s. 19).

„Jedním z důležitých cílů teorie rozmanitých inteligencí je zjišťování podílu poznávacích funkcí na jednotlivých činnostech, neboť poznání zaujímá důležité místo ve všech oblastech lidské existence.“ (Gardner, 2018, s. 362)

Při zjišťování intelektuálních profilů platí, že je nutné pohlížet na věk jedince, určit je však lze již od útlého věku, jen je potřeba přizpůsobit použité metody. Například v batolecím věku lze rozvinutí prostorové inteligence odhalovat prostřednictvím hry, během níž sledujeme, jak rychle se dítě naučí rozpoznávat tvary. Důvodem pro zjišťování schopností v tak raném věku, je šance časně podpořit ty, které směřují k rozvoji nadání dítěte, a zároveň to pomůže odhalit slabší výsledky v oblastech, v nichž pak můžeme dítěti poskytnout oporu. (Gardner, 2018)

V předškolním věku lze již z vyprávění dítěte, jeho her se slovy, z obliby básní, hádanek či jiných textů odhalovat zastoupení jazykové inteligence. Pokud si často zpívá či brouká melodie, rádo poslouchá skladby, může se tak projevovat rozvití hudební inteligence. Úroveň logicko-matematické se může ukázat například při zacházení dítěte s jednoduchými přístroji, prostorová a tělesně pohybová zas může být sledována při stavbě z kostek či při kresbě. Rozvinutí personální inteligence můžeme pozorovat při kontaktu dítěte s ostatními, jak na ně reaguje, jak rozumí jejich chování a jeho příčinám. Časté dotazy dětí k okolnímu světu, jejich zvídavost a potřeba dále téma rozebírat může být ukazatelem přírodovědné inteligence. Pokud se pedagogovi podaří odhalit u dítěte zastoupení inteligencí, může mu to pomoci s analýzou zdarů a nezdarů výukového programu. (Gardner, 2018)

Úspěšné rozvíjení potenciálu dítěte v jakékoli z jmenovaných inteligencí není samozřejmé, vždy záleží na prostředí a okolnostech, v nichž vyrůstá. Může se stát, že dítě

s velkým potenciálem zůstane na průměrné či podprůměrné úrovni, pokud nebude mít dostatek podnětů, příležitostí, potřebné vedení nebo mu budou bránit jiné obtíže. Fisher (2011, s. 13) k tomuto dodává, že: „Všechny děti, ať jsou jakkoli nadané, jsou tedy v nebezpečí, že zůstanou trčet na nižší úrovni myšlení a v donekonečna se opakujících stejných zážitcích“.

### 1.2.3 Role emocí a motivace v učení

Stuchlíková (2002, s. 117) uvádí, „že emoce jsou provázány s kognitivními procesy velmi těsně, neoddělitelně a v každém okamžiku, už od raných počátků zpracování informace o působícím podnětu“.

Role pozitivních emocí pro učení je významná, neboť dokáží rozšířit akční repertoár myšlení a jedincovu pozornost, dále podporují zapamatování informací a jejich vybavení – negativní emoce zmíněné naopak zužují a tlumí. Prožitky se v lidské paměti ukládají a člověku se později oživují v souvislosti s tím, co se učil, proto mají z hlediska celoživotního učení nezanedbatelnou roli. (Mareš, 2013)

Dle Stuchlíkové (2002) jsou pro člověka emoce také hodnotícím nástrojem, který pomáhá rychle se zorientovat v okolním klimatu. Z toho vyplývá, že pokud dítě při učení zažívalo příjemné pocity a znovu se dostane do podobné vzdělávací situace, z níž bude také vyzařovat radost z poznávání a sdílení, bude ho to opětovně podněcovat k zapojení. Vzpomínka na negativní atmosféru při učení tedy jednice bude spíše blokovat a odrazovat.

Tomu, co spouští naše konání a umožňuje nám včetně mnoha jiného i učení, nazýváme motivace. Ta směřuje jedince určitým směrem, dodává energii k tomu, aby dosáhl cíle nebo se vyhnul nežádoucímu. Mluvíme o vnitřní motivaci, vycházející z vlastností člověka, jeho hodnot a přání a vnější motivaci pramenící z vlivu lidí a podnětů v okolí jedince. (Průcha, 2020)

Chytková a Černý (2015, s. 18) při popisu vnitřní motivace zmiňují význam zvídavost jako zásadní podmínku aktivního učení a dále uvádí, že jedince „nutí o světě přemýšlet plastičtěji a z více stran, což je základním předpokladem jak pro kritické, tak pro kreativní myšlení“.

Pokud se učitel nad zvídavostí dětí a jejich spontánním bádání vyjadřuje souhlasně, tedy se zájmem reaguje a děti podporuje, pak je to motivuje k dalšímu objevování. V opačném případě, kdy pedagog na dětské objevy nereaguje, se u dětí další zájem postupně vytrácí. (Fontana, 2003)

„Uchovat zvídavého ducha malého dítěte při životě, může být jedním z klíčů k úspěšnému učení.“ (Fisher, 2011, s. 11)

Vnější motivací může být pedagog, rodič či vrstevník, který na dítě přenese svůj zájem, své nadšení a dodá mu tak energii pro to, aby v daném směru poznávalo, bádalo, experimentovalo a učilo se. Příkladem přenesení nadšení pro určité téma uvádí Fisher (2011), který popisuje příklad otce – neurochirurga, jehož čtyřletý syn se pod jeho vlivem nadchl pro poznávání mozku tak, že o něm již ve svém věku věděl více než velká část dospělých. Dle toho soudím, že již v předškolním období je přenesení pedagogova zanícení, radosti z poznávání a objevování okolního světa klíčové.

### 1.2.4 Styly učení

Když se Mareš (1998, s. 73) zamýšlí nad učením, také se zmiňuje o teorii rozmanitých inteligencí, a to takto: „Teorie předpokládá, že se schopnosti jedince liší v síle nebo způsobu fungování, jedna oblast může být nezávislá na oblasti druhé, např. paměť pro prostorové informace může být lepší či horší než paměť pro hudební informace.“ Jak je z předchozí části patrné, lidé se od sebe liší tím, do jaké míry jsou u nich jednotlivé inteligence zastoupeny, ale jak uvádí Mareš (1998) také tím, že každý jedinec má odlišné způsoby učení – toho, jak si osvojuje nové poznatky. Autor dodává, že je důležité, aby učitel poznal individuální styl učení každého jedince.

Průcha (2020) ve své knize *Psychologie učení* informuje o existenci řádově stovky termínů pro mnoho druhů či způsobů učení a dodává, že tento počet odráží množství situací, prostředí, podnětů, kontaktů s lidmi i stroji či vliv motivace a výsledků, s nimiž se jedinec při učení setkává. Pro potřeby této práce budou představeny styly učení založené na preferenci smyslového vnímání, při níž člověk užívá při učení některý ze smyslů výrazněji. Mezi ně patří styl učení vizuální, auditivní a kinestetický.

Díky tomu, že obsah lapbooku je univerzální, pedagogovi se naskytuje možnost kombinovat použité aktivity tak, aby byly zapojeny všechny jmenované styly a každé dítě se mohlo rozvíjet potřebným způsobem. (Mykolayivna et al., 2021)

Každý člověk používá všechny ze zmíněných stylů, avšak jeden z nich bývá dominantní a zbylými je doplňován. Žádný ze stylů není vnímán jako užitečnější či méně přínosný. Pokud pedagog svůj dominantní styl zná, může mu to pomoci rozvíjet jeho schopnosti a posléze i potenciál jeho svěřenců. Těm pak může díky znalosti jejich dominantního stylu pomoci osvojit předkládanou látku snadněji. Dominance jednoho stylu však neznamená, že se zbylým budeme vyhýbat, naopak je vhodné zamýšlet se nad posílením méně rozvinutých dovedností. (Týnková et al., 2012)

Autoři publikace *Příručka dobré praxe* (Týnková et al., 2012) spatřují ve znalosti učebních stylů přínos, a to takový, že pedagogům může pomoci děti aktivizovat, probouzet motivaci a získávat jejich pozornost. Dále uvádí, že „s novými poznatky ohledně učebních stylů se učitel dozvídá také mnoho o sobě samém, začíná si uvědomovat, jaké metody a formy práce při své pedagogické praxi využívá nejčastěji, čemu se nevědomky brání“ (Týnková et al., 2012, s. 8).

**Vizuální styl učení**

Při tomto stylu učení si jedinec informace osvojuje nejlépe prostřednictvím zraku, kterým vnímá výjevy, ilustrace, fotografie, videa či různá schémata. (Průcha, 2020)

Lidé s dominancí tohoto stylu se při novém poznávání spoléhají na pozorování, přemýšlí v obrazech, potřebují mít výhled na ústa toho, kdo zrovna mluví, aby informace zpracovali. V jejich mluvě se často objevují výrazy související se zrakem. Snadněji si zapamatují poznatky, které vnímali zrakem než to, co zaznamenali prostřednictvím jiných smyslů. (Scio, 2012)

Kvůli potřebě dobře vidět, děti upřednostňují být pedagogovi nablízku, aby dobře zaznamenávaly, co říká, viděli jeho gestikulaci a výraz obličeje. Také mají rozvinutější cítění barev a kreslení jim pomáhá vstřebávat informace. Pokud si mají na něco vzpomenout, vybavují si v mysli potřebný obraz, také mají dobrou představivost a fantazii. Pokud k nim

informace přicházejí déle jen prostřednictvím sluchu, snadno ztrácejí pozornost. (Týnková et al., 2012)

**Auditivní styl učení**

Tomuto stylu učení nejlépe vyhovuje přijímat informace prostřednictvím sluchového vnímání. Ideální podoba příležitosti pro vstřebání nových poznatků je vyprávění druhých lidí nebo poslech audio záznamů. (Průcha, 2020)

Nejpřínosnější je pro tento styl učení, když mají jedinci po vyslechnutí sdělení ještě možnost si ho svými slovy shrnout. Mnohdy kladou doplňující otázky, nemají však potřebu na mluvčího dobře vidět. Pomáhá jim, když je řeč rytmická, melodická a v jejich mluvě to může být patrné, často užívají slova spjatá se sluchem a mluvením. (Scio, 2012)

Děti, u nichž auditivní styl dominuje, rády poslouchají (i opětovně), co pedagog říká a ohrazují se proti zvukům, které jim poslech narušují. Také rády mluví samy pro sebe, přemýšlejí nahlas nebo si pobrukují. (Týnková et al., 2012)

**Kinestetický styl učení**

U tohoto stylu se jedinci nejlépe učí činnostmi pohybovými a manuálními, při nichž mohou zacházet s různým náčiním, pomůckami a napodobovat aktivity druhých. (Průcha, 2020)

Jedinci, u nichž tento styl dominuje, mají ve zvyku při učení pohybovat různými částmi těla, například kývají hlavou, pohybují rukama či podupávají nohama. Při řeči používají často výrazy spojené s pohybem a výraznou gestikulaci, během komunikace mají tendenci se ostatních dotýkat. Při poznávání nového či řešení různých úkolů neradi čekají na vysvětlení, raději rovnou s věcmi manipulují. (Scio, 2012)

Děti s kinetickým stylem mívají dobře vyvinutou jemnou i hrubou motoriku. Během toho, co pedagog mluví, mají potřebu se pohybovat a zpracování informací jim trvá déle. Nejlépe se učí a udržují pozornost, když mohou na věci sahat, při vyprávění učitele se pohybovat, pokud mají delší dobu jen sledovat či naslouchat, koncentraci ztrácejí. (Týnková et al., 2012)

**Multismyslové učení**

Vizuální, auditivní i kinestetický typ zmiňuje ve své knize zaměřené na multismyslové učení i Baines (2008). Tento autor uvádí, že je velmi obtížné, plánovat učební strategie dle individuálních stylů učení všech přítomných jedinců, a proto využití multismyslového učení považuje pro pedagogy i jejich svěřence za nejvhodnější možnost.

Podobný pohled poskytuje i Tomášková (2015, s. 55), která říká, že jsme jedineční a ať už preferujeme podněty zrakové, sluchové, hmatové či pohybové, každý si „zapamatuje lépe, pokud je do poznání zapojeno co nejvíce smyslů".

Multismyslové učení je takové, při kterém jedinci současně používají více než jeden smysl a vyžaduje aktivaci všech schopností, což zvyšuje šance, že si naučené lépe zapamatují a uchovají delší dobu. Pedagog při výuce využívá stimuly vizuální, sluchové, hmatové, čichové nebo i chuťové a toto spojení smyslových podnětů a myšlení je podstatou přínosu multismyslových technik. Zapojení smyslů umožňuje lidskému mozku zachytit něco konkrétního a tím, že pocity ze smyslových vjemů verbalizujeme, přeměníme je v porozumění. Takový přístup dětem postupně pomáhá proniknout do abstraktního jazyka a osvojit si ho. (Baines, 2008)

Když jedinec získá v nějaké oblasti dostatek smyslových zkušeností, je pro něj snadné se k danému tématu vrátit a nepopiratelnou výhodou je i to, že tento přístup mu poskytuje řadu zážitků, které mohou motivovat k dalšímu učení. (Baines, 2008)

Baines (2008) také zdůrazňuje pozitivní účinky multismyslového prostředí, kdy třída na děti působí svou teplotou, světlem, akustikou, barevností, materiálním vybavením i interakcemi mezi tímto souhrnem a jedinci ve třídě. Autor také zdůrazňuje význam pozitivní reakce učitele na úsilí či úspěchy dětí.

### 1.2.5 Metody a formy práce podporující učení

Následující podkapitola se bude zabývat několika metodami a formami práce, které lze v průběhu vytváření lapbooku také využívat a napomoci dětem k lepším výsledkům učení, a to jak ve vztahu pedagog a děti, tak i dítě a jeho vrstevníci.

Jak Mareš (1998) uvádí, dítě se velkou měrou učí od dospělých, od nichž se mu však často dostává poučování, které mu dodává pocit, že není dost dobré, aby na to přišlo samo.

Dále se učí od jiných dětí, jež k němu mluví řečí jemu bližší, používají jeho pojmy, jemu přirozenější způsoby učení a poskytují dosažitelnější vzor než dospělí, kteří v jeho očích zvládají určité činnosti bezchybně.

Vzhledem k tomuto budou následující odstavce věnovány způsobům, jakými může v učení pomoci dospělý dítěti a zprostředkovaně učitelem i dítě svým vrstevníkům, aniž by byl jedinec odrazován poučováním a pocity neschopnosti. Aby naopak dítě bylo podporováno v učení, překonávání překážek, a přešlo od nevím, nedokážu, nebudu to dělat, k vím, co udělat či zkusím na to přijít. Na pedagogovi je poskytnout mu zkušenosti, které to umožní. (Fisher, 2011)

Nesmíme také zapomínat, že nelze lpět na jednom způsobu učení, protože lidský mozek se lépe učí, když je učení rozmanité. (Carey, 2015)

**Hra**

Hra prostupuje celým dnem dítěte, proto může pedagogům nejen v mateřských školách pomoci s dosahováním vzdělávacích i výchovných cílů. Dítěti poskytuje radost, umožňuje mu svobodně a nezávazně uchopit činnosti dospělých a dění v jeho okolí. Dále mu pomáhá naučit se řešit problémy, s nimiž se ve svém životě setkalo, nebo mu byly předloženy pedagogem. Dítě se hře věnuje se soustředěním, vkládá do ní mnoho úsilí a získává v ní potřebné zkušenosti. Hodnota hry se neskrývá v jejím výsledku, ale v průběhu, neboť během ní dochází k rozvoji fantazie, myšlení, vnímání, řečových dovedností, schopností navázat kontakt s vrstevníky i dospělými, k tělesnému a citovému vývoji. Dítě si hraje pro zážitek, pro hru samotnou, ale během toho se naučí i mnohému dalšímu. (Opravilová, 2016)

**Prožitkové učení**

Důležitým znakem prožitkového učení je spontánní účast na aktivitě (stavěné na problému a budící tvořivost a kooperaci), která je sice připravena učitelkou, ale dítě si volí, zda se bude věnovat tomu či něčemu jinému dle svého výběru. A právě spontánní zájem vyvolává silné zaujetí pro činnost, příležitost ji hluboce prožít, zanechat v dítěti otisk a vliv na rozvoj jeho osobnosti. Pokud si dítě činnost nevybere, nebo se stane jen pozorovatelem, i to nám podává zprávu o tom, jakému způsobu učení dává přednost. (Krejčová et al., 2015)

**Kladení otázek**

Kladení otázek je pro dítě velmi důležité, protože se prostřednictvím nich učí a rozvíjí myšlení a důležité jsou i otázky, které slyší od pedagogů. „Způsob, jak učitelé užívají řeči a zvláště jak užívají otázek, může ovlivnit dětské učení bezprostředně i dlouhodobě.“ (Fisher, 2011, s. 27.) Pedagogové otázky pokládají proto, aby děti motivovali, zjistili si, čemu již rozumí, dále vzbuzovali jejich zájem a probouzeli touhu zkoumat.

Běžně pokládané otázky mívají jen jednu správnou odpověď, ale to diskusi a přemýšlení o daném tématu ukončí a vezme možnost ho dále rozvíjet. Vhodnější pokládání otázek ve vzdělávacím procesu přibližuje takzvaná metoda kladení dobrých otázek. Pedagog má dle této metody pokládat dětem otevřené, zjišťovací otázky, takové děti povzbuzují k přemýšlení, probouzí jejich kreativitu, touhu bádat a při hledání odpovědi se naučit i něčemu dalšímu. Tato metoda také od pedagoga vyžaduje, aby na odpovědi vhodně reagoval, a pokud se tedy děti snaží na otázku odpovědět, vždy zažívají úspěch. Mezi dětmi navzájem nepanuje napětí, ani rivalita, naopak možnost na své odpovědi navazovat, dále je rozvíjet. Pokládání takových otázek napomáhá k pohodové atmosféře v kolektivu a u jednotlivců podporuje sebevědomí, vyjadřování vlastního názoru a schopnost informace hodnotit. (Jančaříková et al., 2020)

Fisher (2011) také zmiňuje výsledky výzkumu zaměřeného na kladení otázek, provedeného v mateřských školách, z něhož vyplývá, že je lepší ptát se méně, ale pokládat zmíněné dobré otázky a „postupovat od popisných otázek ‚Co?‘ a ‚Jak?‘ k otázkám typu ‚Proč?‘ a ‚K čemu?‘, které požadují složitější odpověď“ (Fisher, 2011, s. 31) a vztahují se také k vyšším kognitivním operacím (viz Revidovaná Bloomova taxonomie), jež jsou přípravou na kritické myšlení (Laufková, 2018).

Důležité je též poskytnou dostatek času na odpověď, na její promyšlení, neuchylovat se k pozměňování, přeformulování otázky po jedné vteřině ticha, neboť ta nemusí znamenat nevědomost či neochotu dětí odpovídat, nýbrž uvažování nad možnostmi a promýšlení odpovědi. (Fisher, 2011)

**Metoda modelování**

Jako metodu modelování označujeme činnost, kdy se pedagog dětem snaží popsat způsob, kterým nad daným problémem přemýšlí. Jak uvádí Koželuhová (2018, s. 63)

učitelův příklad „je nutný z důvodu, že porozumění je vnitřní proces, z vnějšku nepodchytitelný. Pokud je však verbálně popsán, dítě může pozorovat, jak učitel nad věcmi přemýšlí, čeho si všímá, jaké si klade otázky, a toto chování napodobuje.“ Dále je uvedeno, že vzorem modelování mohou být ostatním i děti, které s ním již prostřednictvím pedagoga získaly dostatek zkušeností.

**Mentální mapování**

Podle Fishera (2011) nám mentální (jinak také myšlenkové či pojmové) mapy mohou pomoci utřídit myšlení a učení tím, že se graficky znázorní vazby mezi našimi myšlenkami či informacemi. Ať už jsou tvořeny jednotlivci či skupinou, napomáhají tyto mapy také lepšímu zapamatování, neboť při propojování nové informace „s již existujícími sítěmi znalostí dospíváme k novým formám porozumění“ (Fisher, 2011, s. 71).

Dle Fishera (2011) výzkumy prováděné u pětiletých dětí prokázaly, že již v tomto věku dokáží tvořit víceúrovňové mentální mapy, které jim mohou mimo již uvedené také sloužit jako opora pro komunikaci a hodnocení. Jejich používání je dále dobrou přípravou pro pozdější podporu aktivního myšlení a rozvoj dovednosti analýzy, syntézy a třídění.

Obvykle se mentální mapou myslí papírový či digitální záznam slov různě propojených šipkami a čárami. Při práci s dětmi předškolního věku tak slovní zápis myšlenkové mapy slouží spíše učiteli k zorientování se v tom, co již děti o vybraném tématu znají, aby na to mohl dále navazovat. Avšak mentální mapa nemusí být zaznamenávaná pouze slovy, mohou v ní být i obrázky, kresby či symboly, které jsou čitelné i předškolnímu dítěti. Navíc obrazy napomáhají lepšímu zapamatování. (Chytková a Černý, 2015)

Při přípravě lapbooku může učitel vytvořit mentální mapu toho, co děti o zvoleném tématu vědí a poté ji doplnit ilustracemi, nebo mohou kresby tvořit samy děti. Na tomto základě může pedagog připravit obsah lapbooku, který je svým způsobem také mentálním zmapováním toho, s čím byly děti seznámeny.

**Kooperativní a partnerské učení**

V průběhu kooperace, kdy dítě společně s ostatními pracuje na úkolu vedoucímu ke stanovenému cíli, se mimo jiné u dítěte rozvíjí stránka osobnostně sociální a intelektová. Přínosem kooperativního učení je, že přináší větší výkonnost, efektivitu pamětného učení,

kvalitnější myšlenkové strategie a uplatnění kreativity, než je tomu při kompetitivních či individuálních učebních situacích. (Kasíková, 2001)

Fisher (2011, s. 105) k přínosům kooperativního učení dodává, že „děti se učí nejlépe tehdy, když mají přístup k tvořivému konání lidí kolem sebe“ a jsou „vystaveny nárokům, které rozšiřují rozsah jejich poznání“.

Další přínosnou metodou je partnerské učení, kdy jedno z dětí seznamuje své vrstevníky s tím, co se dozvědělo. „Není lepší cesty, jak se něco dobře naučit, než to vyučovat a něco vyučovat často znamená učit se dvakrát.“ (Fisher, 2011, s. 108) Dítě, které ostatním předává, co se naučilo, si zkouší roli pečujícího, navíc během vykládání upevňuje své znalosti a objevuje pro ně nové významy. I pro vrstevníkem vyučované jedince to má značné přínosy, neboť takovým dětem je věnováno mnoho pozornosti, zpětné vazby a forma předání poznatků i způsob komunikace je jim velmi blízký. (Fisher, 2011)

Vágnerová (2000) uvádí, že pokud předškolní dítě mluví s někým mladším, již dokáže přizpůsobit způsob komunikace dle jeho možností, poskytují mu vysvětlení a hledí na jeho potřeby.

Když je navíc mezi dětmi přátelský vztah, tak to přispívá k pocitu bezpečí. Pokud jsou dítěti někteří nesympatičtí, nebo je méně zná, není to negativem, neboť to poskytuje příležitost rozvíjet sociální dovednosti. (Fisher, 2011)

**Poskytnutí zpětné vazby**

Pokud pedagog dává dětem zpětnou vazbu k jejich výkonu nebo postupu, poskytuje jim tak cennou pomoc v učení. Platí však že musí být věcná, vztahovat se ke konkrétním postřehům, a podaná co nejdříve. Pozitivní zpětná vazba dětem dodává důvěru v sebe i vlastní schopnosti, pomáhá jim sledovat pokroky, které v učení učinily a zažití úspěchu motivuje k dalšímu učení a zlepšování. Pokud zpětná vazba upozorňuje na nedostatky, přináší možnost je vylepšit. Přestože není směřovaná přímo dítěti, nýbrž někomu z jeho vrstevníků, může jedince povzbudit k vlastní aktivitě a snaze dokázat totéž. (Fisher, 2011)

Aby mohl pedagog zpětnou vazbu poskytnout, je nutné, aby stanovil kritéria hodnocení – tedy co posuzuje, a postupně s tím seznamoval děti tak, že se k těmto kritériím bude vyjadřovat. Pedagog při svých vyjádřeních k práci dítěte využívá popisný jazyk

a zaměřuje se na to, co vidí a slyší, jaký pokrok u dítěte zaznamenal, popisuje pocity, které dle něj dítě ze svého úsilí má a vede dítě k odhalení chyb. Z pedagogovi zpětné vazby se děti naučí všímat si, k čemu se zpětná vazba vztahuje a získají tak základy pro sebehodnocení. (Košťálová et al., 2008)

Již zmíněný popisný jazyk je pro ocenění konkrétních výkonů dítěte významný. Je důležité vyhýbat se rutinní, neopodstatněné a nicneříkající chvále, která dětem neobjasní, v čem byly úspěšné, může mít i negativní dopady, protože jimi může být vnímána jako manipulace. Dále její nadužívání u některých dětí může působit jako tlak na bezchybný výkon, a naopak u těch, kterým se nedostává, to vyvolává pocity méněcennosti. Proto je pro poskytování zpětné vazby vhodné používat takzvanou metodu sendviče o čtyřech krocích, kdy dítě oslovíme jménem, oceníme konkrétní části jeho práce, uvedeme, co je potřeba vylepšit a na závěr dítě povzbudíme. (Laufková a Vondráková, 2021)

Sebehodnocení pomáhá dítěti pěstovat sebeúctu, víru v jeho schopnosti, a vyvstává z obrazu o jeho osobě, který mu předkládají blízcí lidé z řad dospělých i vrstevníků. Sebeobraz získává prostřednictvím přístupu k jeho osobě, potvrzení jeho kladných vlastností a hodnocení jeho činů a výkonů. Kladné sebehodnocení má pozitivní vliv na výsledky učení. (Fisher, 2011)

V následující kapitole bude blíže představen třífázový model učení, v němž lze nalézt některé metody a formy práce popsané v této podkapitole.

### 1.2.6 Shrnutí

Myšlení dítěte předškolního věku je názorné, nese znaky egocentrismu, fenomenismu, presentismu, antropomorfismu a dalších, které je potřeba při promýšlení vzdělávací nabídky i obsahu lapbooků zohlednit. Kromě nich je nutné brát v úvahu i individuální specifika. V tom může pomoci teorie rozmanitých inteligencí pracující s osmi základními formami inteligence, které má každý člověk zastoupené v jiné míře. Odlišní jsou lidé i ve stylech učení, někteří dávají přednost zrakovému či sluchovému vnímání, nebo se lépe učí manuálními a pohybovými činnostmi. Uvědomění si, jaké mají děti zastoupení jednotlivých inteligencí a preferování stylu učení, může pedagogům pomoci je aktivizovat a zamyslet se, jak prostřednictvím jejich silnějších stránek zapracovat na těch slabších. Kapitola dále poukazuje na roli emocí v učení a metody a formy práce, které učení podporují.

## 1.3 Třífázový model učení E – U – R

Model staví učební proces na zkušenostech jedinců, vychází z toho, co již znají a na tomto základě pomáhá konstruovat nové poznání. Dále jedince podporuje v jejich aktivitě, nabízí uspořádání, které jim pomáhá uvědomit si vazby mezi jednotlivými poznatky a povzbuzuje v tom, aby řešili předložené problémy. (Ronková et al., 2019)

Tento model učení byl vytvořen v rámci programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Kromě toho kritického přispívá i k rozvoji tvořivého myšlení, komunikačních dovedností, kooperace a k dlouhodobějšímu zapamatování naučeného. Zkratka E – U – R znamená evokace, uvědomění si a reflexe, což jsou fáze respektující kognitivní pochody jedince v procesu učení. (Zormanová, 2012)

### 1.3.1 Evokace

Během této první fáze pedagog vede děti k přemýšlení a sdělení toho, co již o tématu ví a také zjišťuje, kam se ubírá jejich zájem. Zároveň odkrývá, v jakých oblastech toho děti moc neznají či mají zkreslené a nejasné představy. Tato fáze vzbuzuje zvídavost a potřebu vyvstalou záhadu vyřešit. (Krejčová et al., 2015)

Zájem může pedagog u dětí vzbudit pokládáním otevřených otázek, již uvedených v předchozí podkapitole, například ‚Co si představíte, když se řekne...?‘ a tím zároveň dochází k zmapování základů, na kterých lze stavět další poznání, protože spojení nových informací v souvislosti s osvojenými znalostmi napomáhá k jejich trvalosti. Děti jsou aktivizovány k tomu, aby vlastními slovy vyjádřily své myšlenky, a když dospějí k nějakým nejasnostem či mezerám v poznání, vzbudí to vnitřní motivaci, potřebu to neznámé vyřešit a samy si tak stanoví cíl, jehož chtějí dosáhnout. (Ronková et al., 2019)

Zormanová (2012) uvádí, že pro tuto fázi je vhodné využití již zmíněných myšlenkových map v obrázkové verzi, které napomáhají k aktivnímu učení, vizualizují informace a umožňují zachytit souvislosti.

### 1.3.2 Uvědomění

Ve druhé fázi dochází u dětí k uvědomění si, jaký význam nově získávané informace mají, snaží se je pochopit a je důležité udržet jejich zájem. Nové poznatky propojují s již existujícími, třídí je a hledají mezi nimi souvislosti. (Ronková et al., 2019)

V této fázi pedagog ovlivňuje, jaké problémy budou děti řešit a poskytuje jim materiály podněcující a prohlubující poznání daného tématu. Mohou to být knihy, časopisy, fotografie, videa, předměty, prohlídky, exkurze či přímé setkání s lidmi, rostlinami či živočichy. Děti se mohou učit z experimentů, her a příběhů, které si pro ně pedagog připraví. (Krejčová et al. 2015)

Vhodné je při této fázi zařazovat vzájemné učení, společné řešení zadaného problému, kdy děti dostanou možnost slyšet, jak o věcech uvažují jiní, co je v souvislosti s tím napadá. Také je to povzbuzuje, aby přemýšlely, zda rozumí tomu, co druzí říkají a chápou to podobně. (Zormanová, 2012)

### 1.3.3 Reflexe

Reflexe je fází, kdy zhodnocujeme, v jakém bodě cesty k cíli se nacházíme, pedagog uvažuje nad zvoleným obsahem i vyučovacími postupy. Děti dostávají šanci ohlédnout se za tím, co se naučily, jak k tomu došly, zda pracovaly samy, nebo to dokázaly za spolupráce s ostatními. Pro toto jim pedagog musí poskytnout dostatečný prostor, aby děti mohly spatřit smysl prožitých činností a vlastní posuny v učení, ať už s nimi pracuje individuálně či skupinově. Děti mohou učiteli, své skupině či celé třídě sdělit, co je v rámci tématu zaujalo, co dokázaly, co si pamatují, v čem se jim tolik nedařilo, nebo co chtějí zlepšit. Toto sdělení může pedagogovi pomoci odhalovat, jaké má dítě strategie učení a v následujících vzdělávacích situacích je může podpořit dle jejich individuálních potřeb. (Krejčová et al., 2015)

Skupinové vyměňování zkušeností dětem také přináší možnost obohatit své myšlenkové schéma o postřehy ostatních, poznat, jakými způsoby o věcech přemýšlí a střetnou se s tím, že poznání není definitivní, ale může se vyvíjet, a měnit. (Ronková et al., 2019)

Součástí této fáze je i sebereflexe, kdy se nejen dítě ohlédne, co se naučilo, jak k tomu dospělo, ale i pedagog zhodnocuje svou práci. (Ronková et al., 2019)

Zormanová (2012) souhlasí, že během reflexe si jedinci upevňují nově získané poznatky a dřívější vědomostní schémata se mění. Proto je i v této fázi vhodné využívat myšlenkových map, z čehož vyplývá, že mohou pedagogové s dětmi doplňovat mapy již vzniklé při fázi evokace, nebo vytvořit nové, které poslouží k porovnání původních a nových vědomostních schémat a pomohou vizualizovat výsledky učení.

### 1.3.4 Shrnutí

Při tvoření lapbooků lze využívat třífázový model učení E – U – R pracující se zkušenostmi dítěte, na nichž se poté konstruuje další poznání. Respektovány jsou tak kognitivní pochody v procesu učení a přispíváno je i rozvoji kritického a tvořivého myšlení, komunikačních dovedností a kooperace. První fází tohoto modelu je evokace, kdy jedinci uvažují, co již o probíraném tématu vědí, odhalují se zkreslené představy a nepřesnosti. Pedagog svými otázkami děti aktivizuje k vyjádřením myšlenek vlastními slovy a vzbuzují zájem odhalit, v čem mají nejasnosti. Uvědomění si významu nových informací je druhou fází tohoto modelu, během něj dochází k propojování nabytých a již existujících poznatků. Třetí fází je reflexe, kdy se ohlížíme, k čemu jsme došli, vědomostní schémata se mění a získané poznatky se upevňují. Při reflexi zhodnocujeme své posuny, ale taktéž co se nám nedařilo i čeho bychom chtěli dále dosáhnout.

## 1.4 Lapbook a jeho vliv na rozvoj pregramotností

Dle Dostála (2007, s. 2) pojem gramotnost označuje „základní úroveň vědomostí, dovedností a postojů v určité oblasti poznání“. Odborná komise pro informační vzdělávání (2010) pak jako funkční gramotnost uvádí schopnost tyto vědomosti, dovednosti a postoje využít ve svém životě. Kropáčková, Wildová a Kucharská (2014, s. 493) uvádějí, že o gramotnosti se v preprimárním stupni vzdělávání mluví jako o pregramotnosti, která „je charakterizována rozvojem předgramotnostních dovedností v předškolním věku“. Na ně pak dle autorek děti navazují v úvodu povinné školní docházky. Proto vidím rozvíjení potřebných dovedností, znalostí i postojů již v předškolním věku jako klíčové pro další úspěšné počínání v navazujících stupních vzdělávání i v životě a k jejich rozvoji může přispět i lapbook.

Níže budeme hovořit o třech pregramotnostech, k jejichž rozvoji se tvořením i používáním lapbooku ve výuce obecně naskytují vhodné příležitosti. Avšak dle zvoleného tématu by se prostřednictvím lapbooku daly rozvíjet i další druhy gramotností, například přírodovědná či finanční.

### 1.4.1 Rozvoj čtenářské pregramotnosti

Tomášková (2015) se o čtenářské gramotnosti vyjadřuje jako jedné z nejvýznamnějších gramotností, neboť otevírá cestu k dalšímu vzdělávání. V prostředí mateřské školy děti ještě nejsou čtenáři, ale mnoha způsoby jsou na tuto roli předškolními pedagogy připravovány, proto mluvíme o pregramotnosti, nebo (jak zmíněná autorka preferuje) o předčtenářské gramotnosti, „protože u dítěte rozvíjíme schopnosti, dovednosti a vědomosti, trénujeme paměť, koncentraci pozornosti a soustředěnost, které při samotném čtení bude potřebovat“ (Tomášková, 2015, s. 17).

Shodný pohled na čtenářskou pregramotnost poskytuje i tato definice, která na ni pohlíží jako na „soubor postojů, dovedností, vědomostí a návyků směřující ke čtenářství, tedy ke schopnosti číst s porozuměním textu a používat čtení (i psaní) pro potřebu svého vzdělávání a pracovních výkonů, ale také pro radost a zábavu“ (Nádvorníková et al., 2019, s. 5).

Jak již bylo naznačeno, čtenářská gramotnost se rodí v průběhu času rozvíjením předpokladů pro psaní a čtení, a již děti předškolního věku mají zájem o písmo i jeho poselství, pokud se nachází v podnětném prostředí. Touží znát význam nápisů kolem nich a s oblibou čtení či psaní napodobují při svých hrách, dle vzoru dospělých nebo starších kamarádů. (Laufková, 2020)

Mezi složky čtenářské gramotnosti i pregramotnosti patří vztah ke čtení, sdílení, získávání informací, jejich zpracování, využití, usuzování, hodnocení a metakognice (Laufková, 2020). Zmíněné složky může pedagog při práci v mateřské škole rozvíjet kromě jiného i pomocí lapbooku.

**Kladný vztah ke čtenářství a sdílení**

Pro podněcování zájmu o knihy a čtenářství je důležité, aby ve třídě mateřské školy byl čtenářský koutek s dostupnými knihami různých žánrů, které by si děti mohly volně půjčovat (Laufková a Goldmannová, 2020). Mezi ně by dle mého mínění bylo přínosné umisťovat také lapbooky, ať už by byly vyrobeny učitelem, nebo by se jednalo o dětmi vytvořené knihy do klína. Vystavené lapbooky by mohly v dětech podněcovat zájem o jejich prohlížení, odhalování tajemství, které nesou texty, symboly či obrázky v něm ukryté. Též by je vlastnoručně vytvořené knihy mohly motivovat k vytváření podobného lapbooku s pomocí pedagoga na jím určené téma, nebo jako spontánní samostatné zpracování námětu, pro který se dítě nadchlo.

Zájem dětí o konkrétní téma může pedagog v tvorbě lapbooku využít a ukazovat tak dětem, že čtenářství v sobě snoubí učení i zábavu (Nádvorníková et al., 2019). Při přípravě lapbooku s dětmi může procházet knihy, časopisy, obrázky, fotografie, z nichž se děti dozvědí nová fakta a zajímavosti, odhalí tajemství, naučí se rozlišovat různé žánry, získají také požitek z krásné literatury a potřebu své zážitky z nich sdílet.

Při sdílení děti ostatním vyjadřují svůj vlastní pohled, své pocity a myšlenky, co je zaujalo, co je překvapilo nebo se jim nelíbilo a rozvíjí se u nich řečové dovednosti, schopnost navázat s druhým kontakt, zlepšovat své komunikační dovednosti a učitel při tom pozoruje jejich úroveň slovní zásoby. Do lapbooků může pedagog vybírat i příběhy, pohádky, básně a jiné texty s náročnějšími výrazy, které jsou mírně nad aktuální úrovní slovní zásoby a dítě

si domýšlí význam nových slov z kontextu, nebo pedagog pomáhá hledat pro ně synonyma a zásobu nových výrazů dále rozšiřuje. (Laufková, 2020)

Zájem dětí o určité žánry nebo jejich zaujetí pro konkrétní text, bývá také patrný z toho, že vyžadují jeho opakované čtení. „Dítě touží vyprávět jeden příběh několikrát proto, aby bylo schopno jej prožít – protože až když si ho zapamatuje, přivlastní si ho a může ho pořádně prožít.“ (Urbanová, 2003 in Laufková a Goldmanová, 2020, s. 23)

Ať je příběh před vlepováním do lapbooku předčítán poprvé, nebo ho z dokončené knihy do klína čteme již po několikáté, je vhodné využít takzvané interaktivní čtení, které zájem o příběhy ještě prohlubuje. Je pro děti zajímavé a přitažlivé tím, že je předčítající vtahuje do děje různými doprovodnými gesty, citoslovci, měněním hlasu i jeho síly a děti s oblibou opakují, přidávají se k němu. (Laufková a Goldmannová, 2020) I tyto silné zážitky zesilují potřebu podělit se s ostatními o své prožitky, děti si je připomínají i ve svých hrách a zájem o čtenářství a pozitivní vztah k němu se prohlubuje.

**Získávání a zpracování informací**

K tomu, aby dítě mohlo předávaným informacím porozumět a pracovat s nimi, je nejprve potřeba je získat, zachytit s oporou sluchového a zrakového vnímání a udržet v paměti. (Nádvorníková et al., 2019) Obě formy vnímání lze aktivitami v lapbooku rozvíjet.

Aby děti byly schopné přijímat informace prostřednictvím sluchu, je nutné u nich rozvíjet schopnost aktivního naslouchání, k čemuž je vhodné zvolit integrativní přístup a do předčítání, vyprávění či doprovodných aktivit zapojit zvuky způsobované různými předměty, pracovat s barvou a sílou hlasu využívat písně a melodie, dotvářet slyšené gesty a výrazy obličeje nebo je ztvárňovat výtvarně. (Laufková a Goldmannová, 2020)

Schopnost naslouchat je významně rozvíjena i prostřednictví melodizovaných říkadel, básní a písní, jejichž využití k rozvoji mluvy je pro děti přirozené, neboť řeči vývojově předchází právě zpěv. Má nezanedbatelný vliv na výslovnost, na zřetelnost mluvy i její intonaci, rytmus a v neposlední řadě na citové prožívání dítěte. Jak již bylo v předchozích kapitolách uvedeno, citovost přicházejících podnětů má na poznávací procesy velký vliv. Přijímání informací a jejich zpracování je úzce spjaté se vzbuzením zájmu a emocionálnosti. Při užití emocionálního stylu vyprávění bylo již u tříletých dětí zjištěno

šestinásobně lepší porozumění a obrazotvornost než v případě, kdy bylo použito vyprávění fakticky sdělné. Radost, kterou dítě vyslechnutím písně, melodizované básně, říkadla či interaktivního předčítání prožije, má potenciál proměnit se v touhu po opakování prožitku, a tedy v předčtenářský zájem se nadále potkávat s podobnými texty. (Lepilová, 2014)

Odklápěcí okénka lapbooku nebo různé skládačky jsou i svou tajemností ideální pro umístění krátkých říkadel, básní, hádanek nebo symbolů či obrázků, odkazujících na naučené písně, které děti již znaly nebo se je naučily při zpracování tématu do lapbooku.

Informace se děti učí získávat nejen z předčítaných textů, ale také z obrázků. „Obrázky jsou ploché, skutečnost má hloubku. Záležitost přeměny skutečných objektů v ploché obrázky je věcí konvence, podobně jako jazyk, a stejně jako jazyk je nutné se to naučit.“ (Holt, 1995, s. 115) Z uvedeného vyplývá, že i „čtení“ obrázků a ilustrací se děti učí postupně. Podobný názor, nýbrž zaměřený na fotografii, vyjadřuje i Kaslová (2015, s. 116), která říká, „fotografie nejen že potlačí určitým způsobem třetí dimenzi, ale současně téměř všechny fotografie prezentují zobrazené objekty menší, než jak v realitě jsou“, a to také značí potřebu určité zkušenosti pro jejich pochopení.

Dítě vnímá obrázek celkově, rozlišovat detaily a rozdíly se musí naučit, aby bylo schopné z obrázku vyčíst potřebné a také proto, aby v budoucnu bylo schopno vnímat odlišnosti mezi jednotlivými písmeny i celými slovy. (Tomášková, 2015). I Lepilová (2014) upozorňuje na to, že prvním písmem je vlastně obrázek například v dětských leporelech.

Lapbook plný obrazového materiálu může být vhodným nástrojem pro rozvíjení zrakového vnímání a rozlišování i trénování zrakové paměti. Ta je, jak říká Tomášková (2015), pro budoucího čtenáře velmi důležitá, neboť je nutné, aby si zapamatoval a v případě potřeby vybavil množství tvarů a jejich pojmenování.

Když jsou děti schopné z obrazů „číst“, aktivizuje je to k vlastnímu vyprávění nebo převyprávění, pomáhají jim přemýšlet, vzpomenout si, klást si otázky v případě, kdy jim není něco jasné, hledat souvislosti, příběh si oživit v představě i dosáhnout hlubšího prožitku. (Lepilová, 2014)

Pokud děti získají dovednost vnímat obrázek jako přenašeče významu, mohou také samy vytvářet jednoduché obrázky a symboly, které se k obsahu textu vyjadřují a také je

zpětně přečíst a podstatné si připomenout (Nádvorníková et al., 2019). To je při tvoření lapbooků dobře využitelné, neboť se dětem nabízí možnost si své knihy do klína doplňovat vlastními ilustracemi a podporovat tak paměť.

K samotnému porozumění vybranému textu pedagog dětem napomáhá například využitím čtenářských strategií, které zpočátku používá sám a děti mají možnost jeho počínání sledovat, naslouchat mu a vnímat způsob, jímž o informacích přemýšlí. Později se k němu děti připojují, postupně jim stačí jen drobná dopomoc, až jsou nakonec schopny vybranou strategii využívat samy. Mezi čtenářské strategie využívané při práci s dětmi předškolního věku patří například kladení otázek, vizualizace, hledání souvislostí, předvídání, shrnování nebo třeba usuzování. (Laufková a Goldmannová, 2020)

### 1.4.2 Rozvoj informační pregramotnosti

Dle zprávy České školní inspekce (2015, s. 4) sice „rámcový vzdělávací program nepracuje s pojmem gramotnost, ale pouze s kompetencemi; ty jsou však základními stavebními kameny kterékoli funkční gramotnosti, informační gramotnost nevyjímaje." Dále je informační gramotnost definována jako schopnost jedince rozpoznat potřebu určité informace, kterou bude schopen specifikovat, vyhledat ji, zhodnotit, využít ji a spolupracovat při tom s ostatními, také ji sdílet v rámci zásad etických a bezpečnostních, a to i s použitím digitálních technologií.

Informační gramotnost tedy spočívá v tom, že jedinec ví, jakým způsobem se učit, kde si informace vyhledávat, porozumět jim, hodnotit je a použít tak, aby vyřešil zadaný úkol či problém, také je dokáže předat ostatním. (Dombrovská, Landová a Tichá, 2004)

Informační gramotnost je někdy nesprávně ztotožňována nebo zaměňována s digitální gramotností, kterou se rozumí ovládání informačních a komunikačních technologií. Ta je ale v podstatě součástí informační gramotnosti, neboť jednou z možností, jak získávat informace jsou počítače, tablety, mobilní telefony a podobná zařízení. (Dostál, 2007)

Zmíněné informační technologie jsou příčinou toho, že je dnešní společnost zahlcená množstvím informací, v nichž se jedinec potřebuje zorientovat a zhodnotit je, a to je potřeba zohledňovat i v oblasti vzdělávání. (Landová, 2002)

Dostál (2007) uvádí, že rozvíjení informační gramotnosti je úzce spjato se všemi úrovněmi vzdělávání, tedy i mateřskými školami, protože její rozvíjení není krátkodobou záležitostí. Už v předškolním vzdělávání se děti potřebují připravit na to, že pro život v dnešním světe budou potřebovat rozeznat své informační potřeby, k zjištění informací zvolit vhodné způsoby, také využívat různé zdroje a informace z nich zhodnotit, zorganizovat je, zaznamenat, uchovat a komunikovat.

Úkolem školy je dítě naučit se učit, nikoli jen předávat hotové poznatky, proto je využití lapbooků vhodné, navíc je může pedagog využívat v různých fázích učení, děti se stávají zkušenější a samostatnější v práci s informacemi. Zkušenost získají i v oblasti komunikace, když zjištěné diskutují s ostatními. (Mykolayivna et al., 2021)

U jedinců předškolního věku je především dospělý člověk pro dítě vzorem pro práci s informacemi. Dítě pokládá otázky za účelem získat informace a dospělý, v případě nevědomosti nebo pro dokreslení představy dítěte, pracuje s různými zdroji. Dítěti se tak nabízí příležitost pozorovat způsob, jakým se v případě neznalosti nebo bližšího zájmu informace získávají. Mohou to být knihy z domácí či veřejné knihovny, časopisy, fotografie, plakáty, videa a různé texty prohlížené z digitálních technologií nebo lidé, kteří se zvoleným tématem zabývají.

Lapbook je příhodným pro seznamování dětí s kreativním způsobem uspořádávání informací, které jsme nalezli a chceme si je uchovat, a dopomáhá k celistvému obrazu o daném tématu. Zároveň lapbook umožňuje později další informace přidávat, je tak otevřený dalšímu poznání a děti se střetávají s tím, že dosavadní množství poznatků nemusí být konečné, ale může se rozšiřovat. (Mykolayivna et al., 2021)

### 1.4.3 Rozvoj matematické pregramotnosti

Matematická gramotnost je schopnost chápat roli matematiky v našem světě a s jejím využitím usuzovat tak, aby byly potřeby člověka ve všedních i mimořádných situacích naplněny, aby byl schopen za pomoci matematiky vyřešit vyvstalé problémy různého charakteru, v nichž na první pohled matematický obsah ani nemusí být patrný. (Altmanová et al., 2010) Matematickou pregramotnost lze tedy chápat jako první etapu na cestě k jejímu ovládnutí a funkčnímu využívání.

Vzhledem k tomu, že myšlení předškolního dítěte je konkrétní, a tedy není připravené na matematiku jako takovou, mluvíme v prostředí mateřské školy o matematické pregramotnosti, nebo jak Kaslová (2010) upřednostňuje, o předmatematické výchově a rozvoji předmatematických představ, které mu pomohou připravit se na školní matematiku.

K cílům předmatematické výchovy, které dítě potřebuje zvládnout, patří (Kaslová, 2010):

- vytváření představ o počtech, tvarech a jejich polohách – získaných poslechem a tyto představy uchovat, vybavit si je, popřípadě je upravit a dále s nimi pracovat, také vytvořené představy sdělit, graficky znázornit nebo je vyjádřit pohybem;
- vnímat souvislosti a následnosti dějů, rozumět prostorovým vztahům, postihnout u viděného či slyšeného pravidelnosti, závislosti a společné znaky;
- porozumět otázkám a dokázat na ně plně odpovědět, což souvisí s rozpoznáním podmínky, pro daný úkol podstatných a vedlejších informací, vyhodnotit, co je pravdivé a nepravdivé, co je možné a jisté;
- pochopit číslo v různých rolích, porovnávat počet i množství předmětů a zachytit při poslechu informace vyjadřující kvantitu, postupovat dle zadaných pokynů;
- vnímat naráz dva objekty a porozumět jejich vazbám, také vztahu částí a celku;
- osvojit si metody řešení – přiřazování, porovnávání, třídění, vylučovací metodu, hierarchizaci, metodu výběru, ostré lineární uspořádání, určování počtu, uvažování a usuzování. (Kaslová, 2010)

„Matematická pregramotnost se týká předmatematických představ v předškolním vzdělávání. Ty prolínají téměř všemi aktivitami a činnostmi v životě dítěte, váže se jak na běžný život dítěte i na jeho činnosti v MŠ.“ (*Teoretické vymezení témat modulu Matematická pregramotnost*, 2017)

Významnými pomocníky pro rozvíjení předmatematických představ jsou i velmi známé a často používané hry, v nichž děti pracují s různými metodami řešení, můžeme zmínit třeba porovnávání, které děti mohou trénovat hrou jako je například domino nebo pexeso, které děti procvičuje zároveň i v přiřazování a třídění. Určením pořadí obrázků dle

děje, věcí dle velikosti či jiného kritéria se zase procvičuje uspořádání a podobných příkladů by se našlo více. (Kaslová, 2010)

Dle Kaslové (2010) je u dítěte předškolního věku potřebné rozvíjet řadu schopností potřebných pro školní matematiku, které zároveň zasahují rovněž do jiných oborů, například třídění je metodou řešení, která „nám pomáhá orientovat se v záplavě informací, rychleji si vybavovat, rychleji zpracovávat některé podněty“ (Kaslová, 2010, s. 64), což je podstatné pro informační gramotnost. O mezioborovosti aktivit realizovaných v mateřských školách hovoří i Nováková Eva a Kristýna Nováková (2019), které se zabývají souvislostmi mezi čtenářskou a matematickou pregramotností a zdůrazňují pro předmatematickou přípravu významný proces abstrakce rozvíjející se při osvojování jazyka.

Pro budoucí zvládání nejen matematiky se již předškolní děti potřebují učit soustředit na práci a dokončit ji, různými obměnami úkolů získávat nový pohled a také zažívat radost ze zdárného vyřešení (Kaslová, 2010). Portešová (2015) také mluví o nutnosti udržet pozornost, o schopnosti přenášet ji mezi jednotlivými podněty a popřípadě potlačit vlivy, které při plnění úkolu působí rušivě. Tvoření lapbooku, nebo čtení a plnění obsažených úkolů z něj, poskytuje příležitosti jmenované rozvíjet a posilovat.

Například příběhy z lapbooku mohou dětem pomoci rozvíjet schopnosti, které budou děti potřebovat již během prvních ročníků základní školy pro zdárné plnění slovních úloh. Dle Kaslové (2010) jsou slovní úlohy v podstatě krátkými příběhy, v nichž musí dítě zachytit důležité sdělení, nezbytné pro řešení dané úkolem či otázkou, jíž děti potřebují porozumět a vytvořit si ze slovních či obrazových informací představu. Aby toho děti byly schopny, je nutné rozvíjet zrakové i sluchové vnímání, jazykové dovednosti, slovní zásobu, vyjadřovací schopnosti, zvládnout soustředěně pozorovat i naslouchat a informace ze zrakových i sluchových vjemů si spojit v celek a udržet je v paměti.

Rozvíjení zrakového vnímání je pro budoucí školáky velmi důležité také proto, že jeho oslabení se posléze zrcadlí v problémech s vnímáním písmen a číslic – dochází k záměnám znaků s podobným detailem nebo odlišnou polohou, což zapříčiňuje chybovost a potíže se čtením i matematikou (Sodomková, 2015). Kromě již zmíněného čtení informací z obrázků, se dítě při tvoření lapbooku učí rozlišit písmo textů či popisků od ostatních tvarů, všímat si detailů. Například u vystřihovánek se učí rozlišit čáru přerušovanou značící

vystřižení a tečkovanou čáru, která znamená ohýbání, případná záměna způsobí nefunkčnost skládačky, a tedy zdůrazní potřebu znaky správně rozlišovat.

Další oblastí podstatnou pro příznivý vývoj předmatematických představ je hmatové vnímání, proto je důležité dětem poskytovat dostatek příležitostí pro manipulaci s různými předměty a nechat jim prostor pro volnou hru s nimi (Sodomková, 2015). Holt (1995) svobodnou hru s předměty také uvádí jako podstatnou podmínku před další prací s nimi, autor popisuje příklad pětiletých dětí, které nebyly schopné provést jednoduché úkoly s předloženými novými předměty, dokud neměly možnost si s nimi volně pohrát. Z toho vyplývá, že i při zpracování různých částí do lapbooku je nutné dětem ponechat čas k tomu, aby s představovanými předměty, skládačkami, mohly volně manipulovat, objevovat jejich možnosti, seznámit se s nimi a připravit se tak na další činnosti.

Manipulace s předměty je dle slov Liškové (2015) také klíčová pro rozvoj jemné motoriky a koordinaci oka a ruky, které jsou pro rozvoj předmatematických představ nezbytné. Stejně tak je neodmyslitelný i rozvoj hrubé motoriky pro pohyb v okolí, významný pro následující oblast.

Orientace v prostoru, v rovině, vnímání prostorových vztahů a porozumění prostorovým pojmům je další oblast, kterou je v předškolním věku nutné zdokonalovat. V mateřské škole ji rozvíjíme pohybem v prostoru, manipulací s předměty a různými modely, také prostřednictvím obrázků a fotografií. Pro děti je přirozené pohybovat se v trojrozměrném prostoru a manipulovat s věcmi, a to je také podkladem pro rozlišování dvojrozměrných reprezentací – reálné předměty se učí z obrázků číst, ale také je samo zachytit kresbou (Nováková, Čápková, a Schenková, 2019). Lapbook poskytuje prostor pro dvojrozměrné zaznamenání toho, co děti viděly, prožily, ať už vlepením ilustrací, fotografií nebo vlastní kresbou. Také může obsahovat obrázky, plánky, podle nichž mají děti pracovat s reálnými předměty, popisovat jejich vzájemnou polohu. Děti mají možnost si prostorové pojmy osvojovat i při samotném sestavování lapbooku, kdy pedagog dává slovní pokyny a ukazuje – co je nutné vystřihnout, kde ohnout, kam nalepit a podobně. Rozkládací prvky v lapbooku jsou pro děti poutavé nejen tím, co skrývají, ale též způsobem, jakým se do prostoru otevírají, jak se mění a opět skládají.

Pro matematiku, konkrétně uspořádání, je důležitá také orientace časoprostorová, to jak je dítě schopné vnímat časovou posloupnost. Dítě, při běžných denních činnostech jako je oblékání, přechod přes vozovku a další, musí přemýšlet, co udělat nejdříve a co bude následovat. (Lišková, 2015) Rozvíjet časoprostorovou orientaci lze i prostřednictvím obrázkových karet řazených dle děje příběhu, které můžeme do lapbooku zakomponovat. Při samotném tvoření však také, neboť děti jednotlivé části zpracovávají dle ukázky pedagoga, a pokud by některé kroky vynechaly nebo prohodily, nebyl by výsledný produkt funkční.

Podstatné je rozvíjet také rozpoznání pravdivého a nepravdivého výroku, kdy pedagog dětem předkládá různá tvrzení a děti dle skutečnosti rozhodují, zda to tak je či nikoli (Lišková, 2015). Kaslová (2010) také uvádí, že je žádoucí zařazovat hry, v nichž se používají zjišťovací otázky, na které by děti odpovídaly ano/ne dle pravdivosti (nebo jsou těmi, kdo otázky tvoří) a dodává, že v činnosti je využíváno třídění a rozvíjeno logické myšlení. Tyto aktivity lze dle mého mínění využívat při ověřování pochopení tématu zpracovávaného do lapbooku, k tomuto účelu jsou vhodné i hádanky, v nichž si děti taktéž trénují formulaci otázky či porozumění. Kaslová (2010, s. 37) o nich hovoří takto: „Hádanka je soubor informací, které nám umožňují postupně redukovat možnosti, dokud nedospějeme k jedinému objektu, který vlastnosti či podmínky splňuje. Pro dítě je to obtížné, ale může se hádankám učit tak, že je samo tvoří.“ Dle tohoto by vymýšlení vlastních hádanek bylo vhodnou doplňkovou aktivitou i během prohlížení lapbooku, kdy při prvních pokusech o hádanky děti mohou využívat oporu obrázků a naskytne se jim příležitost trénovat si vyjadřování, popis objektů a jejich charakteristických znaků.

### 1.4.4 Shrnutí

V předškolním vzdělávání hovoříme o rozvoji pregramotností, tedy rozvíjení schopností, dovedností, postojů a vědomostí, na něž budou děti navazovat v počátku školní docházky. K jejich rozvoji může napomoci tvoření i používání lapbooků. Pohledem čtenářské pregramotnosti lapbooky obsaženými obrázky a texty podporují zájem o písmo a čtení (nejen z textů ale i ilustrací), pomáhají s porozuměním, podněcují touhu své zážitky sdílet s ostatními a celkově přispívají k budování kladného vztahu ke čtenářství. Zpracování a užívání lapbooků také z pohledu informační pregramotnosti seznamuje děti se způsoby,

jak informace získávat, organizovat, zaznamenávat, uchovávat, porovnávat a předávat ostatním. Rovněž lapbook nabízí mnoho příležitostí pro rozvíjení matematické pregramotnosti v podobě vytváření představ o počtu a tvaru, vnímání souvislostí a vazeb mezi objekty, osvojování metod řešení a mnoho dalších.

# 2 Praktická část

## 2.1 Charakteristika výzkumu a jeho cíle

### 2.1.1 Kvalitativní výzkum

Půjde o kvalitativní přístup k výzkumu, neboť jde o hloubkové zkoumání problematiky na úzké skupině osob. Gavora (2000) říká, že v kvalitativním výzkumu se výzkumník snaží sblížit se zkoumanými osobami a proniknout do jejich prostředí, aby sledovaným situacím porozuměl a zjištěné mohl podrobně popsat. Kvalitativní výzkum si neklade za cíl přinést závěry, které lze zevšeobecnit, neboť počítá s tím, že každý člověk je jedinečnou bytostí. Jde mu o „hluboké proniknutí do konkrétního případu a objevení nových souvislostí, které se hromadným výzkumem nedají odhalit“ (Gavora, 2000, s. 32).

### 2.1.2 Cíle výzkumu

**Cíl 1**: Charakterizovat děti zapojené do výzkumu prostřednictvím druhů inteligence a stylů učení.

**Cíl 2**: Sestavit kroky přípravy pedagoga na tvorbu lapbooků.

**Cíl 3**: Vytvořit modelové lapbooky i s metodickými poznámkami a vyzkoušet jejich tvoření v praxi.

**Cíl 4**: Zjistit, které aktivity související s lapbookem děti nejvíce oslovovaly.

**Cíl 5**: Zjistit, jaký vliv mělo tvoření lapbooků na předškoláky, kteří je tvořili a na mladší děti, které se účastnily doprovodných aktivit a prezentací lapbooků.

**Cíl 6**: Zjistit, zda mělo tvoření lapbooků v mateřské škole nějaký přesah do domácího prostředí, a popřípadě do jaké míry, jak se projevoval.

### 2.1.3 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vycházejí z výše popsaných cílů výzkumu.

**K cíli 1 se vztahují následující výzkumné otázky:**

1. Které druhy inteligencí a styly učení byly tvorbou lapbooku podporovány?

2. Jaké možnosti se pedagogům nabízí pro využití poznatků o zastoupení druhů inteligence nebo stylech učení u jednotlivých dětí pro přípravu lapbooku a doprovodných aktivit?

**K cíli 2 se vztahují následující výzkumné otázky:**

3. Jaké možnosti postupu má pedagog při přípravě lapbooku?

**K cíli 3 a 4 se vztahují následující výzkumné otázky:**

4. Jaké metody a formy práce dětem při vytváření lapbooku vyhovovaly, které je nejvíce oslovily?

5. Který z modelových lapbooků se dětem nejlépe vytvářel a proč?

**K cíli 5 se vztahuje následující výzkumná otázka:**

6. Jaké posuny byly u dětí znatelné v oblastech učení a poznání, odpovědnosti za svou práci, komunikace a spolupráce?

**K cíli 6 se vztahuje následující výzkumná otázka:**

7. Jaký přesah mělo tvoření lapbooků v domácím prostředí a jak se konkrétně projevil?

### 2.1.4 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek bude tvořit pět dětí ve věku 5-6 let absolvující poslední rok předškolní docházky. Bližší charakteristika vybraných jedinců se nachází níže u kazuistik. Pro výzkum bude vzhledem k jeho trvání využita zmíněná skupina dětí z heterogenní třídy mateřské školy, kde výzkumník působí na pozici učitelky. Protože jde o jedince, které výzkumník dobře zná, může s nimi pracovat, aniž by děti měly pocit, že jsou zkoumány, což přinese průkaznější data a výhodou bude také učitelčina znalost individuálních zvláštností dětí.

### 2.1.5 Informovaný souhlas

Před zahájením výzkumu byl od rodičů dětí získán informovaný souhlas (jeho vzor je uveden v příloze 1) o provádění výzkumu. V něm byli rodiče ujištěni o zachování anonymity při zpracování získaných údajů a dále souhlasili s pořízením videozáznamů tvorby lapbooků

i audiozáznamů rozhovorů použitých výhradně pro zápis údajů (posléze smazané). Rodiče svým podpisem stvrdili souhlas s tím, že ve výzkumu budou použity fotografie, na nichž nebude rozpoznatelná totožnost účastníků.

## 2.2 Výzkumné metody

### 2.2.1 Participační pozorování

Z pozice učitelky mateřské školy působící ve třídě, kde probíhá výzkum, se participační pozorování jeví jako nejvhodnější výzkumná metoda, především vzhledem k věku dětí a jejich potřebám. Participační pozorování bude kombinované s dalšími níže uvedenými výzkumnými metodami.

### 2.2.2 Kazuistiky

V kazuistice neboli případové studii, jde o intenzivní zkoumání určitého člověka, situace či problému (Olecká a Ivanová, 2010). Pro potřeby této práce budou úvodní kazuistiky sloužit k přiblížení zkoumaných jedinců předškolního věku, konkrétně zda jsou u nich formy inteligence zastoupeny rovnoměrně, nebo se některé projevují výrazněji, a také bude uvedeno, které typy učení jsou dominantní. Kazuistiky v závěru práce budou zaměřeny na zachycení toho, jakým způsobem tvoření a práce s lapbooky u dětí probíhaly, zda u nich došlo k nějakým pozitivním změnám a posunům.

### 2.2.3 Rozhovor

Při realizaci modelových lapbooků bude probíhat nestrukturovaný rozhovor, kterým bude výzkumník u dětí zjišťovat, co již znají, jak danou problematiku chápou. Nestrukturovaný rozhovor, v kombinaci s participačním pozorováním a také následnou analýzou lapbooků, se zdá být k zjišťování přínosu využití lapbooků v prostředí mateřské školy a dalších dat nejvhodnější vzhledem k věku dětí a způsobu jejich komunikace.

V závěru výzkumu budou vedeny polostrukturované rozhovory (ukázky v příloze 2) nejprve s dětmi (tvořící lapbooky i s těmi mladšími), zjišťující jejich názor na lapbooky, oblibu určitých částí a podobně. Další polostrukturované rozhovory budou vedené s rodiči

dětí zapojených do tvoření. Otázky budou cílit na zjištění toho, zda tvoření lapbooků v mateřské škole mělo znatelný přesah i do domácího prostředí.

Po „Lapbookovém dni“ pořádaném v mateřské škole budou i rodiče dětí nezapojených do tvorby lapbooků požádány o vyjádření, zda u svých dětí pozorovali větší zájem o prohlížení knih, časopisů, o konkrétní témata, případně přímo o vytváření vlastních „knížek“ ve formě vystřihování, lepení, kreslení.

## 2.3 Vlastní výzkum

### 2.3.1 Úvodní kazuistiky vybraných jedinců

S využitím poznatků uvedených v teoretické části byly pro posouzení míry zastoupení jednotlivých forem inteligence zvoleny poupravené otázky z knihy *Každý je na něco chytrý* (Armstrong, 2011). K zjišťování dominantního typu učení u jednotlivých předškoláků byly použity některé body dotazníku učebního stylu z publikace *Příručka dobré praxe* (Týnková et al., 2012). V příloze 4 se nachází tabulky s podklady pro uvedené kazuistiky.

**Předškolačka Anna** (věk v úvodu výzkumu: 6 let a 4 měsíce)

Pro účely této práce bude dívka označována jako Anna. Tato dívka je extravertní, společenská, přátelská, hovorná, převládá u ní veselá nálada, má dostatek sebedůvěry, neúspěch ji od další práce neodradí, je však velmi citlivá a případný konflikt s jiným dítětem ji dovede na nějakou chvíli udržovat lítostivou či mrzutou.

Jazyková inteligence se u Anny projevuje oblibou v příbězích – ráda a pozorně jim naslouchá, když jsou vyprávěny nebo předčítány, ale také s oblibou vymýšlí vlastní pohádky. Její slovní zásoba je na velmi dobré úrovni a nové názvy i jejich významy si snadno pamatuje i vybavuje, s oblibou se učí básničky a jazykolamy jsou pro ni hravou výzvou. Ke knihám má kladný vztah, ráda jimi listuje a zájem projevuje i o písmo – sama přečte i napíše velká tiskací písmena a používá je ve svých obrázcích. Anna ráda vymýšlí různé náměty pro hru a s druhými o nich diskutuje, má vždy spoustu nápadů a verzí, až je pro ni často náročné se pro některý z nich rozhodnout.

Hudební inteligence je u Anny zřejmá, o zpěv i hudbu projevuje silný zájem. Během her si prozpěvuje, pobrukuje, někdy pro zábavu vymýšlí ke známým melodiím svá slova. Dobře intonuje, se zapamatováním melodie nových písní nemá problém a pamatuje si je dříve než jejich slova. O textech písní přemýšlí, vyptává se na pojmy, které jsou jí cizí a děj písně je poté schopna říci vlastními slovy. Rozpoznání známé písně dle melodie jí také nečinní potíže, má tyto hudební hádanky v oblibě. Také hraje na hudební nástroj a dokáže pojmenovat a zahrát předepsané noty.

Inteligence logicko-matematická je také znatelně zastoupena. Anna ráda například zjišťuje, jaký počet předmětů má před sebou, kolikrát se míč odrazí od země, než přestane skákat a podobná zjištění. V pojmech více a méně má jasno a často je lze v její řeči zaregistrovat. Hádanky a hlavolamy jsou pro ni výzvou, ráda se jimi zabývá, a když se jí podaří je vyřešit, ráda je zkouší ještě s dalšími dětmi. Je všímavá, dokáže postřehnout souvislost mezi příčinou a jejími následky a ve chvíli, kdy něco takového sama postřehne, vyptává se a ujišťuje o tom, zda je to tak, jak si myslí.

Prostorová inteligence je u Anny patrná v jejích výtvarných počinech. Raději, než modelování či stavění, se věnuje kresbě a tvoření z papíru. Ke kreslení se během spontánních činností obrací často, i do námětových her své kresby nebo různé papírové výrobky využívá jako rekvizity. Ráda si také prohlíží fotografie nebo obrázky a s oblibou o nich mluví, k povedeným ilustracím se vyjadřuje obdivně, zajímá se, jakým způsobem ji autor tvořil a některé motivy zkouší také sama kreslit.

U Anny je tělesně pohybová inteligence zřejmá z jejího pohybové nadání, ráda se věnuje tanci, nové pohyby se učí s lehkostí, koordinace jí nečiní potíže. Nové pohybové aktivity objevuje ráda, stejně tak i ruční práce, u kterých vydrží značnou dobu. Ráda se také věnuje dramatizaci nejen známých příběhů, vymýšlí si i vlastní zápletky a do role se umí vžít, na svůj věk povedeně vyjadřuje gesta i mimické výrazy odrážející pocity postav.

O rozvinuté personální inteligenci svědčí Annina schopnost s ostatními rychle navázat kontakt, spřátelit se, rozhovor začít nebo se zapojit do již probíhajícího. Zajímá se o druhé lidi, dokáže vypozorovat, v jakém rozpoložení se kdo nachází, dokáže pojmenovat emoce, které pravděpodobně prožívají. V případě, že je přítomna něčemu nespravedlivému, vyjadřuje svůj nesouhlas a druhých se zastává. Pokud někdo v jejím okolí projevuje smutek,

snaží se mu zvednout náladu. Jsou chvíle, kdy se od ostatních odpoutá a plnou pozornost věnuje samostatnému tvoření, ale většinou vyhledává společnost ostatních. Často vymýšlí hry, pro které umí druhé nadchnout, má tendenci ostatní vést a organizovat. Co se týče jejích pocitů, také jim rozumí, dokáže vysvětlit, jak se cítí a proč. V případě, že ji napadne něco vytvořit nebo připravit cosi pro hru, dokáže na tom usilovně pracovat a dokončit, co si předsevzala.

Přírodovědnou inteligenci lze u Anny rozpoznat v jejím zájmu o živočichy, rostliny i objekty neživé přírody a jejich sběr – dobře si pamatuje jejich názvy, ráda vše zkoumá, poslouchá o nich zajímavé informace. V přírodě pobývá ráda, umí se v ní pohybovat, zabavit se objevováním a různými vlastními experimenty, návštěva lesa, sadů, parků či zahrad jí také dělá radost. Ráda pečuje o živočichy, což se projevuje v péči o školní mazlíčky a také ochotně pomáhá s pracemi na školní zahradě.

Vizuální styl učení se u Anny projevuje tím, že pedagoga či jiného mluvčího při řeči bedlivě pozoruje, sleduje jeho ústa střídavě s tím, co ukazuje či předvádí. Co viděla, si pamatuje a dokáže si to vybavit, s oblibou si prohlíží obrázky či fotografie a je ráda, když obrazové materiály doprovází slovní vyprávění. To, co vidí, ráda přenáší do svých kreseb nebo papírových výtvorů, při popisu svých výtvorů je patrné, že se opírala o obrazy ze své paměti. Při práci s nakresleným plánkem naší vesnice se velice dobře orientuje a spojuje si zakreslené objekty s reálnou podobou daného místa. V oblibě má též různé puzzle a skládanky.

Auditivnímu stylu učení nasvědčuje bezproblémové přijímání slovních pokynů, obliba písní, časté prozpěvování i povídání si pro sebe. Ráda poslouchá příběhy, básně i hudbu, v hudebních činnostech je velmi schopná. S oblibou si povídá s ostatními, problém jí nedělá ani mluvení před celým kolektivem třídy.

Kinestetický učební styl není u Anny zastoupen tak výrazně jako předchozí jmenované, ale platí, že předměty, s nimiž se seznamuje, ráda poznává hmatem a manipulací, a zejména přírodniny ráda sbírá a využívá k dalším hrám. Manuální zručnost a pohybové nadání je u ní patrné také.

U Anny nedominuje jeden učební styl – vizuální a auditivní jsou zastoupeny podobně silně, prozatím nelze určit, zda některý převažuje. Kinestetický styl se oproti dvěma jmenovaným vyskytuje o poznání méně.

**Předškolák Ben** (věk v úvodu výzkumu: 6 let a 2 měsíce)

Pro účely práce bude chlapec označován jako Ben. Tento chlapec je introvertní, rozvážný, přemýšlivý a klidný. Je nekonfliktní, zdržuje se spíše ve společnosti starších chlapců, či pedagogů, kterým rád vypráví. K nezdarům přistupuje bez velkých emocí, snaží se odhalit, kde se stala chyba, ta ho zároveň povzbuzuje k dalším pokusům. Pokud jde o tvořivé činnosti, stříhání, lepení, příliš je nevyhledává, nemá pro ně takovou trpělivost a preciznost jako například pro stavby ze stavebnice nebo pozorování živočichů.

Jazyková inteligence se u Bena projevuje velkou zálibou v poslouchání příběhů, ale především faktů ze života různých organismů. Sám poté ostatním s velkou oblibou vypraví, co se dozvěděl od dospělých, z knih nebo videí. Má velkou slovní zásobou a skvělou paměť na označení a názvy, o písmena projevuje spontánní zájem, touží vědět, co je napsané u fotografií, které ho zaujmou. Prohlížení knih a rozmluvy nad nimi jsou jeho oblíbenou činností, pro kterou dokáže zaujmout i další děti. Často se nadchne pro nějaké téma, na něž se opakovaně vyptává.

Hudební inteligence je znatelná z jeho kladného vztahu ke zpěvu, má oblíbené melodie z dětských pořadů, které si během her brouká, nebo při nich vydává různé zvuky zvířat nebo strojů a snaží se o co nejvěrohodnější napodobení. Při poslechu nových písní jim bedlivě naslouchá a později žádá, aby mu byly předzpívány nebo puštěny v přehrávači.

Inteligence logicko-matematická je u něj zastoupena výrazně. V jeho mluvě se často vyskytují informace spojené s množstvím něčeho, rád počítá, kolik v knihách vidí živočichů, kterých je více, kterých méně. S oblibou se zabývá různými hlavolamy, záhadami, hádankami, nad kterými dokáže dlouho uvažovat ještě poté, co bylo nalezeno řešení – hledá i různé varianty (a co když...). Také si dokáže spojit vztah mezi událostmi a jejich následky, o kterých potřebuje s dospělým dále rozmlouvat. Rád hraje hry především s dospělými, kteří mu poskytují náhled toho, jak o věci uvažují.

Prostorová inteligence se ukazuje v jeho zálibě stavět z různých stavebnic a své záměry a kroky komentovat, také rád rozebírá a opětovně skládá. Když kreslí, zachycuje pro něj zajímavé části co nejdetailněji a doplňuje je slovními popisem. Velmi rád si prohlíží atlasy a mapy, dobře se orientuje v plánku naší vesnice a pro své hry tvoří i vlastní mapy. Prohlížení fotografií a obrázků patří k jeho nejčastějším činnostem, především s dospělými si o nich rád povídá.

Tělesně pohybová inteligence je patrná ve chvílích, kdy se může volně proběhnout a poskakovat. Také během přemýšlení rád stojí a mírně se pohupuje a pohybuje rukama.

Personální inteligence se ukazuje například na jeho schopnosti se s lehkostí seznámit s novými lidmi a začít s nimi rozhovor. Také rád mluví o své budoucnosti ve spojitosti s tím, jakou práci by si přál vykonávat.

Přírodovědná inteligence je u něj zastoupena nejvýrazněji. Nejvíce je fascinován paleontologií, ale zajímá se o všechny živočichy, rostliny i neživou přírodu. Velmi rád pomáhá s péčí o školní mazlíčky, často navštěvuje různé parky, ZOO nebo přírodovědná centra. Aktivně se vyptává na vše, co kolem něj je, co se dozví, si velmi dobře pamatuje, přemýšlí o tom a nové poznatky si dává do spojitosti s již osvojenými.

Vizuální styl učení je znatelný z toho, jakým způsobem pozoruje mluvčího i to, co ukazuje. Obrazový materiál vyhledává často i sám, dobře si obsažené pamatuje a při vzpomínání na ně, nebo nějaké události, popisuje jejich obsah. Často se na něco zahledí a je znatelně ponořen do svých úvah, proto je mnohdy nutné slovní instrukce zopakovat.

Ačkoli z obrázků rád získává informace a dobře si je pamatuje, auditivní styl se u něj projevuje tím, že si o nich raději nejprve poslechne, až poté si slyšené k viděnému připojuje. Také si velmi dobře pamatuje názvy rostlin a živočichů, hovoří s ostatními, mnohdy si brouká, nebo vydává zvuky reprezentující činnost. Rozhovory vedené na (pro něj) zajímavé téma, si dobře pamatuje a rád se k nim vrací.

Využívání kinestetického stylu učení není u Bena tak četné, jako využití vizuálního a auditivního, které jsou zastoupeny prozatím srovnatelně. Avšak patrný je z pohybů rukama, které potřebuje pro přemýšlení i vyjadřování, při kterém rád stojí a pohupuje se. Dále s oblibou sbírá různé kamínky, ulity a podobné přírodniny, s nimiž rád manipuluje.

**Předškolačka Cilka** (věk v úvodu výzkumu: 5 let a 11 měsíců)

Pro účely práce bude dívka označována jako Cilka. Je introvertní, obezřetná, vnímavá, dokud nevypozoruje a neujistí se, že je atmosféra pro ni příznivá, tak se projevuje tiše a nejistě. Pokud udělá chybu, zmocňuje se jí panika a je velmi napjatá do doby, než ji pedagog ujistí, že je to v pořádku a lze to napravit. Když je jí poskytnuta opora, pokračuje v práci dál, dokud se vše nepodaří, dokáže být velmi trpělivá. Ačkoli je většinou klidná a nekonfliktní, někdy dojde k nedorozumění nebo konfliktu s jiným dítětem, načež reaguje silně, plačtivě a chvíli trvá, než se uklidní.

Jazykovou inteligenci lze vypozorovat z její obliby poslechu příběhů. Její slovní zásoba je také na skvělé úrovni, má zájem o psané texty, písmena zkouší pojmenovávat, popřípadě se vyptává, o které jde. Má dobrou paměť na názvy (především živočichů) a velmi jí baví různá říkadla. O tom, co jí zajímá, se snaží zjistit více, žádá o zapůjčení knížek nebo se ptá na konkrétní věci, které si nedokáže vysvětlit.

Hudební inteligence je znatelná především z její tendence si stále prozpěvovat a něco broukat – jak při hře, tak i při kreslení, vystřihování a podobných činnostech. Již při prvních tónech rozpozná, o jakou píseň jde a záhy začíná také zpívat. Kromě melodie je vnímavá i vůči textům, někdy se vyptává, co se tím v písni myslí a nad jejím obsahem přemýšlí.

Inteligence logicko-matematická se jeví především v tom, jak dobře si všímá souvislostí mezi událostmi, často ráda převypráví viděné a to, co si při tom uvědomila. Některé její postřehy jí v mysli přetrvávají a ona je dále prožívá a zpracovává prostřednictvím svých her. Také má ráda hlavolamy a hry, v nichž hledá správná řešení – vyřešení jí viditelně přináší radost.

Prostorová inteligence se u Cilky projevuje poměrně výrazně. Velmi ráda a často zachycuje své prožitky kresbou, snaží se zachytit i detaily, na požádání vylíčí, co obrázky obsahují, s oblibou také tvoří z papíru (například rekvizity pro hru, mapy, obálky a podobně). Ráda pracuje též s modelínou či stavebnicemi. Dokáže stavět dle plánků, ale raději vymýšlí své vlastní stavby, ráda je upravuje a předělává, zkouší různé možnosti. Prohlížení obrázků či fotografií v knížkách se věnuje taktéž s oblibou, se zájmem si prohlíží i obrázky ostatních dětí.

Tělesně pohybová inteligence je patrná v radosti z běhání, lezení a poskakování v rámci jejích her, i četnosti s níž se k nim vrací. Také je zručná, ráda se věnuje činnostem zaměřeným na jemnou motoriku a nabízené rukodělné práce si vždy ráda vyzkouší.

Personální inteligence se projevuje její schopností vypozorovat, jaká atmosféra kolem ní panuje – před tím, než se zapojí do hry, ostatní děti pozoruje a rozhoduje se, ke komu se připojí. Při tom si mnohdy všimne toho, jaké příčiny má chování některých dětí, v případě konfliktu pedagogovi objasňuje situaci, a je spokojená, když je vše vyřešeno spravedlivě. Když má vybranou hru nebo tvoření, kterému se chce věnovat, dokáže mu věnovat spoustu času a úsilí, aby to bylo dle jejích představ.

Přírodovědná inteligence je u ní také zastoupena silně. Má zájem o živou i neživou přírodu kolem nás, vyptává se na různé názvy, všímá si podobností u živočichů i rostlin. Zajímá se také o příčiny přírodních jevů a při dalším setkání s nimi vypráví, kdy a kde se s tím již setkala. Ráda se pohybuje po lese, na loukách, kde se intenzivně věnuje především pozorování bezobratlých. Také se s oblibou věnuje sbírání přírodnin a hře s nimi. Ráda hovoří o výletech do různých parků, zoologických zahrad, a s velkým zájmem popisuje, co tam viděla.

Vizuální styl učení se u Cilky projevuje asi nejvýrazněji, má stále tendenci pozorovat vše kolem sebe, později to zaznamenat do svých kreseb. O obrázky a fotografie má spontánní zájem, prohlíží si je pozorně a informace z nich si pamatuje nejlépe.

Auditivní styl učení Cilka využívá jen o něco méně než vizuální. S přijetím slovních pokynů nemá žádné problémy, pohádkovým příběhům i faktům a zajímavostem o tom, co je kolem ní, naslouchá pozorně. Přestože umí dobře číst v obrázcích a fotografiích, vyžaduje od dospělého slovní komentář s dalšími informacemi. Často si také pro sebe zpívá či brouká.

Kinestetický styl učení má u Cilky své zastoupení také. To, co pozoruje si následně ráda osahá, často s oblibou manipuluje s drobnými věcmi, s přírodninami, které sbírá. Z jejích spontánních tvořivých aktivit i zkoušení nabízených tvořivých činností lze soudit, že je manuálně velmi zručná. Okolí velmi ráda poznává prostřednictvím pohybu a věci, které jí zaujmou, dále prozkoumává, ohmatává.

**Předškolák Dan** (věk v úvodu výzkumu: 5 let a 7 měsíců)

Pro účely práce bude chlapec označován jako Dan. Je velmi aktivní, čilý až neklidný, převážně veselý, bezstarostný, také impulsivní. Umí být v klidu, ale upřednostňuje akci, má rád, když je kolem něj živo. Činnosti, k nimž je zapotřebí trpělivosti a vyžadují svůj čas, příliš nevyhledává, když se mu něco nedaří, ihned se rozčílí a nechce pokračovat dál. Jeho nejčastější aktivitou jsou pohybové hry, velmi akční hry s auty či figurkami.

Jazyková inteligence se u Dana projevuje především v jeho zálibě vymýšlet zápletky pro hry, které s ostatními probírá a vylepšuje. Ačkoli dokáže vydržet poslouchat příběhy ostatních nebo čtené pohádky, nedělá to s oblibou.

Hudební inteligence je u Dana zastoupena znatelněji. Rád zpívá i poslouchá hudbu, při níž se pohybuje do rytmu, čím rychlejší tempo a živější melodie, tím lépe. Pobrukování se věnuje i při svých hrách, také rád vydává různé zvuky, tleská nebo do něčeho ťuká.

Logicko-matematická inteligence je u něj znatelná v zálibě pozorování a zkoušení toho, jak se věci chovají v letu, jak se míče odráží od stěny, jak se různé věci kutálejí, nebo jaké předměty jsou při padání či kutálení rychlejší.

Prostorová inteligence se u něj vyznačuje tím, že snadněji než názvy předmětů či jevů, si pamatuje, jak vypadaly a kde je viděl. Velmi rád se věnuje stavbě aut nebo létajících prostředků, s nimiž se následně aktivně pohybuje po prostoru a opakovaně je rozebírá a vylepšuje. Má dobrý odhad vzdáleností a rád také kreslí různé mapy, které mu následovně slouží k jeho hrám.

Tělesně pohybová inteligence je u něj zastoupena nejvýrazněji. Velmi ho baví činnosti, v nichž objevuje nové pohybové možnosti nebo může využít ty již osvojené. Novým pohybům se učí lehce, je obratný a jeho pohyby jsou koordinované. Pohyb mu také pomáhá při zapamatování a přemýšlení – často se pohupuje různými směry nebo hýbe rukama. Také zdatně a s oblibou napodobuje grimasy a pohyby ostatních, když mu přijdou legrační. Je velmi rád, když má prostor se volně pohybovat a věnovat se svým hrám.

Personální inteligence se u Dana projevuje tím, že je rád ve společnosti svých přátel, s nimiž velmi rád probírá své nápady a sdílí zážitky. Také mu více než samostatná práce vyhovuje společné plnění úkolů.

Přírodovědná inteligence se jeví především v jeho zájmu o zvířata a fascinaci jejich způsoby pohybu. Rád také zažívá dobrodružství v podobě výletů do zoologických zahrad. Také rád poznává nová místa, na nichž se velmi rychle zorientuje a přírodní překážky s oblibou využívá pro své hry.

Vizuální styl učení se u Dana ukazuje v potřebě vidět, nechat si předvést, co má za úkol, jak má postupovat. Pokud jsou instrukce slovní, alespoň sleduje mluvčího. Dobře se také orientuje v různých plánech a nákresech.

Auditivní styl učení užívá Dan méně. Například při prohlížení fotografií či obrázků jemu neznámých věcí, sám vyžaduje jejich vysvětlení. Také rád komunikuje s ostatními a sdílí své zážitky.

Kinestetický styl učení u Dana jasně dominuje. Rád si vše osahá, obejde, učí se hmatem a pohybem, raději všechno vyzkouší, než aby jen poslouchal či pozoroval. Při mluvení hojně gestikuluje, pohupuje se, je stále v pohybu. Je zároveň pohybově velmi zdatný, novým pohybům se učí snadno. Zručnost pro různé rukodělné práce by také měl, ale většinou se jim nechce věnovat a upřednostní hry, v nichž se může pohybovat aktivněji. Při kreslení většinou rychle vybarvuje až čmárá, ale když chce zachytit něco detailnějšího, dovede být přesnější. Také v jeho mluvě se často objevují slovesa a citoslovce označující aktivní pohyb.

**Předškolačka Ela** (věk v úvodu výzkumu: 6 let a 4 měsíce)

Pro účely práce bude dívka označována jako Ela. Je extravertní povahy, společenská, převážně veselá a hovorná, vůči ostatním velmi vnímavá. Ráda poznává nové, aktivně zkouší vše, co je jí nabídnuto, pokud se jí něco nepodaří, zkouší to znovu, aniž by při tom prožívala nějaké emoce. Ale v případě, že pociťuje nějakou křivdu, je urážlivá a má tendenci uzavřít se do sebe a nekomunikovat.

Jazyková inteligence je u Ely patrná například z oblíbenosti poslechu pohádkových příběhů, básniček, vzpomínek i faktů. Ráda také vypráví své zážitky, vymýšlí vlastní pohádky, hraje si se slovy, ráda od slov tvoří zdrobněliny a hledá pro ně rýmy, její slovní zásoba je na velmi dobré úrovni. Ráda listuje knihami a má velký zájem o písmo, písmeny běžně doprovází své obrázky nebo žádá pedagoga, aby jí něco konkrétního napsal nebo

předepsal na nečisto. Má také dobrou paměť na názvy věcí a jména živočichů či pohádkových postav.

Hudební inteligence se u Ely projevuje také. Často si pobrukuje nebo zpívá, nové písně si lehce osvojuje. Ráda poslouchá a se zaujetím sleduje hru na nástroj, sama by také ráda hrála na hudební nástroje. K dobře známým písním se přidává při prvních tónech, vnímá i informace, které texty přináší, pokud si nevzpomene na slova, přidává bez ostychu svá vlastní.

Logicko-matematická inteligence se ukazuje například v zálibě počítat kostky, dílky stavebnice, ovoce v košíku a podobně. Také ráda řeší hádanky, problémy, hlavolamy. Postřehne i souvislosti mezi příčinou a následkem, ráda si o vypozorovaném promluví, zjišťuje si více informací a ujišťuje se, že jim rozumí.

Prostorová inteligence je u Ely patrná z jejích kreseb, ráda zaznamenává kouzelné bytosti, o kterých slyšela nebo je viděla v pohádkách, ale taktéž co prožila, vždy s množstvím detailů, na kterých si dává záležet, a má k nim vždy co říci. Ráda vyrábí z papíru, vytváří různé košíčky, cedule a značky, které poté využívá při hře.

Tělesně pohybová inteligence se u ní projevuje například oblibou tance, cvičení a pohybových her. Žádné potíže nemá ani s koordinací, napodobováním a osvojováním nových pohybů. Také je zručná a rukodělným činnostem se věnuje ráda.

Personální inteligence je u Ely zastoupena zřetelně. Seznamování s novými lidmi u ní probíhá bez problémů, k novým kamarádům se chová mile, snadno navazuje přátelské vztahy. Ráda pečuje o mladší děti, často někomu nabízí svou pomoc, je k nim přívětivá a s oblibou je zve do svých her. Ráda také ostatní pozoruje, popisuje, jak se asi cítí a vyptává se jich proč, zajímají ji konflikty mezi dětmi – ráda druhým pomáhá situaci řešit nebo pedagogovi objasňuje, oč mezi dětmi jde. Zpracování vlastních nepříjemných pocitů je pro ni náročnější, většinou se před ostatními uzavírá. Pokud si Ela stanoví nějaký cíl, dokáže na něm velmi usilovně pracovat, potíže při jeho realizaci ji neodrazují, problém nastává jen tehdy, když jí její plány nějakým způsobem naruší ostatní děti, nebo řeknou něco, co se jí dotkne.

Přírodovědnou inteligenci lze u Ely spatřit v její oblibě zvířat, která často zachycuje ve svých kresbách. Nová místa ráda prozkoumává a jejich prostor využívá pro své hry plné čar a kouzel, k tomu se také později vztahují její vzpomínky a touží se zase vrátit tam, kde si hrála hru, která ji tak těšila.

Vizuální styl učení je u Ely patrný z pečlivého pozorování pedagoga i toho, co dělá. Aktivně vyhledává obrazový materiál a s oblibou jej i sama tvoří ze svých zážitků. Má ráda vyprávění s oporou obrázků, dále také puzzle nebo obrázky, které musí složit.

Zastoupení auditivního stylu učení je srovnatelné s tím vizuálním. Znatelný je z Eliných her se slovy, mumlání a zpívání během her. Ráda si povídá, vypráví a dokáže i bedlivě naslouchat, co slyší si dobře pamatuje a problém nemá ani v přijímání slovních pokynů.

Kinestetický styl učení není u Ely zastoupen tak výrazně jako předchozí jmenované. S oblibou poznává předměty hmatem, ohmatává je, otáčí a pozoruje ze všech stran. Má ráda, když v pozadí hraje hudba a ona se během her může pohybovat do rytmu, prozpěvovat si melodii. Také je velmi zručná a k rukodělným aktivitám se ráda vrací.

### 2.3.2 Příprava pedagoga na tvorbu lapbooku

**Výběr tématu**

Velkou výhodou lapbooku je, že lze jeho prostřednictvím seznámit s jakýmkoli tématem, proto ho pedagog může využít pro zpracování námětů z třídního vzdělávacího programu, nebo jím lze přiblížit to, oč děti projevují spontánní zájem a reagovat tak na aktuální situaci ve třídě. Při výběru motivu mohou napomáhat i děti, pokud jim pedagog předloží několik možností a připraví hlasování například v podobě přikládání magnetů k symbolům na tabuli, nebo zakroužkováním obrázku na hlasovacím lístku. Možnost spolupodílet se na volbě námětu přináší větší motivaci k učení i samotnému tvoření lapbooku.

**Hledání informací a materiálů**

Po volbě tématu by si pedagog měl uvědomit, jaké má on sám o tématu znalosti, pomoci mu k tomu může například vytvoření myšlenkové mapy. Dalším krokem může být pročítání literatury kvůli prohloubení znalostí, objasnění nejasností či získání nových

zajímavých faktů. Poté pedagog hledá materiály, které bude moci použít pro tvorbu lapbooku nebo přípravu doprovodných aktivit, mohou to být dětské encyklopedie, časopisy, pohádky, básně, hádanky, písně, obrázky, fotografie, labyrinty, rébusy, videa, náměty pro pohybové aktivity a podobné. Shromážděné materiály nemusí být ve výsledku použity všechny, ale pomohou získat představu o tom, jaké možnosti se pro tvoření jednotlivých částí a celkovou podobu budoucího lapbooku nabízí.

**Přehled dětí o tématu**

Dalším krokem může být průzkum toho, co děti o tématu vědí a oč by měly bližší zájem. Pedagog dostane šanci zjistit, jaké mají děti o stanoveném tématu prekoncepty. Diskusi s dětmi může učitel zaznamenávat do myšlenkové mapy, v níž mohou být nakresleny symboly či lepeny obrázky vystihující popisek, které zpřehlední mapu i dětem a pomohou jim informace zorganizovat a rozčlenit.

**Stanovení cílů**

Když má již pedagog představu o tom, co může nabídnout, co děti již vědí a kam směřuje jejich zájem, přichází chvíle, kdy si musí stanovit cíle, určit si, co dětem předat a čemu se u toho naučí. Hotový lapbook je sice cenným produktem, ale proces, v němž vzniká, je možná ještě cennější. Dokončení lapbooku a zapamatování nových informací o daném tématu, tedy není jediným cílem, neboť v procesu tvoření i doprovodných aktivitách se ukrývá mnoho příležitostí, dle našich záměrů rozvíjet postoje, schopnosti a dovednosti z různých oblastí.

**Příprava jednotlivých částí lapbooku**

Poté, co si pedagog vyhledal potřebné informace, získal přehled o dostupných materiálech, a ujasnil si volbu cílů, může začít připravovat obsah lapbooku. Části lapbooku mohou mít nepřeberné množství podob, záleží tedy na pedagogovi, jaký způsob pro zvolený text, obrázek či hru použije. Také musí být promyšleno pořadí jednotlivých částí, zda některé mají být zpracované dříve než jiné, nebo je lze udělat kdykoli. Dále uvážit, jaké aktivity budou jednotlivým částem předcházet nebo je doprovázet, děti tak budou mít možnost nejprve si informace z dané části prožít, ať už vyprávěním, dramatizací, hrou či manipulací s předměty, a ve chvílích, kdy mají část do lapbooku zpracovanou, by mohly mít k dispozici

doplňkové činnosti. Ty mohou být využity i v případě, že pedagog pracuje na složitějších částech lapbooku s dětmi individuálně.

**Představení jednotlivých částí lapbooku**

Pedagog využívá při představení částí lapbooku třífázový model učení. Ve fázi evokace probouzí zájem a zjišťuje, jaké mají děti o tématu (daném obrázkem či textem ve skládačce) znalosti. Ve fázi uvědomění si nové poznatky dáváme do souvislosti s těmi již osvojenými a při reflexi si nové poznatky na závěr shrneme, pokud byla činnost založena na řešení problému, tak zhodnotíme cestu, kterou jsme k výsledkům došli, diskutujeme o nich, abychom si ověřili, že jsou dětmi správně chápány a zařazeny. Zároveň vzniká prostor pro to, aby děti vyjádřily, co se jim zalíbilo, co jim přišlo těžké.

**Sebereflexe**

Pro příští využití vzniklého lapbooku, ale taktéž pro tvorbu dalších, je podstatné, aby se pedagog ohlédl za průběhem tvorby a uvážil, zda je potřebné či možné něco vylepšit. Zamyslí se nad tím, co děti při tvoření nadchlo, co je popřípadě příliš nelákalo, jestli byly všechny části lapbooku i vybrané metody funkční, zda byly zvolené cíle naplněny.

### 2.3.3 Modelové lapbooky

Během výzkumu vzniklo celkem pět modelových lapbooků – všechny s tematikou přírody: stromy, ptáci, mravenci, včely a motýli (ukázky v příloze 5). První dva lapbooky jsou ve složeném stavu formátu A4 a vznikaly v průběhu šesti týdnů. Další tři knihy do klína mají jako složené velikost A5 a jejich vyhotovení probíhalo v průběhu dvou až tří týdnů. Samotné tvoření probíhalo s pěti dětmi ve věku 5-6 let, které jsou součástí heterogenní třídy, kam dochází děti 2-6leté. Kromě sestavování lapbooku, probíhalo mnoho doplňkových aktivit k danému tématu s celým kolektivem nebo skupinově. Po dokončení každého lapbooku proběhlo jeho představení mladším dětem, které se většinou na přání dětí ještě v následujících dnech opakovalo. K lapbookům měly děti stálý přístup, měly možnost si je během dne kdykoli vzít, prohlížet si je, ukazovat je ostatním, upravovat je a hrát si s nimi, a zejména dívky toho často využívaly. Na konci školního roku proběhlo představení lapbooků i rodičům na odpolední akci, jejíž průběh je zaznamenán v části 2.3.7.

Tvoření každé části lapbooku doprovázely aktivity jak pro celou třídu, tak i menší skupiny či jednotlivce, některé jsou podrobněji uvedené v přílohách 6 a 7. Tyto činnosti dětem hravou formou přibližovaly obsah jednotlivých částí lapbooku – vyprávění kombinované s úkoly zaměřenými na manipulaci s drobnými předměty, dramatizaci nebo řešení problému. V úvodu činností Jednotlivé skládačky jsme pak tvořili jako záznam toho, co jsme prožili, na co jsme si hráli a během vystřihování, sestavování či vybarvování vznikal prostor, kdy jsme si vše mohli znovu shrnout, říci si své zážitky – co nás překvapilo, zaujalo, dělalo nám největší radost, či starost.

Stávalo se, že některý z předškoláků chyběl, promeškal tedy aktivity i sestavování lapbooku. V tomto případě si děti chybějící části dodělávaly ve volných chvílích samostatně nebo ve spolupráci s jiným předškolákem, který ho činností provázel, či s pedagogem. Ani o doprovodné aktivity děti úplně nepřišly, ty zůstávaly v nabídce déle a ostatní děti se k nim rády vracely, plnily je znovu a příchozímu dítěti je dokázaly vysvětlit, postupně je i různě obměňovaly. Stalo se také, že některé dítě si skládačku, kterou promeškalo, zprvu nechtělo dodělávat. V tomto případě nebylo nuceno, skládanka zůstávala formou nabídky, ale ve většině případů, si je děti dodělávaly, neboť je viděly u ostatních, ve dvou případech se stalo, že skládačku úplně vynechaly.

Každé dítě mělo kromě papírových desek také svou folii na vytištěné archy s částmi lapbooku. Děti si velmi rády prohlížely, co nás ještě čeká. Také se díky tomu orientovaly v tom, co zameškaly a ve spolupráci s ostatními předškoláky porovnávaly, co jim uniklo. K tomu jim sloužil i lapbook pedagoga, který měly děti k dispozici, listovaly v něm, používaly ho i tehdy, když si chtěly dodělat co zameškaly, samy se snažily přijít na to, jakým způsobem se bude skládačka sestavovat a kam do lapbooku patří (pro větší přehlednost jsme skládačky do lapbooků umísťovaly na stejná místa, ale není to nutné, lapbooky dětí mohou být originální právě i tím, jaké místo pro jednotlivé části zvolí).

Důležitou roli mělo dle mého názoru projevované nadšení a radost, již jsem jako pedagog do aktivit i tvoření lapbooku vkládala. Emoce, které jsem dávala najevo, byly dětmi přejímány, jejich aktivita se tím zvyšovala a často se připravené činnosti rozšířily, díky nápadům dětí o mnou nepředpokládané možnosti. Prožívání pozitivních citů také přispívalo k tomu, že se děti na další části lapbooku těšily, pravidelně vyzvídaly, co budeme dělat,

a tajemství, které tuto záhadu halilo, ještě více podnítilo jejich zájem. Velmi příjemné bylo sledovat, s jakým nadšením pak předškoláci vykládají mladším dětem o tom, co jim v lapbooku přibylo, získávají si tím jejich pozornost a pozitivně ovlivňují proces svého i jejich učení.

### 2.3.4 První lapbook STROMY

Základem tohoto lapbooku se staly zelené papírové desky se třemi chlopněmi a vznikal v průběhu šesti týdnů. Fotografie, metodické poznámky a tisknutelné části lapbooku, které budou níže uváděné, se nachází v příloze 6.

Prostor pro rozvoj čtenářské pregramotnosti poskytoval lapbook o stromech (i aktivity s ním spojené), například během společného listování knihami a předčítání z nich dle přání dětí, příběhem vlepeným v lapbooku, miniknížkou, ale zájem o písmo byl podněcován i odklápěcími okénky. Děti také často chtěly přečíst i instrukce k sestavení skládaček, které byly natištěné na papíře společně s vystřihovánkami, některé děti pak jejich obsah formulovaly svými slovy.

Informační pregramotnost byla rozvíjena taktéž, pedagog poskytoval vzor toho, jakým způsobem lze získávat informace, nebo si je v případě nejistoty ověřovat. Kromě knih o stromech, které měly děti k dispozici stále, po některých druzích stromů pátraly v atlasech, další informace, obrázky nebo časosběrná videa byla vyhledávána prostřednictvím interaktivní tabule.

Rozvoj matematické pregramotnosti podporovaly například všechny skládatelné části lapbooku (ale i manipulace s předměty při doprovodných aktivitách) přispívající k rozvíjení orientace v prostoru. Dále pexeso, „špalíčková dvojčata“ nebo hry, při nichž měly děti porovnávat, třídit, přiřazovat, nebo využívat vylučovací metodu. Hádanky obsažené v lapbooku a podpora dětí při tvoření jejich vlastních hádanek rozvíjela schopnost pracovat s otázkou a hledat vyhovující odpovědi. Ale i samotné plnění kroků dle zadání, řešení problémů a dokončení započaté práce má pro matematickou pregramotnost nezanedbatelný význam.

**Úvodní setkání s tématem STROMY**

První setkání s tímto tématem proběhlo zjišťováním toho, co předškoláci o stromech již vědí. Odpovídali na otázku: „Co si představíte, když se řekne strom?“, a jejich postřehy byly zapisovány do myšlenkové mapy. Tento postup odpovídá fázi evokace, přemýšlení dětí o tématu bylo vyprovokováno otázkou a přineslo mnoho nápadů i postřehů. Zpočátku bylo nutné dětem připomenout, aby si vzájemně daly prostor k vyjádření. Někdy se nápady dětí shodovaly, jen byly jinak popsány, to poskytovalo prostor pro srovnání vlastních myšlenek i použitých výrazů s těmi kamarádovými, pro zapsání těchto návrhů jsem dětem pomáhala hledat výrazy, které by je vystihovaly.

Při zaznamenávání nápadů do myšlenkové mapy nebylo kvůli snaze o plynulý průběh příliš času na její úhlednou úpravu, ani vhodnější uspořádání jednotlivých hesel, ale vzhledem k tomu, že měla sloužit učiteli především k zorientování a jako předloha pro tvorbu kreslené myšlenkové mapy, to není podstatné. Děti zápis pozorovaly, zmiňovaly, které písmeno již znají, při zápisu jsem pro udržení jejich pozornosti slova nahlas slabikovala, děti se ke mně přidávaly a psaní se zájmem sledovaly.

V aktivitě dětí byly patrné rozdíly – Anna s Elou byly velmi aktivní po celou dobu, Ben jen o něco méně, Cilka potřebovala k vyjádření svých nápadů povzbuzovat, mluvila s ostychem a nejistotou, Dan byl taktéž povzbuzován, ale zapojil se jen minimálně, spíše pozoroval ostatní. Myšlenky dětí, jejich představy, se upíraly především k listům, k nimž se vyjadřovaly opakovaně, například: „Stromečky mají hodně listů... Listí mají zelený, ale pak žlutý a hnědý... Někdy jsou listy červený a taky oranžový... Je hezký, když listy padají. –Jó a nejdobřejší je v nich běhat a skákat... (Dan)“. Dále se děti zaměřovaly na hnízdění ptáků ve větvích a na dutiny, které taktéž spojovaly s ptáky, konkrétně se sovami, pro příklad: „U nás sedí na stromě vždycky ptáci... Na stromech mají ptáci hnízda. – Já jsem jednou viděla, jak bylo to hnízdo na stromě, takový klacíky, ale hodně jich tam bylo... A když je ve stromě díra, tak tam něco spí. - Tam může být sova... V tý dutině jsou někdy vajíčka.“. Nakonec si vzpomněly i na některé plody – děti vzpomínaly, jak jsme na podzim lezli na jabloň pro jablka, jak jsme sbírali spadané hrušky, jak jsme se vypravili na žaludy a kaštany, a pak jsme si s nimi hráli. Jejich myšlenky se vázaly na příjemně prožité chvíle, na dobrodružství, které

se stromy zažily a například Dan si velmi často vybavoval vzpomínky spojené s pohybem, což odpovídá u něj dominantnímu kinestetickému stylu učení.

**Listování knihami o stromech seznámení s lapbookem**

Po myšlenkové mapě přišlo na řadu listování knihami o stromech. Předškolákům byla nabídnuta hromádka knih (doporučené tituly jsou uvedeny v příloze 6), z nichž si mohli půjčovat jakoukoli, listovat samostatně nebo do nich nahlížet s ostatními. Během listování byly děti vyzvány, aby si vybraly a zapamatovaly, co je na obrázcích či fotografiích zaujalo. Poté, co si děti mezi sebou knihy prostřídaly, jim byl položen dotaz: „Kdybyste si vy sami mohli vyrobit knížku o stromech, co byste v ní měli? Děti se vyjadřovaly ke konkrétním obrázkům, například: „Já bych tam chtěl ty zvířátka pod zemí v pelíšku.“ „Já bych chtěla, aby tam byly květy a co tam z nich vyroste.“ „Taky kůru bych tam chtěla“ (frotáž). Děti se vyjádřily i k tomu, co jsem jim během listování na jejich žádost přečetla: „Mě by se líbily ty hádanky.“ „Já bych chtěl, aby tam bylo, jak si četla o tom kouři (kyselé deště, lesní požáry, kácení stromů)“.

Následně jsem dětem prozradila, že my si takovou knížku o stromech společně budeme vyrábět. Ukázala jsem jim zelené papírové desky s první titulní stranou a jednoduše vysvětlila, že budeme tvořit lapbook, podle anglického slova klín a kniha – tedy knížku do klína, do které připravím různé obrázky, skládačky, hry a budu se snažit vytvořit do lapbooků i to, co děti před chvílí říkaly, že by si ve své knížce o stromu přály mít. Vzápětí jsme se vydaly ke stolům, děti si vzaly zelené papírové desky s chlopněmi, připravily si lepidla, nalepily titulní stranu stromového lapbooku, opatřily svou značkou a pastelkami vybarvovaly. Slovo lapbook se mezi dětmi ujalo velmi rychle, ještě téhož dne ukazovaly své desky mladším dětem a vysvětlovaly, že dělají knížku, která se jmenuje „stromový lapbook“. V následujících dnech se děti ještě někdy zeptaly „Jak jsme říkaly té knížce?“, ale během tří dnů si již nový výraz osvojily všechny a běžně ho ve své řeči používaly.

**Tvoření lapbooku**

Lapbook STROMY byl první knížkou do klína, kterou předškoláci tvořili a z tohoto důvodu bylo její tvoření nejnáročnější. Děti se teprve seznamovaly se způsobem, jakým se skládačky sestavují – co znamená přerušovaná a tečkovaná čára, jak mají správně používat lepidlo, aby neovlivnily funkci skládaček, učily se ve svém lapbooku orientovat (vpravo,

vlevo, nahoře, dole, vnitřní, vnější, u, vedle,...), osvojovaly si nové pojmy (chlopeň, hrana, ohyb, zarýhnutí,...). Ze začátku byly děti velmi nejisté, potřebovaly ubezpečit, že pracují správně, kromě slovních pokynů doprovázených přesnou ukázku dále vyžadovaly, aby pedagog jejich práci stále sledoval. Povzbuzováním, zpětnou vazbou a cílenou pochvalou postupně získávaly větší důvěru ve své schopnosti, byly samostatnější nejen při práci na svém lapbooku, ale i při dopomoci jinému předškolákovi se sestavováním jeho knihy do klína – byly vedeny k tomu, aby si ve dvojicích vzájemně pomohly s přehýbáním či lepením těžších částí lapbooku. Děti se také učily být k lapbooku a jeho papírovým částem šetrné, zacházet s nimi opatrně. Stávalo se, že některé skládačky špatně rozstřihly či slepily, nebo při prohlížení poničily již hotovou skládačku, což nabízelo výbornou příležitost pro práci s chybou – pokoušely se samy najít řešení, jak to opravit a vyzkoušet ho, nebo se radily s kamarádem či pedagogem, byly vybízeny k diskusi o možném řešení, aby porovnávaly své nápady a vybraly to nejvhodnější.

**Představení lapbooků mladším dětem**

Po dokončení lapbooků bylo v prostoru třídy připraveno pět dek – pro každého předškoláka a jeho knihu byla jedna, deky představovaly doupátka pod kořeny stromů. Ke každému předškolákovi se posadilo několik mladších dětí, jimž měl svůj lapbook ukázat, provést je jednotlivými částmi, vyprávět jim, co si zapamatoval, odpovědět jim na jejich otázky a zahrát si s nimi obsažené hry. První představování lapbooků trvalo půl hodiny, pedagog do něj nezasahoval, jen pozoroval a nechal činnost plynout dle situace – až poté, co jeden předškolák řekl, že už všechno prozkoumali, byly děti upozorněny, že zanedlouho budeme končit. Lapbooky měly i u mladších dětí velký úspěch, prohlížení ručně vytvořené knížky a vypravování staršího kamaráda je zaujalo natolik, že pozornost udržely po delší dobu, než bylo obvyklé, vydržely být klidné a hladinu hluku udržely v takové míře, že se skupiny vzájemně nerušily. Na žádost dětí bylo prohlížení lapbooků zařazeno ještě následující den a v dalším týdnu ještě jednou.

**Uzavření tématu STROMY**

Téma STROMY jsme opět uzavřeli tvorbou myšlenkové mapy a znovu byla položena otázka: „Co si představíte, když se řekne strom?“. Anna, Ben a Ela byly opět velmi aktivní, mnohem aktivnější (než v úvodu do tématu) byla i Cilka a Dan, který tentokrát se

zájmem uváděl své návrhy a reagoval i na nápady ostatních. U Dana například bylo zajímavé, že některé návrhy ostatních zopakoval svými slovy, jako by si nahlas ověřoval, zda přemýšlí stejně: Ben: „Na stromě může bydlet třeba sova.“ Dan: „Jo, myslíš, že může být jako domeček pro zvířata, v tý dutině, nebo v hnízdě!“. Nápady, které děti uváděly, odpovídaly jednotlivým částem lapbooku, a když už někdo danou část zmínil, ostatní ji někdy dále rozvinuly, uváděly vše, co v souvislosti s tím měly v představě spojené. Závěrečná myšlenková mapa byla o poznání bohatší než ta úvodní, děti jsem nechala obě mapy porovnat, a shodly se, že když si mají představit strom, už toho vidí (v myšlenkách) mnohem více.

**Další lapbooky**

Při tvorbě dalších lapbooků byl zvolený postup podobný výše popsanému. V následující kapitole bude stromový lapbook společně s dalšími zmíněný v konkrétních případech u jednotlivých dětí a ve vztahu s rozvíjením a podněcováním forem rozmanitých inteligencí.

### 2.3.5 Děti a tvoření lapbooků

**Anna a lapbooky**

V následující odstavcích je skrze stromový lapbook uvedeno, jakým způsobem Anna k této pomůcce přistupovala a jaké oblasti jím byly podporovány.

Anna byla od počátku tvorby lapbooku nadšená, sama si během spontánních aktivit často tvoří z papíru a tenhle koncept ji nadchl. Byla jednou z těch, kteří stále chtěli lapbook dál rozšiřovat, přidávat do něj další části. Lapbook Anně poskytoval dostatek příležitostí pro rozvíjení jazykové inteligence – během spontánních činností žádala předčítat z knih o stromech, které byly k dispozici, ráda si o nových poznatcích povídala a vykládala je dalším dětem. Anna jim často chtěla během spontánních činností svůj lapbook o stromech ukazovat – podařilo se zachytit, jak dětem vysvětlovala novou hru „Řekni příběh“ a pro příklad jeden sama vymyslela: „Vezmete si obrázky. Jedna, dva, tři, čtyři, pět a ostatní dáte na stranu, musí jich být jenom pět. Tak, potom si je nějak složíte. Tak, a já vám řeknu teď příběh. Byl jednou jeden domeček a v tom domečku bydlel panáček a ten panáček měl doma... nic víc, než jednu skříň. Tak se do ní schoval a uviděl tam jednu krabici, byl hrozně

zvědavej, co v tý krabici bude. Tak to otevřel, našel tam vařečku a musel jít vařit. Jinak tam fakt nebylo nic víc. Zazvonil zvonec a pohádky byl konec. Teď ty to zkusíš, chápeš?“ Bylo zajímavé, jak se Anna přizpůsobila svým mladším kamarádům – příběh, který jim řekla, byl o poznání jednodušší a kratší než, když „Řekni příběh“ hrála s ostatními předškoláky. Dokázala upravit svůj způsob vyjádření tak, aby odpovídal jejímu komunikačnímu partnerovi.

Rozvíjení inteligence hudební probíhalo prostřednictvím zpěvu písní o stromech a jejich plodech, které jsme zpívali a pohybově doprovázeli během společných aktivit, ale Anna si často začala pobrukovala i během práce, takže jsme si nakonec všichni prozpěvovali i během tvoření skládaček či vybarvování lapbooku. Odklápěcí okénko „Písnička“ pak na tyto písně navazovalo a bylo Anninou oblíbenou částí lapbooku. Využívali jsme ho také pro naše hudební hádanky, kdy pedagog či dítě zpívali jen melodii a ostatní hádali, co je to za píseň. Také jsme texty písní v návaznosti na rozvíjení jazykové inteligence společně rozebírali, pátrali jsme po příběhu, který asi vypráví. Anna měla vždy spoustu návrhů a zároveň otázek v případě, kdy jí nějaké slovo nebylo jasné – například u lidové písně *Pod naším okýnkem* se tázala, co je to štěp, poté jsme si o něm všichni společně hledali více informací, fotografie a videa.

Logicko-matematická byla podporována například i tím, že si děti s každou další skládačkou všímaly pravidelností, které se v postupu práce vyskytovaly. Anna při tvoření s posledními archy papíru již sdělovala, že ví, co s nimi budeme dělat, a byla při jejich sestavování velmi samostatná. Během některých aktivit měly děti pracovat s problémy, nalézat návrhy na jejich řešení a porovnávat je, vyhodnocovat, jaký bude nejvhodnější. Anna měla vždy nějaký nápad, který prosazovala, ale bylo pro ni obtížné uvažovat o nápadech druhých. Když nebyl vybrán její nápad, tak byla lítostivá, a i přes povzbuzování a ocenění jejích návrhů, nebyla v následující práci tak aktivní. Ze skládaček se na rozvoji této formy inteligence podílely třeba hádanky, které Anna i sama vymýšlela, nebo třeba obrázkový příběh.

Prostorová inteligence byla podněcována mnohým obrazovým materiálem různého charakteru – ať už šlo o kreslené obrázky, fotografie nebo videa, děti musely tyto informace zpracovat, vyvodit si z nich vlastní představu a tu si v myšlenkách uchovat. Anna to, co

během tématu stromy zaznamenávala, přenášela i do svých spontánních kreseb nebo papírových vystřihovánek. Skládačky v lapbooku, které se rozložením v prostoru mění, jí také poskytovaly příležitost pro rozvoj prostorové představivosti.

Tělesně pohybové inteligenci byla věnována pozornost jak v oblasti jemných pohybů rukou při sestavování lapbooku, tak i pohybů celého těla při doprovodných aktivitách. Anna se, stejně jako ostatní předškoláci, zapojovala s nadšením do pohybových her, ale ráda se věnovala i dramatizaci. Výraznou oblibu u ní měly i činnosti rozvíjející jemnou motoriku.

Příležitosti k rozvoji personální inteligence lapbook poskytoval také. Intrapersonální byla pedagogem rozvíjena během toho, kdy děti zažívaly úspěchy a pedagog jim pomáhal příjemné pocity spojené s poznáváním nového nebo s vydařenou prací pojmenovat. Tím pedagog zároveň posiloval schopnost dětí rozpoznat, jaké chování a činy vedly k těmto příjemným pocitům. Annu poskytnutí zpětné vazby k jejímu pracovnímu počínání a pojmenování emocí, jejichž prožití bylo pro ni příjemné, motivovaly k další práci, do které vstupovala s nadšením. V případě, kdy se Anna setkala s nezdarem, byla situace složitější. Emoce, které prožívala, jsme se také pokoušely pojmenovat, popsat jejich původ, jaké její počínání nebo činy ostatních dětí k tomu vedly, aby s nimi příště dokázala lépe pracovat. Ale při dalším neúspěchu nebo konfliktu s druhými ji ještě stále negativní pocity dlouho ponechávaly v mrzuté náladě a tlumily její aktivitu. V případě interpersonální formy poskytovala práce s lapbookem taktéž mnoho příležitostí. Například, když Anna u Dana vycítila bezradnost nebo mrzutost ve chvílích, kdy se mu něco nedařilo, se ihned snažila mu pomoci a povzbudit ho. Pokud si všimla, že některé z mladších dětí jeví radost při pohledu na některou skládačku v jejím lapbooku, nabízela, aby si ji vyzkoušelo a s jejím lapbookem si pohrálo. Během partnerského učení si Anna všímala mladších dětí, a pokud se jí dle výrazů kamaráda zdálo, že tomu nerozumí, byla schopna se tomu přizpůsobit a zkusit to říci ještě jinak.

Samotné téma lapbooku poskytovalo dostatek příležitostí pro podporu přírodovědné inteligence. Lapbook dětem přibližoval život stromů, ale i živočichů a jiných rostlin na nich závislých. Z Anniny řeči bylo patrné, že ji zaujala právě propojenost života stromů a dalších organismů (i jiné zajímavosti), které člověk při jejich běžném pozorování v přírodě nepostřehne. Během procházek se také snažila určovat, o jaké druhy stromů se jedná

a používala při tom i pojmenování částí stromu, které jsme si při tvoření lapbooku vysvětlovali.

Annin přístup byl u dalších lapbooků velmi podobný, nadšení z tvoření přetrvávalo a postupně byla samostatnější.

**Ben a lapbooky**

První setkání s tvořením lapbooku bylo pro Bena poměrně nesnadné. Velmi ho zajímaly všechny informace o stromech a stejně tak hry, které jednotlivým částem lapbooku předcházely, ale samotné tvoření pro něj bylo zpočátku náročnější. Jeho pracovní tempo bylo pomalejší, než například u Anny či Cilky. Během tvoření byl často zamyšlený, uvažoval nad tím, co se zrovna dozvěděl. Také se vyptával na další informace a než se dostal k samotnému vytváření, chvíli trvalo – to byla jedna z příčin, proč postupoval pomaleji než předškolačky. Dalším důvodem bylo, že ještě než začal, několikrát se ptal, jak má pracovat a stále se ubezpečoval, že pracuje správně. Předškolačky, které měly svou práci hotovou, se buď věnovaly dalším nabízeným činnostem, nebo byly Benovi oporou a radily, co má dělat. Benovi, kromě podpory dívek, pomáhala silnější motivovace a povzbuzování. Též jsme přišli na to, že mu vyhovuje, když úkoly pedagog vysvětluje u něj a na jeho otázky k tématu odpovídá až poté, co práci započal. S každým dalším lapbookem pracoval o něco plynuleji a při posledním již chtěl skládačky i sám prozkoumávat v pedagogově lapbooku (bez jeho vysvětlování) a pracoval o poznání samostatněji než při tom prvním.

Z pohledu jazykové inteligence bylo pro Bena tvoření lapbooků vyhovující a pomáhalo v jejím rozvoji. Bavilo ho poslouchat obsažené texty, vyprávění s (pro něj) novými fakty, ale oblíbil si i pohádkové příběhy, u nichž mu však někdy vadily rozpory s realitou (nepozastavoval se nad tím, že živočichové v pohádce mluví, ale vadilo mu, že například jedli lidské jídlo místo pro ně typické potravy a podobně). S radostí si osvojoval nové názvy živočichů i rostlin a zálibu našel také v rýmech, kterým před výzkumem moc pozornosti nevěnoval – rád opakoval rýmující se slova v básničkách, písních i hádankách, někdy na ně zkoušel najít i vlastní rým. Zájem o listování knihami s tématy lapbooků měl, a dokonce k němu mnohdy motivoval i Dana s dalšími chlapci. Měli zájem o přečtení textů nacházejících se vedle pro ně zajímavých obrázků, poté se dané motivy objevovaly v jejich

hrách. Když Bena něco konkrétního zajímalo, snažil se zjistit víc informací – aktivně se pedagoga vyptával, hledal obrázky v knihách.

Vliv na podporu hudební inteligence se nejvíce projevil při tématu ptáci. Ben si zpíval častěji než dříve, nejvíce ho zaujaly právě písně o ptácích. Ke zpěvu se přidával i během vystřihování a lepení. Zájem tehdy začal mít i o texty písní, vyprávěl, o čem se v nich zpívá, podotýkal, že jsou některé verše vtipné, a pokud něčemu nerozuměl, chtěl to vysvětlit (když pochopil, měl z toho radost, a snahu své poznání předávat dál). Ben také při prvním lapbooku vymyslel hru, kterou pak všechny děti rády hrály i u všech následujících lapbooků – při tvoření předzpívával melodii a ostatní měli hádat, o jakou píseň jde.

K podpoře logicko-matematické inteligence měl Ben během tvorby lapbooků také mnoho příležitostí. Od prvního až po poslední lapbook byl zaujatý tím, jaký vliv má správné vystřižení, ohýbání a lepení na funkčnost výsledné skládačky. Při prvním (stromovém) lapbooku byl velmi váhavý, než se pustil do stříhání a lepení, dlouho nad tím rozmýšlel – zkoumal, jak se papír chová, když je nastřižený málo, nebo až příliš, když je ohnutí či nanesení lepidla nepřesné. Ačkoli si Ben obvykle s přesností u rukodělných činností nedělal starosti a trpělivost s podobnými pracemi neměl, při tvoření lapbooků se snažil být co nejpřesnější. Byl očividně spokojený, když se mu dílo podařilo a skládačka v lapbooku fungovala, jak měla. Velký zájem jevil Ben také o hádanky, při prvním lapbooku zůstával v pozici hádače, při druhém již sám aktivně vymýšlel pro ostatní hádanky.

Prostorovou inteligenci podněcovaly skládačky, u kterých Ben zjišťoval, jak se chovají v prostoru, celkově si u něj práce s papírem získala větší oblibu a rád zkoumal jeho možnosti. Druhý lapbook (ptačí, jehož součástí byla mapa) u Bena podnítil kresbu vlastních map – také je zkoušel skládat různými způsoby nebo stáčet do ruličky, používal je i při svých hrách. Později vytvářel mapy i k mravenčímu a včelímu lapbooku. Obrázky z lapbooků s oblibou porovnával s vytištěnými fotografiemi či ilustracemi v knihách, všímal si společných znaků, a také hodnotil odlišnosti – někdy poukazoval, že to dle něj není „moc podobné“.

U Bena mělo na tělesně pohybovou inteligenci vliv tvoření lapbooků především v oblasti jemné motoriky, kde bylo viditelné zlepšení ve zpracování mezi prvním

a posledním lapbookem. Dokázal již obratněji zacházet s nůžkami, přehýbat papír i manipulovat s lepidlem.

V případě personální inteligence mělo u Bena tvoření lapbooku přínos v oblasti komunikace s druhými. I před výzkumem rád ostatním vyprávěl, oč se aktuálně zajímá, většinou však dospělým osobám. Během výzkumu si zvykl vyprávět (s oporou lapbooku, obrázkových knih, atlasů, či bez nich) i mladším dětem, aktivně je oslovoval, zjišťoval, zda mají zájem. Také jim nabízel hraní her obsažených v lapbooku, hrál s nimi sám, nebo jim pomáhal hru vést.

Svou tematikou měly lapbooky pro rozvíjení přírodovědné inteligence dobré předpoklady, a u Bena skutečně budily všechny lapbooky velkou pozornost. Při prvním stromovém lapbooku měl velký zájem nejen o vnější podobu stromů, jejich kůru, pupeny, tvary listů, ale také často uvažoval o tom, co není zjevné – jakou stromy vykonávají aktivitu, jak důležitou mají roli, přestože my ji pouhým okem nemůžeme odhalit. Při třetím a čtvrtém lapbooku byl velmi zaujatý tím, jak jsou mravenci a včely organizovaní, u mravenců s oblibou prováděl pokusy a pozoroval, jak se na svých cestách chovají, kudy chodí, jak mění trasy, když se vyskytne překážka. Také se mu líbilo mluvit o spojitostech mezi jednotlivými druhy a hledat další – například mluvil o tom, že ptáci potřebují stromy, aby se měli kde schovávat a stavět hnízda; lesním mravencům poskytují pařezy útočiště, základ jejich mraveniště a na okolních stromech nacházejí potravu; mravenci, včely a motýli zase bývají často kořistí ptáků a tak dále. Začínal vnímat, jak je život jednotlivých živočišných i rostlinných druhů propojený a bavilo ho o tom diskutovat. Stromový, ptačí a motýlí lapbook ho také inspirovaly k tomu, že při pobytech venku sbíral peříčka a později chtěl lisovat byliny a listy stromů. Když Ben viděl venku i jiné živočichy nebo ho zaujala nějaká rostlina, ptal se, zda bychom o tom také nemohli udělat lapbook.

Ačkoli se v počátku výzkumu zdálo, že Bena možná bude odrazovat pracnost lapbooků, při tvorbě posledního lapbooku bylo jasné, že témata i samotné zhotovování skládaček mu dávaly smysl a přinášely radost, to ho motivovalo v jejich zpracování, které ho sice stálo mnoho sil, ale přinášelo výsledky – lapbooky, kterých si velmi vážil.

**Cilka a lapbooky**

Vytvářet z papíru Cilku vždy bavilo a z tvoření vlastní knížky (lapbooku) měla radost. Do práce se pouštěla s nadšením a vždy se k němu ráda vracela. Během prvního a částečně i druhého (stromového a ptačího) lapbooku se naskytly situace, kdy se nějaká skládačka nedařila otevřít (kvůli většímu množství lepidla) nebo bylo něco více prostřihnuté a Cilka na to reagovala pláčem. Po čase již tolik nepanikařila, podpora pedagoga ji postupně ujistila, že pokud se jí něco nepodaří, dá se to napravit a není třeba zoufat. V těchto případech bylo v jejím chování ještě určitý čas patrné napětí, ke konci výzkumu už se jen chodila radit, jakým způsobem se to dá napravit, nebo to vyřešila zcela sama (tehdy pedagogovi s hrdostí ukazovala výsledek).

Prostor pro rozvíjení jazykové inteligence Cilce poskytovaly pohádky v lapbooku, nejraději měla ty, k nimž skládala obrázky dle dějové linky (ve stromovém a ptačím lapbooku). Velmi si oblíbila i veršované hádanky a s Benem pro sebe navzájem vymýšleli vlastní. Také si během spontánních her se zájmem prohlížela knihy, nejvíce času strávila s těmi o hmyzu. Také chtěla vědět, co se u obrázků píše. Pohádkové příběhy, které byly k jednotlivým tématům předčítány, se odrážely i jejích hrách, do nichž zapojovala i svého mladšího kamaráda.

Při tvoření lapbooků se také ráda věnovala zpívání, což dopomáhalo k rozvoji hudební inteligence. Cilka si vždy ráda zpívala, ale většinou se ztišila nebo úplně přestala, když si uvědomila, že jí někdo poslouchá – tak tomu bylo i v počátku výzkumu. Cilka byla pedagogem (a dle jeho vzoru později i ostatními dětmi) povzbuzovaná, ujišťována, že je její zpěv čistý, příjemně se poslouchá. Ke konci výzkumu již byla odvážnější, také se zapojovala do hudebních hádanek, kdy ostatním předzpívala melodii nějaké písně a ostatní hádali, o kterou jde.

Logicko-matematická inteligence byla prostřednictvím lapbooku u Cilky podporována například oblíbenými skládačkami, v nichž se řadily obrázky dle dějové linie, ať už šlo o kreslené příběhy, nebo u ptačího lapbooku fotografie líhnoucího se kuřete. Hojně opakovanou hrou bylo domino, s nímž si často hrála sama a zkoušela různé možnosti a kombinace, jak karty skládat.

Podnícení prostorové inteligence bylo tvorbou lapbooků u Cilky zjevné. Více než dříve se zabývala vytvářením z papíru, hlavně tvorbou map, knížek nebo obrázků s vlepenými odklápěcími okénky a doplňovala je svými obrázky. Při kresbě využívala obrázkové knížky, do nichž nahlížela a vypozorované detaily se snažila zachytit. Svou práci pedagogovi ráda ukazovala a komentovala. Cilce se také líbily skládačky, které opakovaně rozkládala, dívala se na ně z různých stran a ve svém tvoření některé zkoušela napodobovat.

Tělesně pohybová inteligence se u Cilky projevovala během tvorby lapbooků obratným vystřihováním, ohýbáním papíru i kreslením. Témata lapbooků ovlivnily i její spontánní pohybové hry, při nichž ztvárňovala různé druhy ptáků, motýly, včely nebo mravence.

Podněcovat rozvoj personální inteligence se během tvoření lapbooků u Cilky dařilo také. Při společných aktivitách se před výzkumem i v jeho začátku příliš neprojevovala, spíše pozorovala nebo čekala, až jí někdo dá konkrétní úkol. Při aktivitách, v nichž ke každému předškolákovi byly rozděleny mladší děti, je Cilka dokázala vést, splnit společnými silami zadaný úkol. Také jim zvládala prezentovat své lapbooky, vyprávět jim o nich a učit je obsažené hry. Pedagog Cilce poskytoval oporu snažil se posílit její sebedůvěru a již při třetím (mravenčím) lapbooku se výrazněji projevovala i během společných aktivit celé třídy – nečekala, až ji někdo vybídne, sama pracovala, nabízela své nápady. Cilka také měla ve zvyku sledovat, jakým způsobem pracují ostatní a zkoušela to, co ji upoutalo.

Témata lapbooků Cilku velice zaujala, rozvoj přírodovědné inteligence jimi byl jasně podněcován. Cilka byla velice vnímavá a informace, které se při tvorbě lapbooků dozvídala, ji motivovaly k intenzivnějšímu pozorování okolí, především drobných bezobratlých, u nichž trávila mnoho času. Také mnohdy pedagoga žádala, aby pozoroval s ní, a chtěla vědět o daném živočichovi něco víc. Snažila se pro společné pozorování nadchnout i svého kamaráda, který její nadšení vždy alespoň na chvíli sdílel a připojil se k ní. Cilka také často žádala, abychom do nádobek s lupou chytili nalezené živočichy a k dalšímu pozorování je vzali do třídy. Během pololetí taktéž Cilka vyhledávala venku peříčka, která si poté dolepovala do ptačího lapbooku.

**Dan a lapbooky**

Dan byl zprvu velmi nadšený z představy, že si vytvoří vlastní knížku, když jsme s tvořením začali a on poznal, že je to pracné, jeho nadšení trochu opadlo. První lapbook byl pro něj nejtěžší, potřeboval výraznější podporu pedagoga, několikrát zopakovat zadání, povzbuzovat při práci, a pokud se mu něco nedařilo, motivovat k pokračování, protože ho ovládaly velké emoce, byl naštvaný či lítostivý, těžce nesl, když se mu něco nevedlo. Asi v polovině prvního lapbooku se situace začala zlepšovat a osvědčilo se, nechat Dana pracovat společně s Benem. Dana téma stromy (v porovnání s následujícími tématy) tolik nelákalo, ale částečně přejímal Benův zápal. Doba, kterou pro práci potřeboval, byla delší než u předškolaček a tak, když dívky svou práci dokončily, se rády u Dana střídaly, opakovaly mu, co má dělat a on za to byl rád. Lapbooky o živočiších Dana bavily více a s každým dalším lapbookem bylo u Dana patrné zlepšení – nepotřeboval podporu pedagoga, ani dopomoct jiných dětí. Společně s Benem měli pořád své tempo, takže skládačky většinou nedokončili ve vyhrazeném čase, ale oblíbili si pracovat na lapboocích v odpoledních hodinách, aby měli skládačky hotové a mohli zároveň s děvčaty následující den pracovat na další části.

Na rozvíjení jazykové inteligence měla tvorba lapbooků u Dana znatelný vliv. Dříve o knihy ani písmo nejevil zájem, ale během výzkumu si (i když jen na krátko) rád listoval knihami společně s Benem, také někdy chtěl přečíst, co je napsané u obrázků, které se mu líbily, nebo ho zajímaly názvy živočichů. Nejvíce času strávil u knih s odklápěcími okénky, u nichž ho bavilo odhalovat skrývající se tajemství. U stromového a ptačího lapbooku rád skládal obrázky dle čteného příběhu, s chutí poslouchal veršované hádanky a dobrodružné, humorné pohádkové příběhy, u nichž se dobře bavil a vždy byl zvědavý, jak bude příběh pokračovat.

K rozvíjení hudební inteligence přispívalo zpívání, kterému se rád věnoval, také s oblibou hádal melodii, kterou někdo předzpívával. Nejraději měl energické písně, ty se učil rychle a lépe si pamatoval jejich text. Když se pouštěly písně, které pro něj byly nové, nebo šlo o jeho oblíbené, stál před přehrávačem a pozorně poslouchal. Během toho, kdy pedagog vedl děti i k zamyšlení se a diskusi nad texty písní, se Dan příliš nezapojoval, spíše

naslouchal, přemýšlel o tom, co děti říkaly, Rád však komentoval to, co mu v nich přišlo legrační.

Logicko-matematickou inteligenci u Dana podněcovaly skládačky v lapbooku, jejich sestavení vyžadovalo dodržovat určitý postup, což mu z počátku dělalo potíže. Když se pedagog místo zadání úkolu tázal, co s daným listem obsahujícím skládanku asi bude dělat, musel přemýšlet, jak by měl postupovat – s využitím předchozích zkušeností s podobnými úkoly, byl již v polovině druhého lapbooku schopen pedagogovi odpovědět. Také při sestavování skládaček přicházely momenty, kdy se setkal s následky nepřesné práce a musel odhalit jejich příčinu, aby je mohl napravit. Z počátku ho brzdil vztek a zoufal si, že to „nemá cenu“, postupným vedením si nakonec dokázal sám vyvodit, co musí upravit. Dana také bavily aktivity, při nichž přiřazoval kresby k fotografiím, hledal podstatné znaky a porovnával je v obrázcích.

Prostorová inteligence byla podněcována skládačkami v lapbooku, které Dan s oblibou rozkládal a skládal, dělal to i několikrát za sebou, nejprve aniž by se zajímal, co je uvnitř ní – až poté, co si dosyta prohlédl, jak funguje, si prohlížel obsah skládačky. Společně s Benem si rád hrál s mapami, ačkoli je sám netvořil.

Tělesně pohybovou inteligenci nejvíce podněcovaly doprovodné aktivity k lapbooku a Danovi spontánní pohybové hry, kterými si zvolená témata přibližoval a prožíval jimi to, co ho zaujalo. Pohybem rád ztvárňoval, o čem jsme si povídali a vyjímatelné části lapbooku (papírová vlaštovka, ptáci a motýli na suchý zip) používal při svých hrách. K pokroku došlo také v oblasti jemné motoriky, s nůžkami zacházel obratněji než před výzkumem, stejně tak s lepidlem.

Personální inteligenci u Dana podněcovaly společné aktivity, při kterých ve spolupráci s ostatními řešil zadaný úkol, musel se s ostatními domlouvat. Ve skupině postupně působil sebevědoměji a stejně tomu bylo i při prezentování lapbooků. Poprvé při představování stromového lapbooku působil velmi nejistě, potřeboval, aby ho pedagog aktivizoval otázkami typu „co bys dětem řekl o tomhle?“. Během třetího lapbooku již mladší děti se svým lapbookem seznamoval samostatně, působil sebevědoměji a podporu pedagoga již nepotřeboval. Dalším pokrokem v této oblasti bylo zvládání vypjatých emocí při nějakém nezdaru. Dan se stal trpělivějším, a pokud si předsevzal, že nějakou část dokončí, vydržel

u ní, dokud nebyla hotová. Tento jeho úspěch mu viditelně přinášel radost, byl na sebe hrdý – při následujícím tvoření ho zmínka o předchozím zdaru povzbuzovala k další práci.

Podpora přírodovědné inteligence při tvorbě lapbooků byla patrná ve větším zájmu o názvy živočichů, také se v jeho hrách odrážely nabyté poznatky – rád si hrál na různé druhy ptáků, nebo včely strážkyně. Velmi rád se díval na videa ze života ptáků, mravenců, včel i motýlů, a rád napodoboval, jak se hýbají. Při pobytu venku si všímal, co kolem létá nebo leze a snažil se dané živočich pojmenovat, popřípadě se ptát, o které šlo.

**Ela a lapbooky**

Ele se nápad s tvorbou lapbooků velmi líbil, sestavovat vlastní knížku a možnost si ji různě zdobit ji uchvátila. Po vytvoření skládačky vždy chtěla tvořit další, často říkala, že by lapbook nejraději vytvořila celý v jeden den. Rychlost, jakou pracovala, jí dávala prostor k tomu, aby po dokončení své práce obcházela ostatní předškoláky a nabízela jim svou pomoc. Pokud někdo chyběl a neměl hotové skládačky z minulých dnů, posadila se k němu se svým lapbookem a vysvětlovala mu, co mají dělat. Když zrovna nikdo pomoc nepotřeboval, věnovala se prohlížení knížek, kreslení nebo vylepšování svých lapbooků. Během výzkumu byla velmi samostatná, při čtvrtém lapbooku ani nechtěla poslouchat zadání úkolu – byla raději, když si mohla půjčit pedagogův lapbook a sama vypozorovat, jakým způsobem jsou jeho části vytvořené, ale když jí něco nebylo jasné, šla si pro radu.

Přestože byla u Ely jazyková inteligence silně zastoupena již před výzkumem, práce s lapbooky ji podněcovala k častějšímu listování knihami. K němu zvala své mladší kamarády a při listování jim o obrázcích vyprávěla, nebo dle ilustrací vymýšlela vlastní příběhy. V případě, že u knihy byla sama, vyprávěla si pro sebe, ale většinou se knize věnovala kratší dobu, než když měla posluchače.

Hudební inteligenci u ní lapbooky podněcovaly znatelně, písně k nim si prozpěvovala během her, nebo si na ně vzpomněla při tvoření lapbooku a k jejímu zpěvu se přidávaly další děti. Ráda se zapojovala i do hry s hádáním melodií, často chtěla být tou, která hádanky dává.

U Ely na logicko-matematickou inteligenci působily nejvíce skládačky v lapboocích – s oblibou skládala karty s obrázky dle různých kritérií nebo je počítala, či rozdělovala na

hromádky o stejném počtu. Také před mladší děti karty naskládala a vymýšlela pro ně hádanky „na co myslí“ – popsala nějaký charakteristický znak, a když si kamarádi nevěděli rady, dávala jim další nápovědy, dokud to neuhodli.

Prostorovou inteligenci u ní lapbooky podporovaly také – Elu inspirovaly pro tvoření obrázků s odklápěcími okénky nebo tvořila kopie některých skládaček z lapbooku. K tvoření z papíru často navnadila i své mladší kamarádky, které její práci s nadšením napodobovaly.

Tělesně pohybová inteligence byla u Ely i před začátkem výzkumu zastoupená významně. Během něj ráda tancovala na písně tematicky laděné k lapbookům, v oblibě měla i pohybové hry, které někdy během spontánních činností s mladšími dětmi opakovala, podobně tomu bylo i u aktivit rozvíjejících jemnou motoriku.

K rozvoji personální inteligence se Ele při tvoření lapbooků naskýtalo mnoho příležitostí. Ela byla vůči ostatním velmi vnímavá, například když u Dana spatřila, že se něco nedaří a začíná z toho být mrzutý, nabídla mu svou pomoc. Velmi ráda zvala menší děti, aby si s ní prohlížely její lapbooky, poslechly nějaký její příběh, zapojily se do hry na mravenčí rodinu a podobně. Když ji napadlo něco tvořit, snadno pro svůj nápad nadchla další dívky, které se ji snažily napodobit a ona jim během toho poskytovala rady, jak na to. Během tvorby lapbooků jsme se také snažily zapracovat na tom, aby lépe zvládala své emoce – někdy se během aktivit mezi předškoláky chovala soutěživě a špatně nesla, když někdo na něco přišel rychleji než ona, nebo prohlásil, že se mu něčí práce líbí více než ta její. Během posledních dvou lapbooků své pocity dokázala ve většině případů lépe zvládnout – pedagog jí pomohl je pojmenovat, podpořil ji, poradil, co by mohlo pomoci, a postupně se nestávalo tak často, že by se do sebe stáhla a přestávala pracovat.

Přírodovědná inteligence byla podněcována tématy lapbooků a informace, které Ela při jejich tvorbě získávala, si dobře pamatovala. S velkým zalíbením předávala mladším dětem, co se dozvěděla – když jim něco sdělila, dokonce hned přemýšlela, jak to vysvětlit ještě jinak, aby jí děti pochopily. Své poznatky také používala ve svých hrách, kdy například vymýšlela hry na mraveniště nebo včelí úl a rozdělovala ostatním dětem role a úlohy.

### 2.3.6 Závěrečné kazuistiky vybraných jedinců

**Anna**

U Anny bylo již v počátku popsáno, že její schopnosti a dovednosti jsou na velmi dobré úrovni. Tvoření lapbooku u ní jejich rozvoj dále podporovalo, ale nedošlo k výrazným změnám oproti stavu před výzkumem. Přínosem pro Annu, jak sama uvedla, byly nové informace o jednotlivých tématech, kdy na své dosavadní znalosti navázala a rozšířila své poznání. Již během druhého lapbooku byla schopná pracovat velmi samostatně a tvoření knihy do klína vyhledávala i během spontánních činností, kdy si své lapbooky dále upravovala nebo je ukazovala mladším kamarádům a hrála obsažené hry

Lapbook, se svým bohatým obrazovým materiálem i možnostmi vkládání básní, pohádek a jiných textů, se jeví být pro Annu, vzhledem k upřednostňování vizuálního a auditivního stylu učení i její zálibě v tvoření, ideální pomůckou.

**Ben**

Ben byl v počátku výzkumu velmi váhavý, na každý jednotlivý krok se raději zeptal a dlouho ho promýšlel. Během třetího lapbooku již své kroky nepromýšlel tak dlouho, byl jistější a na postup se ptal jen výjimečně, ale s oblibou popisoval, co jde zrovna dělat a potřeboval odezvu (alespoň pokývnutím). Při posledních lapboocích si také plánoval své kroky nahlas, ale již jen jako pomoc při přemýšlení, nevyžadoval utvrdit o správnosti zvolených postupů. Celkově má oproti dívkám výrazně pomalejší pracovní tempo a před výzkumem příliš nevyhledával pracovní činnosti, při nichž je potřebná přesnost a trpělivost. V počátku výzkumu bylo potřeba jej pro práci na lapbooku více motivovat, ale byl znatelně fascinován tím, že při správném postupu vystřihování, skládání a lepení jednotlivé části lapbooku fungují. Postupně tedy k jednotlivým skládačkám přistupoval s větší trpělivostí a snahou o přesnost, aniž by potřeboval zvláště motivovat, odměnou mu byla funkčnost lapbookových skládanek. Vzhledem k jeho pomalejšímu tempu si oblíbil pracovat na lapbooku v odpoledních volných chvilkách, během nichž se k němu připojoval i Dan, společně na lapboocích pracovali, povídali si nebo si vzájemně pomáhali některé složitější části skládat, někdy na tvoření navazovali námětovou hrou – nejčastěji na ptáky a na mravence.

Z hlediska auditivního stylu učení Benovi při tvorbě lapbooků vyhovovalo, že o jednotlivých tématech slyšel od pedagoga informace několikrát při různých činnostech, v různém kontextu či úhlu pohledu, i přeneseně z mluvení ostatních dětí. Z obrazových informací upřednostňoval před kresbami spíše fotografie, které ho poutaly svou reálností a vzbuzovaly další zájem a otázky. Lapbook Benovi také umožnil využívat i kinestetický styl učení – rád si do lapbooku zakládal přírodniny, s nimiž opakovaně manipuloval a využíval je dál při svých hrách, také často nahlížel do skládaček a s oblibou je rozkládal.

**Cilka**

Jak již bylo uvedeno, Cilka byla již před výzkumem zvídavá, zajímala se o různé živočichy, během výzkumu se její zájem však ještě umocnil. Velmi ráda pozorovala především hmyz, a témata lapbooků se objevovala i v jejích hrách a tvoření z papíru, kdy velmi často vyráběla různé knížky, do nichž kreslila, nebo se snažila vymýšlet skládačky podobné těm v lapboocích. Její obavy z chybování se minimalizovaly, když udělala chybu, nepanikařila, již si uvědomovala, že to jistě má nějaké řešení, na které mnohdy přišla i sama nebo požádala o pomoc pedagoga. Změny byly také znatelné v oblasti komunikace, postupně se během výzkumu stávala odvážnější, již se neostýchala mluvit před ostatními, i bez výzvy si sama chtěla brát slovo. Při prezentování lapbooků již u třetího nebyl znatelný žádný stud, mluvila směle, lapbook jí poskytoval oporu a při svém vyprávění se cítila jistá. Také ráda listovala knihami společně s mladším kamarádem, kterému o obrázcích vyprávěla a vymýšlela na dané téma námětové hry.

Cilce znatelně vyhovuje vizuální styl učení, velmi ráda si prohlížela nejen kresby a fotografie z lapbooků (díky nimž si informace dobře pamatovala), ale také hodně čerpala z dění samotných aktivit a způsobu, jakým pracují s lapbooky ostatní (například u Bena vypozorovala, jak pracuje souběžně s lapbookem a knihou, v níž si dohledává další obrázky, a poté to zkoušela také).

**Dan**

U Dana došlo během výzkumu k výrazným změnám. Z počátku bylo potřebné ho pro práci velmi motivovat, povzbuzovat ho a ujišťovat, že nevadí, pokud udělá nějakou chybu. Postupně nebylo potřebné ho tak silně motivovat, během tvoření posledních dvou lapbooků se již projevoval sebevědoměji a v práci byl výrazně samostatnější než před zahájením

výzkumu. Již se neobával, že udělá nějakou chybu, ale pokud k ní došlo, přistupoval k tomu s větším klidem, bez velkých emocí – někdy požádal o pomoc, jindy již zvládal problém vyřešit sám. Stejně jako Ben, měl i Dan oproti dívkám pomalejší pracovní tempo, oba si tedy někdy brali lapbooky během spontánních činností a společně dokončovali, co neměli, povídali si během toho a vzájemně si radili. Společná práce s kamarádem byla pro Dana významnou motivací i pomocí, díky tomu se k tvoření vracel rád i během svého volného času.

Dalším pozitivem byl jeho vyšší zájem o prohlížení knih, které dříve v takové oblibě neměl. Rád využíval nabídky knížek s odklápěcími okénky, s nimiž rád manipuloval, ale i běžné knihy o zvířatech, u nichž často zmiňoval, co zvířata dělají, jak se pohybují, a doprovázel své vyprávění pohyby rukou, nebo od knihy odběhl, napodobit pohyb daného zvířete a zase se vrátil zpět k prohlížení. Také si oblíbil, listovat knihami společně s kamarádem či pedagogem, který mu na jeho přání předčítá (o co má zájem), nebo si s ním o obrázcích vypráví, o to před výzkumem zájem vůbec nejevil. Také často žádal o dohledání videí, kde by mohl vidět nějakého ptáka nebo hmyz – jak létají, loví a podobně.

Vzhledem k jeho dominantnímu kinestetickému stylu učení i velké potřebě pohybu, mu vyhovovaly hry a aktivity, které na jednotlivé části lapbooku připravovaly. Tento způsob práce, kdy v tvoření navazoval na to, co si v předcházejících činnostech pohybově prožil a vyposlechl, mu velmi vyhovoval. Také samotné skládačky v lapbooku ho fascinovaly a velmi rád jednotlivé části skládal a rozkládal.

**Ela**

Úroveň schopností a dovedností byla u Ely, jak uvádím v úvodních kazuistikách, také na velmi dobré úrovni již před výzkumem, ale během něho došlo k zvýšení zájmu o knížky, kterými si velmi ráda listovala sama i (s většinou mladšími) kamarády, kterým popisovala, co v knížkách je. Již během tvoření prvního lapbooku jí stačilo jednou vidět skládačku a slyšet zadání, poté si na své práci začala samostatně pracovat, takřka bez dopomoci. Když ji měla hotovou obcházela ostatní předškoláky, kterým nabízela svou pomoc – radila jim nebo něco přidržovala. Brzy se ukázalo, že se těší hlavně na to, jak bude pomáhat a často se ptala: „tak až to dodělám, můžu jim pomoct?“. Pokud zrovna nikdo pomoc nepotřeboval

zdobila si svůj lapbook, ten ráda vytahovala i během volných chvilek a nabízela mladším dětem hry obsažené v lapbooku, vyprávění pohádky nebo zajímavostí k obrázkům.

Lapbooky Eliným potřebám vyhovovaly, obsahují pohádky, básně a obrázky, o kterých mohla ostatním vyprávět. Také v lapboocích měla své ilustrace, které rovněž byly podnětem jejího vyprávění. Pro auditivní i vizuální učební styl, projevující se u Ely stejnou měrou, se tato didaktická pomůcka hodila.

### 2.3.7 Lapbookový den s rodiči

Týden po dokončení posledních motýlích lapbooků byla pro děti a rodiče na zahradě mateřské školy připravena odpolední akce nazvaná „Lapbookový den“. Na ní mohli předškoláci svým blízkým poprvé ukázat všechny své vytvořené lapbooky a mladší děti při jejich prohlížení mohly vyprávět, co si z her, doplňkových aktivit a vyprávění předškoláků zapamatovaly. Materiály a fotografie se nachází v příloze 3.

„Lapbookový den“ byl naplánován tak, aby se ho mohli zúčastnit i přes pracovní vytíženost všichni rodiče, proto bylo možné ho navštěvovat až do pozdních odpoledních hodin. U vchodu se nacházely cedule se stručnými popisky, na nichž se rodiče seznámili s tím, co je to lapbook. Také tam na ně čekal arch papíru opatřený značkou jejich dítěte, ten měl za úkol je seznámit s tím, jak bude „Lapbookový den“ probíhat, dále je provázet a pomoci jim zorientovat se, u kterého lapbooku již byli. Tento způsob organizace měl každému poskytnout dostatek času a prostoru pro seznamování s lapbookem dle jejich individuálních potřeb.

V úvodním informačním textu bylo uvedeno, že na zahradě mateřské školy se nachází celkem pět lapbookových stanovišť označených cedulemi s názvem lapbooku a daným obrázkem, u nich připravené podložky na sezení a lapbooky. Další informací bylo, že pořadí, v jakém stanoviště projdou, kolik času mu budou věnovat, a zda projdou všechny nebo jen některé, je čistě na jejich uvážení a na tom, kolik mají děti energie a zájmu. V případě že šlo o rodiče s předškolákem, na stanovišti si měli najít přímo lapbook svého dítěte, pokud měli mladší děti, vybrat si mohli jakoukoli knihu do klína. Pokud by se děti zpočátku ostýchaly mluvit, informační text rodičům doporučoval, aby se jich zeptali: „Co je to tady? Co se zde ukrývá?“ a podobně, aby dětem pomohli rozmluvit se. Poté, co děti

o lapbooku dovyprávěly, si měly pastelkami připravenými u cedulí v průvodním archu vybarvit danou cestu, následně s rodiči měli dle chuti pokračovat k dalším stanovištím.

**Reflexe lapbookového dne**

„Lapbookového dne“ se zúčastnila více než polovina rodin dětí docházejících do třídy mateřské školy, včetně čtyř z pěti rodičů předškoláků, kteří lapbooky vytvářeli. Informační cedule u vstupu rodičům pomohli zorientovat se, jakým způsobem bude akce probíhat, poskytnuté informace byly ve většině případů dostačující, ze strany rodičů se vyskytlo jen několik dotazů k přesnější poloze stanovišť. Pedagog (a zároveň výzkumník) byl po celou dobu přítomný, pohyboval se mezi účastníky, odpovídal na případné dotazy a pozoroval, jakým způsobem představování lapbooků dětmi probíhalo, jak reagovali rodiče.

Způsob organizace se dle mého názoru osvědčil, rodiče s dětmi přicházeli v průběhu celého odpoledne dle svých možností. Na stanovištích pobývali libovolnou dobu a díky tomu, že si sami určovali jejich pořadí netvořily se nikde fronty. I když u jednoho stanoviště bylo současně více rodin, velký, otevřený prostor zahrady umožnil, že se účastníci vzájemně nerušili, panovala tam klidná a příjemná atmosféra. Arch s textem a „mapkou“ stanovišť měly většinou u sebe děti, střežily si ho a po vybarvení cestičky mluvily o tom, co již prohlédly, co jim ještě zbývá. Také měly radost z šipek nakreslených na chodníku, které k jednotlivým lapbookům ukazovaly, děti své rodiny pak hrdě vedly k vybranému stanovišti.

Předškoláci při ukazování svých lapbooků projevovali nadšení, dosud rodiče mohli sledovat jejich práci jen na fotografiích dostupných na školních webových stránkách. Ke konci pololetí se děti často ptaly, kdy už lapbooky svým blízkým ukáží, těšily se, že předvedou, co dokázaly a zahrají si společně všechny obsažené hry.

U předškoláků jsem zaznamenala, že plánovali pořadí, v jakém jednotlivé skládačky představí. Například Benův rodič se tázal: „A co je tady“, ale Ben odpověděl: „Ne, počkej, nejdřív otevřu mraveniště, pak mi přečteš hádanky a pak bude tohle.“ U Cilky jsem také zaregistrovala, že sama plánuje přesun k dalšímu stanovišti: „A poslední ještě ukážu, jaký má pupeny jírovec a potom půjdem na další – na ptačí lapbook, já vás tam zavedu.“ Podobně i u Dana: „To bylo poslední, ... jo, pak jdeme k tamtomu stanovišti.“ Pro běžný život i školu je důležité si činnosti plánovat, jednotlivé úkony plnit v určitém pořadí, vymezit si na ně potřebný čas a u zkoumaných předškoláků je z jejich řeči patrné, že v jejich uvažování se

toto již objevuje. V těchto situacích se také dobře ukazuje, jak se orientují v časoprostorových pojmech.

U mladších dětí jsem plánování nezaregistrovala, vzhledem k věku byla oproti předškolákům patrná menší systematičnost. Byly velmi rozjařilé a nechávaly se rozptýlit snadněji než jindy, často se vyskytovalo, že chtěly rodičům něco ukázat, ale než skládačku otevřely, rozhodly se na poslední chvíli pro jinou, například „Teď tohle,... ne tohle!“ nebo „Jdeme pro další lapbook, ... ne ještě tohle vyndáme.“ a podobně.

Některé mladší děti také chtěly s rodiči prohlédnout více lapbooků stejného tématu, vedla je k tomu náklonnost k dětem, které je tvořily: „Mami, ještě tenhle, ten je Daníka!“. Většinou s dalšími lapbooky totožného tématu nestrávily tolik času, zaměřily se na své oblíbené části: „Tak jsme začli u mravence, zase (skládačka životního cyklu mravence). Byl jednou jeden mravenec, bydlel tu v kopici, udělal vajíčka, pak byla kukla a pak z toho byl mravenec. A ještě spočítáme mravence (kartičky Kde je stejně mravenců?)“. Tyto situace potvrdily, že pozitivní emoce, které měly děti spjaté s časem prožitým s kamarádem nad jeho lapbookem, je motivoval k dalšímu prohlížení, učení a pomohl lépe si pamatovat.

Předškoláci také své rodiče s nadšením opravovali, měli radost, když jim mohli něco vysvětlit, uvést, jak je to myšlené, naučit je něco, co neznali. Například:
Rodič: „A co se dělá tady?“
Cilka: „To je stejný počet mravenců pro trojice.“
Rodič: „Aha,... ale tady jsou jenom dva, to není trojice.“
Cilka. „Néé, tady jsou taky jenom dva, tak to dáš k sobě, a ještě musíš najít jednu kartičku, aby byly tři kartičky.“
...
Anna: „A hádej, co je tady? Najdeš tam ptáka?“
Rodič: „Hmm, to je pohled ze shora ne? Tady má hlavu a hnízdo viď?“
Anna: „Jo, a tohle?“
Rodič: „Tam nic není, ne?“
Anna: „Ale jojo, je tam..., tak já ti ho ukážu, tady má hlavu.“
Rodič: „No jó, to jsem vůbec neviděla, až teď když si to ukázala.“

....

Cilka: „Koukejte, tady se nebojte utrhnout všechny ty ptáky.“
Rodič: „Aha, tak utrhnu třeba tohohle a letím někam a vrátím ho zpátky.“
Cilka: „Jo, anebo někam jinam.“
Rodič: „Tak ta labuť může být třeba na stromě jo, nebo teda kachna?“
Cilka: „Né, to není, to je husa velká nebo husa divoká, ty nelétaj na stromy, ty patří sem.“

Na předškolácích bylo patrné, jak hrdí na sebe byli, když rodiče ocenili úsilí, které při tvoření lapbooků museli vynaložit. Takto to bylo například u Cilky.
Rodič: „Copak je tohle?“
Cilka: „Puzzle.“
Rodič: „A to byl obrázek? To si sama rozstříhala?“
Cilka: „Jo.“
Rodič: „Ty lapbooky jsou opravdu nádherný. To si vážně dělala všechno sama?“
Cilka: „Jo... No, někdy sem potřebovala něco podržet. Ale jinak jsem to dělala sama.“

Že děti rády poslouchají příběhy opakovaně se projevilo i během Lapbookového dne, kdy toužily pohádky slyšet znovu, přestože je v mateřské škole již slyšely několikrát, tentokrát je chtěly prožít společně s rodiči. Ku příkladu Anna na čtení textů z lapbooků trvala.
Rodič: „A tohle je knížka?“
Anna: „Jo, jo, knížka.“
Rodič: „Hmm, ‚O stromu, který dával‘, ty to už znáš viď, tak to číst nebudem ne?
Anna: „Né, čti to, prosím“

Během odpoledne se také projevilo, jak rády děti s kartičkami v lapboocích manipulují a různě je skládají, třídí podle obliby či jiných kritérií. Například Anna skládala kartičky „Zamaskovaní ptáci“ z ptačího lapbooku dle toho, jak jí přišlo rozluštění náročné a vybízela k tomu i rodiče: „Jo a teď to seřadím od nejlehčího k nejtěžšímu, jak si to myslím a pak ty, jak si myslíš, že to bylo pro tebe nejtěžší. ... Tohle bylo pro tebe asi nejtěžší ne? Když jsem ti to musela poradit.“

Libost v různé manipulaci se skládankami či kartami se objevovala nejen u předškoláků. Děti obrázky i několikrát různě přendávaly, třídily je podle toho, jak se jim líbí a nahlas to komentovaly. Dále je fascinovalo, jak vypadají skládačky rozložené, jakým

způsobem se sbalí do původního tvaru a svou radost sdílely s rodiči. Tato manipulace s předměty, kromě toho, že dětem přináší radost, je také podstatná (nejen) pro rozvíjení předmatematických představ.

### 2.3.8 Rozhovory

**Rozhovory s dětmi zapojenými do tvoření lapbooků**

Rozhovory byly s dětmi vedeny jednotlivě a všechny měly před sebou vždy připraveny své lapbooky, v nichž mohly listovat, prohlížet si je, aby jim pomohly s odpověďmi na mé otázky.

Na otázku „Jaký z lapbooků je tvůj nejoblíbenější a proč?“ děti často odpovídaly dle toho, jaké téma pro ně bylo nejpřitažlivější. Objevily se však i odpovědi, které se vázaly ke konkrétním částem lapbooků, nebo k tomu, že lapbook obsahoval pro dítě nové zajímavé informace. Například Anna bez váhání uvedla stromový lapbook a důvodem bylo, že se dozvěděla nejvíce nového, co nikdy neslyšela, jak dokládá následující citace: „Že jako jsem tam spoustu věcí nevěděla a naučila jsem se je. Třeba, co může bydlet v koruně stromů, to jsem věděla, že může žít v dutině veverka, to jsem taky věděla, ale nevěděla jsem ty včely, kunu jsem nevěděla...“ i dále zmiňovala informace, které pro ni byly objevné.

Pro Bena bylo rozhodování těžké, neboť měl velký zájem o všechny probírané živočichy, na prvním místě uvedl ptačí a poté i všechny ostatní, jen o stromovém se nezmínil. Jako důvod, proč právě ptačí, sdělil: „V ptačím se mi hodně líbí ta vlaštovka lítací, a to hledání zamaskovaných ptáků, jak jsme to spolu hráli, zahrajeme si to zas někdy? ... Taky jak jsme tam lepili ty peříčka. A mě se líbilo, to krmení ptáčků, jak jsme je sem dávali.“ S Cilkou se kvůli nemoci rozhovor nezrealizoval, ale z mého pozorování vyplynulo, že si často procházela všechny lapbooky, nejvíce času také strávila s tím ptačím.

Dan jako svůj nejoblíbenější lapbook uvedl ten o včelách – v jeho rodině se včelaří, jeho zájem o toto téma tím byl posilován. Na otázku, proč se mu líbil právě tento uvedl, že se mu líbily „asi ty vosy a sršně a čmelák, jak tam byly na obrázku a skládaly se, a ještě ten úl vevnitř byl hezkej“. S uvedenými skládačkami velmi rád manipuloval, opakovaně je rozkládal a znovu skládal, u obrázků příbuzných včel chtěl znovu slyšet jejich jména, chtěl si je zapamatovat a rád o nich také poslouchal další informace.

Ela také váhala nad odpovědí, nakonec jich uvedla víc. Ptačí lapbook – kvůli obrázkům na suchý zip „jak můžu třeba tu labuť přendavat a ještě ty písničky“, dále pak zmiňovala peříčkovou cestu a pohádku O kohoutkovi a slepičce. Jako další nejoblíbenější uvedla stromový lapbook pro jeho pexeso, pohádku i skládání karet o růstu stromu, u motýlího uvedla opět možnost manipulovat s obrázky na suchý zip, domino a bludiště.

Poté bylo zjišťováno, jaké další části je v lapboocích zaujaly – jmenovaly ty, které šly z lapbooku vyjmout a poskytovaly možnost volně se s nimi pohybovat. Části, jež šly rozkládat a dávaly příležitost odhalit něco obvykle neviditelného, byly také oblíbeným prvkem. U pohádek a textů děti oceňovaly jak ilustrace, tak hlavně obrázkové karty, z nichž mohly příběh samy skládat. Pro děti bylo velmi přitažlivé, mít v lapbooku skutečné přírodniny, uváděly například zalaminované listy, nalepená peříčka - líbilo se jim, že jsou „opravdové“, dále pak byly velmi oblíbené obrázky na suchém zipu, s nimiž děti mohly manipulovat, měnit jejich umístění a využívat je pro své hry. Z rozhovorů (ale i pozorování) vyplynulo, že hry jako pexeso, dobble a domino se těší velké oblibě a často byly využívány. Oblíbeným prvkem bylo také rozkládací mraveniště, doupata pod kořeny stromů, pařez, včelí úl, kdy děti části odklápěly a viděly, jak to uvnitř vypadá, co se tam děje. Z pohádek byly oblíbené ty, ke kterým děti skládaly děj z obrázků. V žádném lapbooku nesměly chybět veršované hádanky, děti si je velmi oblíbily, v rozhovorech je taktéž zmiňovaly, chtěly je číst. Během mého pozorování jsem zaregistrovala, že se je snažily i samy někomu říci – využívaly verše, které si zapamatovaly a mezery v paměti vyplňovaly tak, aby informace byly obsahově podobné.

Při dotazu: „Co si myslíš, že se Ti povedlo?“ pro ně bylo s odstupem času od samotného tvoření náročnější odpovídat (ihned po tvoření děti svou práci dokázaly s dopomocí samy hodnotit). Většinou chvíli do některého lapbooku hleděly a poté jmenovaly kresbu, vystřihování nebo lepení, například Anna: „myslím, že se mi povedlo všechno kreslení a něco sem hodně hezky vystříhala taky, někde jsem to měla fakt hezky nalepený, že jsem to neměla opatlaný kolem“, nebo Ben: „myslím, že to stříhání mi šlo“. Dan ukázal konkrétní část mravenčího lapbooku „tady to mraveniště (vybarvené), ... asi nejdýl jsem to dělal“, Ela se zaměřila na to, co v lapbooku sama vymyslela, na obrázky, které do něj dokreslila: „třeba tady ty obrázky, nebo jak jsem to tady vybarvila duhově“.

Na dotaz – co bylo dle nich těžké, děti uváděly často vystřihovánky, které měly neobvyklé členění, s nímž se před tím nesetkaly, dále zmiňovaly přehýbání některých skládaček, k nimž potřebovaly dopomoc nebo přesnou práci s lepidlem. Posuzovaly i rozdíl v náročnosti velkých a malých lapbooků. Například Anna na tuto otázku odpověděla: „třeba tahle cesta peříčková byla hrozně těžká vystříhat a složit, to mi vůbec nešlo“. Ben uvažoval celkově o náročnosti jednotlivých lapbooků: „asi ty dva největší lapbooky, ptačí a stromový byly nejtěžší, tamty malý byly lehký“. Dan se zaměřil zase na to, jak přesně dokázal vybarvit obrázky v lapbooku, někde pro něj bylo obtížné nepřetahovat nebo přesně vystřihnout, nalepit: „někde to zelený a černý tady, ... někdy, třeba tady nebo tady, to přilepit, aby se to tam dalo dát – tady jsme to opravovali, viď, se mi to přilepilo celý“. Ela také vzpomínala, že některé lepení pro ni bylo náročnější, ale zvládala to sama opravovat – „tohle jsem lepila znova, se mi to tam přilepilo ... a tady jsem to udělala moc (nepřesně přeložené), tak se mi to tam nevešlo“.

Děti také k mé otázce, zda by do lapbooku něco přidaly, měly nějaké nápady. Například Anna navrhovala ozdobit desky lapbooku i zezadu: „no třeba podle toho, co je vevnitř, to tam nakreslit, tady by mohla být taky včela, jak je na tý kytce, tady další ptáky nakreslit“. Dan by do lapbooku přidal víc pohádek a Ele by se v nich líbilo mít na pružinově složeném papíru například obrázek motýla. Ben na tuto otázku odpověděl, že by nic nepřidal, protože „už jsou plný“.

Příběhy o stromech, ptácích či hmyzu děti poslouchaly rády a některé si všímaly, že se fikční příběhy a pohádky někdy velmi liší od reality, od toho, co jsme si vyprávěli, děti tedy byly schopné rozlišit reálný a fikční svět – například Ben uvedl, že si pamatuje „Ferdu mravence, ... ale mně přijde ten Ferda mravenec hodně vymyšlenej“ – i jedna mladší dívka poukázala, že „Ferda by měl být holka, když jsou v mraveništi samý dělnice“. Na další příběhy si během rozhovoru (bez zrakové opory obrázků, obálek knih) děti těžko vzpomínaly, ale když jsem se ptala na knížky, které si rády prohlížely, uváděly ty s odklápěcími okénky, zajímavě vykrojená leporela nebo ty s perforovanými listy. Z toho vyplývá, že lépe si zapamatovaly ty knihy, které byly pro ně i hmatově zajímavé, nejen zrakově.

Děti také měly návrhy, jaké lapbooky by ještě chtěly vyrábět (kromě dinosauřího lapbooku, který se na jejich přání tvořil v posledních týdnech školního roku). Anna navrhovala lapbook o koních, Ben o jeteli a rybách, Dan o sokolech a tygrech, Ela by si přála vyrábět o duhovém světě, o vílách, veverkách nebo kočkách.

Na to, jak se dětem líbilo představování jejich práce mladším dětem, Anna odpovídala „to se mi líbilo hodně, jak jsem jim říkala, nebo jsme hráli třeba pexeso". Ben na to také vzpomínal pozitivně – „jo to mě bavilo, třeba jak jsem je učil to pexeso, nebo dobbla, taky jsem jim říkal o těch obrázkách, co tam jsou a co na nich bylo". Dan také zmiňoval, představování pexesa a dobble. Elin ohlas byl také pozitivní, i když si vzpomněla, že někdy byl v její skupině někdo, kdo její vyprávění narušoval – když bylo jedno z mladších dětí příliš horlivé a vytahovalo z jejího lapbooku různé části ve chvíli, kdy ona chtěla mluvit o něčem jiném.

Z rozhovorů vyplynulo, že pro děti byl Lapbookový den zdařilou akcí, chválily si, že mohly rodičům konečně ukázat, na čem pracovaly. U všech předškoláků (kromě Ely, jejíž rodiče se akce nezúčastnili) bylo při prohlížení lapbooků kombinováno jejich vlastní vyprávění s odpovídáním na otázky rodičů. Oblíbené bylo také hraní pexesa, dobble nebo domina. Děti také uváděly, že s rodiči prošly všechny lapbooky, v nichž prohlédly veškeré části (nebo většinu). Z odpovědí dětí bylo znát, jakou mají radost z toho, že se lapbooky rodičům líbí a jejich vynaložené úsilí ocenili.

**Rozhovory s rodiči dětí zapojených do tvoření lapbooků**

Rozhovory byly uskutečněny s rodiči Anny, Bena, Cilky a Dana. S rodiči Ely se nepodařilo navázat spolupráci. V rozhovorech všichni rodiče uvedli, že se děti o lapboocích zmínily, například rodič Bena uvedl, že o tvoření mluvil stále, Cilky rodič taktéž, Anna a Dan se o nich tak frekventovaně nezmiňovali.

Rodiče Bena, Cilky a Dana uvedli, že zájem o témata, která byla lapbooky zpracovávána byla vyšší. „Rozhodně ano, v průběhu tvorby lapbooků začal poznávat stromy, motýly a včely. ... Pokaždé když vidí motýla, snaží se říct, o jakého jde, začal je pojmenovávat." (rodič Dana)

Někteří rodiče také potvrzovali, že děti na daná témata také doma tvořily – například Cilky rodič uvedl, že se věnovala tvoření z papíru: „jak jsem Vám posílala ty fotky, pořád doma tvořila nějaký hnízda pro ptáky, a pak si je lepila v pokojíčku, a my jsme jí museli tisknout obrázky ptáků, který chtěla a ona je pak vystřihávala a lepila do těch hnízd, ... nějaký knížky z papíru taky lepila a něco do nich kreslila“. Ale zájem měly děti i o sběr a tvoření z různých přírodnin – „nejvíce jí bavilo, když mohla sbírat určité větvičky, listí, peříčka“ (rodič Cilky), „z listů chtěl, a pak i z rostlinek z louky, chtěl dělat herbář“ (rodič Bena).

Zvýšený zájem o knížky o daných tématech rodiče zaregistrovali také: „celkově bych řekla zvýšený zájem čtení knížek o ptácích, stromech, včelách a o dalších“ (rodič Cilky). Rodič Dana uvedl, že některé živočichy „začal pojmenovávat v knížkách“ a „dokonce o nich povídal – například o tom, jak to v úlech funguje a pojmenovával jednotlivé úlohy včelky“. Benův rodič také uvedl, že chlapec vyhledával atlasy a encyklopedie.

Jen jeden rodič ze čtyř dotazovaných uvedl, že si fotografie z dění v mateřské škole společně neprohlíží, další uvedli, že když se při prohlížení alb setkali s tvořením lapbooků, děti to komentovaly: „říkal, že je to on, jak tam, já nevím, stříhá, skládá nebo kreslí, že jsou to ty lapbooky“ (rodič Bena), „pokud byla na fotografii s vytvářením lapbooku, tak mi hned říkala – to jsme vyráběli lapbook“ (rodič Cilky).

Lapbookového dne se zúčastnili rodiče Anny, Bena, Cilky a Dana, jen rodiče Ely se nezapojili. Rodič Cilky uvedl, že během představování lapbooků nebylo potřeba Cilku k mluvení podněcovat: „téměř jsem se vyptávat nemusela, protože aktivně veškeré obrázky, pexesa, slepovačky a tak dále, sama vysvětlovala a ukazovala“. Danův rodič uvedl, že „zpočátku začal o tom tématu mluvit sám, později jsem se ho na konkrétní věci doptávala, a tak jsme si o tom dál povídali“. U Anny to bylo „vzájemný – něco mi vyprávěla, na něco jsme se ptala“ (rodič Anny) a Benův rodič uvedl, že „to jsem se spíš musela ptát, ale když už se do nějakýho tématu zabere, tak mluví, mluví, povídá mi sám“. Při dotazu na čtení textů uvedených v lapbooku rodiče uváděli, že je děti chtěly předčítat, především ty kratší, například Benův rodič řekl, že „ty dlouhý pohádky nechtěl, protože to už prý zná, ale jinak jsme zkoukli všechno“, u Cilky se její rodič vyjádřil takto: „moc se jí líbilo, když jsem měla číst hádanky a ona měla hádat, básničky byla schopná doplňovat, pohádku trpělivě

poslouchala a bylo vidět, že je ráda, když to všechno čtu a povídáme si o tom“. Radost z hádanek a básniček uvedli i rodiče Anny a Dana.

Dle dotázaných rodičů měly všechny děti k lapbooku viditelně pozitivní vztah: „určitě kladný, já si myslím, že se jí to hrozně líbilo“ (rodič Anny), „určitě baví, to bylo vidět, tady i doma, že se o to zajímal a vyprávěl nám“ (rodič Bena), „naprosto jasné, že se jí to líbilo, že jí to bavilo a ani jednou si nemyslím, že by od kteréhokoli lapbooku se nějakým způsobem odvracela, anebo že by jí nezajímal, to se opravdu nestalo“ (rodič Cilky), „rozhodně ho práce bavila, sám o tématu povídal, chtěl si hrát přiložené hry a chlubit se tím, co všechno udělal, a co zná“ (rodič Dana).

Své názory na lapbook, jako pomůcku uváděli rodiče následovně:

„Úžasný..., všechny části, jak to bylo takový různorodý, barevný, a ty starší děti by si to mohly i samy psát, vyzdobit, hrozně zajímavý mi to přijde.“ (rodič Anny)

„Myslím si, že je hodně kreativní. Myslím si, že to děti hodně zaujalo a teď o tom tématu vědí hodně, to je super. ... A myslím se, že ho to hodně zajímalo, a jak tam byly ty různorodý činnosti, tak každou chvilku něco jinýho, tak u toho vydržel strašně dlouho.“ (rodič Bena)

„Myslím si, že je to výborná pomůcka, která jí na hodně dlouhou dobu bavila a zabavila a byla u toho schopná dlouho vydržet, protože daná věc se hlouběji a hlouběji rozebírala a ona se tak dozvěděla spoustu věcí.“ (rodič Cilky)

„Celkový nápad a záměr lapbooku se nám neskutečně líbil. Je to výuka hrou, byla to tvorba a poznání pro něj hodně obohacující. Nebylo to nic nuceného, zároveň musel tvořit a dozvěděl se plno informací, ze kterých pořád čerpá.“ (rodič Dana)

**Rozhovory s dětmi nezapojenými do tvoření lapbooků**

Z rozhovorů s mladšími dětmi vyplynulo, že je lapbooky zaujaly. Každý z lapbooků byl dětmi alespoň jednou jmenován jako nejoblíbenější, nejčastěji jmenovaný byl ale lapbook ptačí a motýlí.

Dále se ukázalo, že děti byly nejvíce zaujaté obrázky na suchém zipu a částmi, jako je mraveniště, úl, pod kořeny stromů, které se rozkládaly a odhalovaly, co běžně není vidět. Oblíbené byly také obrázky znázorňující životní cykly.

Na dotazy, jaké lapbooky by samy chtěly tvořit, jmenovaly děti ty, které vyráběly jejich starší kamarádi, ale zazněly i nové nápady jako lapbook o broucích, o kočkách, psech, myších, surikatách, koních, o ročních dobách, o vajíčkách, nebo o lodích a motorkách.

**Rozhovory s rodiči dětí nezapojených do tvoření lapbooků**

Pět z osmi dotázaných rodičů sdělilo, že jejich děti mluvily o lapboocích nebo knížkách, které jejich starší kamarádi tvořili. Dále uváděli, že o tématech, která byla lapbooky zpracovávána, jim děti doma vyprávěly: rodič Ilony (věk dítěte 3 roky a 5 měsíců) například sdělil, že „mluvila o něčem, jmenovala, nějaké druhy ptáků, a povídala nám o včelách, že mají jednu královnu, a že sbírají nektar z rostlin a dělají med“.

Když si rodina prohlížela fotografie společně, a zobrazily se ty, na kterých předškoláci tvořili lapbooky, děti na ně většinou reagovaly. Například rodič Heleny (věk dítěte 3 roky a 6 měsíců) uvedl: „říkala, že to dělají velký děti, a když tam byla vyfocená její kamarádka, tak se vždycky víc rozvyprávěla, že tam něco lepí do toho lapbooku a tak“. Podobně i rodič Lukáše (věk dítěte 5 let 3 měsíce) uvedl, že „říkal, co to děti zrovna dělají, že to jsou ty lapbooky a říkal, o čem jsou“.

Dále rodiče popisovali průběh práce s lapbooky při Lapbookovém dni, rodič Ilony (věk dítěte 3 roky a 5 měsíců) uvedl, že o lapbooku sama „vyprávěla,... tam jsem viděla, že jí to baví, tak nám o tom povídala,... nějaký pohádky nám říkala a chtěla hrát ty hry,... bavily jí ty vývojový stádia, tak to řadila za sebou a vždycky to pojmenovala, nebo k tomu něco řekla, moc se jí líbilo to přendávání na suchý zip“. Rodič Lukáše (věk dítěte 5 let a 3 měsíce) popsal, že „ze začátku jsem se spíš ptala, ale pak už říkal sám, ... popisoval celý lapbook, hrozně ho to bavilo“.

Níže jsou uveden názory dotazovaných rodičů na lapbook jako pomůcku:

„Celé to vyrábění je moc pěkné, je to nápaditě zpracované, a to výtvarné zpracování. Myslím, že to mělo pro všechny děti obrovský přínos, i když to třeba netvořily. Takhle se naučily spoustu věcí o přírodě, o zvířatech, o hmyzu a o stromech.“ (rodič Heleny, věk dítěte 3 roky a 6 měsíců)

„Ty sešity byly opravdu krásně vyvedené, plné nápadů a aktivit. Nejvíc se mi na nich líbila ta pestrost. A taky to muselo dát pořádnou práci, nejen dětem, ale i ta příprava. ... No je to

úžasný nápad. Děti u toho poznaly mnoho, musely u toho zvládnout spoustu dovedností, jak stříhání, tak lepení, vymalování, slepování. Je to krásné a vzdělávací, to i děti nižšího věku z toho hodně měly a mohly proniknout hlouběji do toho tématu.“ (rodič Jonáše, věk dítěte 3 roky a 11 měsíců)

## 2.4 Odpovědi na výzkumné otázky

**1. Které druhy inteligencí a styly učení byly tvorbou lapbooku podporovány?**

Vzhledem k tomu, že byla pro všechny lapbooky zvolena témata rostlin a živočichů prohlubující znalosti o přírodě a životním prostředí, byla intenzivně rozvíjena oblast přírodovědné pregramotnosti a podporována přírodovědná inteligence. Té by se, při zvolení jiné než přírodní tematiky, pravděpodobně takové podpory nedostalo. Obecně z podstaty lapbooku, jako materiálu plného interaktivních prvků s obrázky a texty, se naskýtalo hojně příležitostí i pro podněcování jazykové, prostorové a logicko-matematické inteligence, které korespondovaly s podporou schopností a dovedností v oblastech čtenářské, informační a matematické pregramotnosti. Pro podporu personální inteligence byly příležitosti při spolupráci na úkolech, prezentování lapbooků i během hodnocení své práce. Dle individuálních potřeb pedagog dětem poskytoval i oporu při práci s emocemi. V průběhu tvoření lapbooků či v rámci doprovodných aktivit se naskytovaly příležitosti i pro podporu hudební a tělesně pohybové inteligence.

Ve výsledku tedy lze do určité míry podporovat prostřednictvím lapbooků jakoukoli z rozličných inteligencí, závisí na volbě tématu a na tom, jaký obsah pedagog pro lapbook zvolí, a jakým způsobem s nimi děti seznámí.

Vizuální styl učení je samotným prohlížením lapbooku podporován nejvíce, pokud však jsou obrazové informace někým převyprávěny, nebo texty čteny, podobně velký prostor získávají i jedinci s dominancí auditivního stylu. Pro kinestetický styl učení se nabízí příležitosti v podobě skládacích a pohyblivých částí lapbooku, další možností jsou dobře zvolené doprovodné aktivity zaměřené na manipulaci či pohybové ztvárnění obsažených informací.

**2. Jaké možnosti se pedagogům nabízí pro využití poznatků o zastoupení druhů inteligence nebo stylech učení u jednotlivých dětí pro přípravu lapbooku a doprovodných aktivit?**

Během přípravy obsahu lapbooku se pedagog zamýšlí nad možnostmi jeho jednotlivých částí. Snaží se určit, jaké formy inteligence a styly učení daný díl podporuje a zároveň, jaké doplňkové aktivity připravit pro jedince, jejichž dominantnímu učebnímu stylu mnoho prostoru nedává. Pokud tedy například část lapbooku nedává pro zapamatování poznatků příležitost dítěti s dominancí kinestetického stylu učení, zařadíme k ní doplňkovou činnost, která to bude umožňovat. U dítěte, které má silně zastoupenou například hudební inteligenci a výborně si ve spojitosti s ní pamatuje, je vhodné doplnit aktivity nějakou písní, melodií či zvuky. Zamýšlíme se, jak dětem pomoci využít jejich silné stránky tak, aby byly v učení co nejúspěšnější a měly všechny šanci si z předávaných poznatků odnést co nejvíce.

**3. Jaké možnosti postupu má pedagog při přípravě lapbooku?**

Úvodním krokem by měl být výběr tématu, který může odpovídat pedagogovým plánům nebo aktuálnímu zájmu dětí. Dále by si měl pedagog o vybraném tématu dohledat potřebné informace a materiály, aby získal představu, jaký by mohl být jeho obsah a celková podoba. V dalších krocích zjišťuje, jaký mají děti o tématu přehled a na základě toho si stanovuje cíle. Poté pedagog může začít na přípravě jednotlivých částí lapbooku a doprovodných aktivit, kterými bude části lapbooku uvádět, nebo je nabízet ve chvílích, kdy bude potřeba pracovat s někým individuálně. Dalším krokem je představení částí lapbooku dětem, pro které se nabízí použití třífázového modelu učení, dále samotná práce na lapboocích, kterou doplňujeme dalšími tematicky laděnými aktivitami. Po dokončení lapbooku je žádoucí zařadit sebereflexi, pedagog se ohlédne za průběhem tvorby, uváží, co by šlo zlepšit, zda byly zvolené cíle naplněny.

**4. Jaké metody a formy práce dětem při vytváření lapbooku vyhovovaly, které je nejvíce oslovily?**

Všemi dětmi byly velmi oblíbené společné aktivity předcházející jednotlivým skládačkám, při nichž měly společnými silami vyřešit zadaný problém – například manipulací s předměty, stavěním z různých materiálů (postavit tolik hnízd, kolik je obrázků ptáků), přiřazováním, tříděním – děti se k činnostem vracely i při volné hře, nebo žádaly

o společné opakování. Oblíbené byly také dramatizace, kdy se ztvárňoval životní cyklus stromů, živočichů nebo určité výjevy z jejich života. Děti se rády zabývaly nabízenými aktivitami, při nichž samy skládaly dle vzoru, manipulovaly s drobnými předměty, přiřazovaly, třídily, modelovaly dle obrázků a trávily jimi tolik času, kolik potřebovaly.

Předškolákům při samotné tvorbě lapbooku nejvíce vyhovovala názorná ukázka toho, jak skládačky zpracovat, kam je umístit. Pro děti bylo také velmi přínosné a jimi vyhledávané, když na prvcích lapbooku spolupracovaly ve dvojici – buď pracovaly na stejném prvku a vzájemně si něco pomáhaly přidržet, nebo se ty s již hotovu prací věnovaly pomoci kamarádům, namísto nabízených doplňkových aktivit. Během posledních dvou lapbooků měly s tvořením dostatek zkušeností, některé byly rády, když jim bylo umožněno začít práci samostatně bez vysvětlování pedagoga – chtěly samy z pedagogova lapbooku vypozorovat, co mají se skládankou dělat, a jaký k tomu zvolit postup. Některé děti uvažovaly nahlas, debatovaly o tom ve dvojici a sledovaly reakce pedagoga, aby se ujistily, že to pochopily správně.

Po dotvoření každého lapbooku probíhalo jejich představení mladším dětem, předškoláci se často ptali, kdy už se uskuteční. Bylo to očekávaným závěrem práce na daném tématu a vždy bylo na žádost dětí v následujících dnech alespoň jednou opakované. Předškoláci chtěli při opakování sami připravovat stanoviště – deky představující hnízda, mraveniště a podobně, brali to s vážností a znatelně byli hrdí, že se svou prací mohou ostatní seznámit. Na tyto prezentace se velmi těšily i mladší děti, kterým vyhovovalo učit se od starších kamarádů, lapbooky pro ně byly pestré, činnosti se střídaly, a tak se na vyprávění předškoláků dokázaly soustředit delší dobu než obvykle.

Nejvíce tedy děti oslovovaly aktivity stavěné na hře, kooperativním, partnerském, prožitkovém učení a dramatizaci.

**5. Který z modelových lapbooků se dětem nejlépe vytvářel a proč?**

Nejlépe, ve smyslu nejhladšího průběhu, se dětem vytvářel poslední (motýlí) lapbook jehož tvorba trvala dva týdny. Děti měly již s touto pomůckou dostatek zkušeností a patřičně

je využívaly – při tvoření předvídaly následující kroky, postupovaly sebevědomě, pracovaly zodpovědně a samostatně.

Ve smyslu největší touhy stále dál objevovat, se dětem nejlépe vytvářel ptačí (v pořadí druhý) lapbook, který byl na přání předškoláků stále rozšiřován. Děti o téma během celých šesti týdnů jevily značný zájem, tato doba jim poskytla dostatek času si vše prožít a svůj významný podíl na oblibě tohoto lapbooku měla i výzdoba třídy, na níž se děti podílely v rámci některých doplňkových aktivit k lapbooku. Obrázky ptáků, hnízd na stromech, budovách či u rybníka je stále obklopovaly, děti si je často prohlížely a ukazovaly, co vybarvovaly, nalepovaly, povídaly si o nich, podněcovalo je to k přemýšlení a dotazům na to, co jim nebylo jasné. Předškoláci již z prvního tvoření měli představu o tom, jakým způsobem lapbook vytvářet, přineslo jim to zkušenosti s postupem při zpracování skládaček, radost z vytvoření vlastnoruční knihy a motivaci pracovat na další – velmi se těšili až výsledky své práce opět ukážou mladším dětem a později i své rodině.

**6. Jaké posuny byly u dětí znatelné v oblastech učení a poznání, odpovědnosti za svou práci, komunikace a spolupráce?**

Práce s lapbooky dětem pomohla k lepšímu zapamatování poznatků, které se jim dostávaly v širších souvislostech a napomohly k hlubšímu ponoření do daných témat. Pro děti se lapbook stal způsobem, jakým lze uchovat informace, vzpomínky, ke kterým se mohou opětovným prohlížením vracet. Když byly něčím zaujaté, uváděly, že by se to do našich lapbooků mohlo nějak zapracovat, nebo by se mohl vytvořit další lapbook na jiné téma. Práce na lapboocích za využití různých informačních zdrojů děti podněcovala k tomu, aby dále poznávaly, samy si vyhledávaly v knihách, vyptávaly se pedagoga a tvořily i vlastní knihy nebo obrázky se skládacími prvky zachycujícími to, co je zaujalo.

Předškoláci se naučili nést odpovědnost za postup své práce a její výsledky. Pracovali na svých lapboocích z počátku se silnější oporou pedagoga, později samostatněji. Ti, kteří měli pomalejší pracovní tempo nebo problémy dovést práci do cíle, si s dopomocí pedagoga našli jim vyhovující způsoby, jakými se k dokončení úkolů dobrat. Dále se naučili nést odpovědnost za již hotové lapbooky, které měli stále k dispozici, často jimi listovali a snažili se k nim chovat šetrně, pečovat o ně a případně opravovat části, které při používání utrpěli nějakou škodu.

Posuny byly znatelné i ve schopnosti pracovat s chybou. Děti, které byly chybným krokem při sestavování lapbooku nejprve ochromeny, pozbývaly jím jistotu a chuť pokračovat v práci dál, se postupně naučily, že chyba znamená jen přemýšlení, jak situaci napravit. I u dětí, které na chyby již před výzkumem reagovaly lépe než v prvním případě, také došlo ke zlepšení. Situaci s pedagogem nejprve konzultovaly, časem v jejich řešení byly samostatnější, a nakonec se stávalo, že se pedagogovi zmínily o problému, až když ho vyřešily a chtěly sdílet nadšení z vlastního originálního řešení.

Lapbooky dále přispěly k rozvoji řečových dovedností, materiály v nich obsažené byly dětem výraznou oporou při jejich prezentování, vyprávění o tématu a předávání poznatků mladším dětem, a to hlavně u dětí, které před výzkumem blokovala stydlivost, nesmělost nebo nedostatek sebevědomí.

Aktivity, v nichž měly na úkolu spolupracovat, děti vedly k rozvoji komunikačních dovedností a k tomu, aby se domlouvaly, projevovaly svůj názor, vysvětlovaly své návrhy, také si rozdělovaly práci a za ni nesly odpovědnost. Mezi některými předškoláky byly v začátcích zřetelné snahy prosadit své nápady za každou cenu, čímž se někdy spolupráce komplikovala. Během výzkumu došlo k rozvoji schopnosti si vzájemně naslouchat, předškoláci se stali trpělivějšími, vyslechli si názory ostatních, uvažovali o nich a v reakci na ně poupravovali své odpovědi. Ve výsledku tak byla spolupráce mezi nimi přívětivější i úspěšnější, neboť se od prosazování svého řešení přibližovali k zvolení toho nejvhodnějšího, přestože původně nebylo z jejich hlavy. Spolupráce, s mladšími dětmi na aktivitách předcházejících skládačkám v lapbooku, byla pro soutěživější předškoláky jednodušší, měli vedoucí roli, v níž dokázali ostatním rozdělit úkoly směřovat je k cíli. Méně aktivním předškolákům tento způsob práce prospěl také, časem se naučili mladší děti dobře vést a stávali se sebevědomější a aktivnější i při aktivitách, na nichž spolupracovali ostatními předškoláky.

**7. Jaký přesah mělo tvoření lapbooků v domácím prostředí a jak se konkrétně projevil?**

Z výpovědí rodičů bylo patrné, že tvoření lapbooků mělo přesah i do domácího prostředí. Některé děti doma mluvily přímo o vyrábění skládaček, jiné vyprávěly o konkrétních poznatcích, které je fascinovaly nebo o tom, jak lapbooky ukazovaly mladším

dětem. Dále se zvýšil i zájem o knížky s přírodní tématikou, o prohlížení obrázkových knih či encyklopedií. Rodiče zmiňovali, že když byly děti venku, více si všímaly živočichů i rostlin kolem nich, vyprávěly o nich, pojmenovávaly je nebo se ptaly, jak se jmenují. Některé se začaly zabývat i sběrem přírodnin a objevilo se také tvoření různých knížek a obrázků se skládačkami či odklápěcími okénky, ale také papírových výtvorů pro hru.

## Diskuse

Při ohlédnutí za proběhlým výzkumem a posouzení přínosů lapbooku, musím souhlasit s Loňkovou (2016), neboť stejně jako ona oceňuji kreativitu, kterou tvorba lapbooku probouzí, a flexibilnost, jakou tato koncepce poskytuje. Dále bych uvedla nepopiratelný pozitivní vliv na rozvoj jemné motoriky, podporované nejen při sestavování obsahu lapbooku, ale také během prohlížení a manipulace s jeho částmi. Shodu vidím i v tvrzeních, že děti se při tvorbě lapbooku učily v souvislostech, setkávaly se s různými zdroji informací a způsoby, jak je zaznamenávat. Odpovídající je i fakt, že se učily překonávat překážky, přemýšlet o postupu své práce a přistupovat k dokončení úkolů s odpovědností, cvičily se taktéž v sebehodnocení. Shodu nalézám i v tvrzení, že na zapamatování poznatků z lapbooků měla vliv jejich pestrost, která povzbuzovala k opakovanému prohlížení a podporovala delší udržení pozornosti. Lapbooky děti motivovaly k dalšímu učení, poznávání a byly nápomocné i v dosahování dalších dílčích vzdělávacích cílů uvedených v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (2021).

U dětí docházelo také k rozvoji řečových dovedností a slovní zásoby, jejichž rozvoj zmiňuje v souvislosti se skládacími prvky Zike (2004). Se zmíněnou autorkou souhlasím i v případě, kdy uvádí, že prezentováním skládaček v lapbooku se děti učí shrnovat své myšlenky, což pedagogovi dobře slouží k ověření porozumění.

Vzhledem k tomu, že pro využití lapbooku v předškolním vzdělávání chybí opora odborné literatury, a dostupné zdroje se týkají primárního vzdělávání, kde jsou věkově homogenní skupiny, mi přijde důležité uvést nutnost promýšlet a plánovat kromě obsahu samotného lapbooku i další aktivity, které ho budou doplňovat a s dalším programem propojovat v celek. Výzkum byl uskutečňován v heterogenní třídě, v níž lapbooky tvořilo pět předškoláků, proto byly k lapbooku plánovány i společné aktivity, které předcházely tvoření skládaček v lapboocích (nebo na ně navazovaly), zasvěcovaly do jejich obsahu všechny děti společně a umožňovaly využití kooperativního a vrstevnického učení.

V kontextu teorie rozmanitých inteligencí Howarda Gardnera (2018) souhlasím s tím, že zamyšlení se nad inteligenčním profilem dítěte nám může být velmi nápomocné a vyjevit, proč je dítě v něčem více či méně úspěšné. Mareš (1998) podobně uvažuje

o stylech učení, tedy o tom, jakou formu smyslového vnímání jedinec preferuje, a jaký to má na učení vliv. V konkrétním případě bylo dítěti, u něhož je silně zastoupená tělesně pohybová inteligence a preference kinestetického stylu učení, nabídnuto si aktivity v lapbooku i pohybově prožít. To napomohlo k lepšímu zapamatování poznatků, celkově se zvýšil jeho zájem a touha dál poznávat. Proto uvažování nad zastoupením jednotlivých forem inteligence a stylů učení vnímám jako významnou pomoc již u dětí předškolního věku. Pedagog poté může silné stránky dětí využít k zlepšování jejich výsledků, překonávání problémů v oblastech, v nichž je dítě slabší, zlepšit tím jeho vztah k učení, motivovat k dalšímu poznávání, a položit tak základy pro vzdělávání v dalších stupních.

Stuchlíková (2002) a Mareš (2013) uvádějí, že pozitivní emoce mají v procesu učení významnou roli, k čemuž se také přikláním. Nadšení, které pedagog vůči tématům projevoval, děti přejímaly, do činností a dalšího poznávání se pouštěly se zanícením. Radostné prožitky z nově poznaného, pochopeného, zlepšovaly zapamatování informací a povzbuzovaly k dalšímu objevování. Nadšení pro věc nepřejímaly děti jen od pedagoga, ale často i od svých kamarádů, což někdy mělo, spojením přátelství a potěšení z objevování, ještě silnější účinek.

Jak uvádí Laufková a Goldmanová (2020), na rozvíjení čtenářské pregramotnosti má podstatný význam kladný vztah ke knihám a čtenářství, ten byl tvořením lapbooků posilován. Zájem o listování nabízenými knihami vzrostl, taktéž touha znát obsah textů psaných u obrázků, které je zaujaly. Samotné lapbooky, jako ručně vyrobené knihy, za nimiž stálo mnoho úsilí, napomohly k tomu, aby si děti knížek více vážily, šetrněji s nimi zacházely, s opatrností listovaly a zajímaly se i o to, jak byly vytvořené, lepené, svázané a jakým způsobem vznikaly ilustrace. Sdílení informací a zážitků, získaných prostřednictvím lapbooků a knih, se stalo také oblíbenou činností. Prostřednictvím lapbooku se děti také učily získávat informace z předčítaných textů, vyprávění i obrazového materiálu, porozumět jim a dále je předávat.

Na rozvoj informační pregramotnosti mělo tvoření a užívání lapbooků též nepochybný vliv, neboť děti připravoval na práci s informacemi, kterých je v současném světě velké množství. Jak uvádí Dostál (2007), je nutné děti připravovat na to, aby byly schopny informace posoudit, ověřit, třídit, zapamatovat si je a rovněž je sdílet. K rozvoji

zmíněných dovedností lapbooky přispívaly, děti se seznámily s i možnostmi, jak do nich informace zpracovat, znovu je vyčíst a předat ostatním.

Pro rozvoj dovedností oblasti matematické pregramotnosti lapbook poskytoval též dostatek příležitostí. Jak uvádí Kaslová (2010), v předmatematické výchově u dětí rozvíjíme porozumění otázkám, vnímání prostorových vztahů, souvislostí a následností dějů, společných znaků, vytváření představy o počtu, tvaru, dále třeba osvojování si takových metod řešení, jakými jsou například přiřazování, třídění, porovnávání, určování počtu, ostré lineární uspořádání a další. Lapbooky se svým obsahem i doplňkovými aktivitami, poskytovaly mnoho příležitostí pro rozvoj výše jmenovaného.

Participační pozorování využité při výzkumu bylo vhodně zvolenou výzkumnou metodou, která umožnila bezprostřední získávání potřebných informací o postupu i výsledcích dětí. Zvolené kazuistiky, zaměřené na zjištění zastoupení jednotlivých forem inteligence a preferenci stylu učení u vybraných předškoláků, byly taktéž vyhovující výzkumnou metodou. Nestrukturované rozhovory, vedené během tvoření lapbooků a práci s nimi, byly také přínosným a důležitým zdrojem informací, odhalujícím pohled dětí na danou problematiku a ověřování porozumění. Strukturované rozhovory s dětmi prováděné na konci výzkumu, tedy s odstupem času od tvoření prvních lapbooků, přinesly také zajímavé výsledky. Rozhovory s rodiči zase poskytly pohled na to, jaký přesah mělo tvoření lapbooků na život dětí mimo mateřskou školu.

Tvoření lapbooků probíhalo s pěti vybranými předškoláky, v tomto počtu byla práce na lapboocích bezproblémová, pedagog se dětem stíhal věnovat dle jejich potřeb. Ukázalo se, že by tvoření lapbooků zvládlo i několik mladších dívek, které o lapbooky vyjadřovaly velký zájem, projevující se v jejich spontánním tvoření papírových knížek a obrázků s různými dolepovanými prvky. Při opakování výzkumu bych tedy zvážila zvýšení počtu zapojených dětí. Tu a tam bylo tvoření komplikováno tím, že když nějaké části z lapbooků na sebe navazovaly, a některý z předškoláků nebyl například kvůli nemoci přítomen, po návratu nemohl navázat na stejnou práci jako ostatní. Takové případy se z počátku řešily tím, že si dané dítě s dopomocí pedagoga nebo jiného předškoláka prohlíželo, jak se v jeho nepřítomnosti s prací pokročilo a začalo i něco vystřihávat, vybarvovat. Později se děti dodělávaním zameškaného chtěly věnovat i během spontánních činností. To často vedlo

k tomu, že i ostatní předškoláci vytahovali své lapbooky a ukazovali tomu dítěti, jak fungují části, které zameškal, nebo na svých lapboocích něco vylepšovali, prohlíželi je a hráli si s nimi. Z toho, co se zdálo být komplikací, se později stala příležitost ke spolupráci mezi předškoláky i podnět k prohlížení lapbooků.

V případě opakování výzkumu i tvorbě dalších lapbooků bych volila velmi podobný postup, který byl pro mě i děti vyhovující. Ačkoli byla příprava lapbooku velmi pracná, časově náročná, a podobně bych hodnotila i tvoření lapbooku s dětmi, vidím lapbooky jako velmi přínosné a jsem názoru, že má zařazování této pomůcky v prostředí mateřské školy svůj význam. Již v předškolním věku děti tvorbou lapbooku získávají předpoklady pro celoživotní učení tím, že k poznávání přistupují aktivně a tvoří si svůj vlastní učební materiál, k němuž mají silný vztah, váží se k němu nejen poznatky o tématu, ale také pozitivní vzpomínky na proces tvorby, na hry a aktivity při lapbooku realizované. Děti se naučily být odpovědné za svou práci, které si vážily, byly hrdé na to, co dokázaly, a to se přímo odráželo na jejich sebehodnocení a posíleném sebevědomí. Své výsledky s hrdostí prezentovaly mladším dětem a později i rodičům při odpolední akci nazvané Lapbookový den, kde jejich práci ocenila i rodina.

# Závěr

Cílem této diplomové práce bylo prozkoumat možnosti využití lapbooků v předškolním vzdělávání a objevit jejich přínos, popřípadě úskalí doprovázená jejich tvorbu.

V první části práce se nachází charakteristika lapbooku jako didaktické pomůcky, včetně její historie a zastoupení v českém prostředí. Uvedené jsou zde také teorie, které při přípravě lapbooků mohou pomoci pedagogům zvolit vhodné přístupy, pomohou doporučit, jak při přípravě zohledňovat typy učení i rozpoznat, jaké formy rozmanitých inteligencí činnosti zahrnují a aktivují. Tvořením a užíváním lapbooků se rozvíjí dovednosti čtenářské, informační i matematické pregramotnosti a k jejich rozvoji mohou být při zpracování lapbooku využity, různé metody a formy práce usnadňující osvojování učiva, taktéž třífázový model učení E – U – R.

Praktická část se věnuje tvorbě modelových lapbooků a jejich dopadům na učení dětí předškolního věku. Obsahuje úvodní kazuistiky vybraných dětí, uvádějící jejich profil z pohledu rozmanitých inteligencí a stylů učení, závěrečné kazuistiky pak zachycují pokroky, na nichž tvoření lapbooků mělo svůj podíl. Ve výzkumu je uvedeno, jakým způsobem může pedagog při přípravě lapbooku postupovat, dále ukázky z realizace modelového lapbooku STROMY a posuny dětí v průběhu tvorby dalších lapbooků. Na základě zkušeností z realizace lapbooků byly k modelům vytvořeny metodické poznámky pro pedagogy, které budou použitelné v praxi. Zachycen je také průběh lapbookového dne (jehož cílem bylo vytvořené lapbooky představit rodičům) a shrnutí podstatných poznatků z rozhovorů s dětmi a jejich rodiči.

Z výsledků výzkumu lze konstatovat, že lapbooky jsou i v prostředí mateřské školy pomůckou s velkým potenciálem, který navíc poskytuje prostor pro individualizaci. Předškoláci je tvořili s nadšením, a kromě rozvíjení jemné motoriky docházelo při práci na lapboocích i k rozvoji vztahu k čtenářství, také dalších schopností a dovedností z oblasti čtenářské, informační i matematické pregramotnosti, komunikace, řečových dovedností, odpovědnosti za svou práci a sebehodnocení. Během práce na lapboocích bylo přínosné také využití kooperativního a vrstevnického učení, při němž byla rozvíjena spolupráce, schopnost řešení problému a prezentování své práce dalším osobám.

Přínosy lapbooku převyšují možná úskalí – negativem může být pro někoho skutečnost, že příprava lapbooku je pro pedagoga pracnou záležitostí a pro jeho realizaci s dětmi je nutné vyhradit dostatek času a prostoru.

Přínos této práce spatřuji především v sestavení kroků potřebných pro přípravu lapbooku a ve vytvoření modelových lapbooků s metodickými poznámkami, které by pedagogům v mateřských školách mohly pomoci se zařazením lapbooku jako didaktické pomůcky do jejich praxe a sloužit jako odrazový můstek pro tvorbu vlastních lapbooků.

## Seznam použitých informačních zdrojů


ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ, ed., 2010. *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-41-0.

ARMSTRONG, Thomas, 2011. *Každý je na něco chytrý: jak odhalit a rozvíjet různé druhy inteligence.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0019-2.

BAINES, Lawrence, 2008. *A teacher's guide to multisensory learning: improving literacy by engaging the senses*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development. ISBN 978-1-4166-0713-7.

CAREY, Benedict, 2015. *Jak se učíme: překvapivá pravda o tom, kdy, kde a jak se učíme*. Vyd. 1. Přeložil Romana HEGEDÜSOVÁ. Brno: Bizbooks. ISBN 978-80-265-0349-1.

Česká školní inspekce, 2015. *Metodika pro hodnocení rozvoje informační gramotnosti.* Čj.: ČŠIG-2981/15-G2. [cit. 27. 10. 2022]. Dostupné z: https://adoc.pub/queue/metodika-pro-hodnoceni-rozvoje-informani-gramotnosti.html

DOMBROVSKÁ, Michaela; LANDOVÁ, Hana a Ludmila TICHÁ, 2004. *Informační gramotnost – teorie a praxe v ČR* [online]. Národní knihovna. 2004, roč. 15, č.1. [cit. 11. 08. 2022]. Dostupné z: https://full.nkp.cz/nkkr/pdf/0401/0401007.pdf

DOSTÁL, Jiří, 2007. *Informační gramotnost a počítačová gramotnost – klíčové pojmy informační výchovy*. In: Infotech 2007 – moderní informační a komunikační technologie ve vzdělávání. Olomouc: Votopia, 2007. ISBN 978-80-7220-301-7. S. 60–65. [cit. 11. 08. 2022]. Dostupné z: https://web.archive.org/web/20140308022725/http://nazornost-ucebni-pomucky.xf.cz/informacni_gramotnost.pdf

DUBY, Tammy a Cyndy REGELING, 2007. *The Ultimate Lap Book Handbook: plus other books to make with children*. Culpeper, Virginia: Meggie Dee Press.

FISHER, Robert, 2011. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-262-0043-7.

FONTANA, David, 2003. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.

GARDNER, Howard, 2018. *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Vyd. 2. Přeložila Eva VOTAVOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1303-1.

GAVORA, Peter, 2000. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

HELUS, Zdeněk, 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.

HOLT, John Caldwell, 1995. *Jak se děti učí*. Praha: Strom. ISBN 80-901662-7-X.

CHYTKOVÁ, Dagmar a Michal ČERNÝ, 2016. *Efektivní učení: techniky přemýšlení, soustředění a komunikace s využitím myšlenkových map*. Brno: BizBooks. ISBN 978-80-265-0479-5.

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina, 2017. *Činnosti k rozvíjení přírodovědné gramotnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-327-8.

JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina, Jarmila NOVOTNÁ a Dagmar ŘÍHOVÁ, 2020. *Žába za nic nemůže, aneb, O suchu metodou "dobrých" otázek*. Praha: Ministerstvo životního prostředí. ISBN 978-80-7212-647-7.

KASÍKOVÁ, Hana, 2001. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0192-3.

KASLOVÁ, Michaela, 2010. *Předmatematické činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-86307-96-1.

KASLOVÁ, Michaela, 2015. Transformace v předmatematické gramotnosti, s. 102-119. In: Fuchs, E., Lišková, H., Zelendová, E. (eds.). *Rozvoj předmatematických představ dětí předškolního věku*. Praha: Praha: Jednota českých matematiků a fyziků. ISBN 978–80–7015–022–1.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG, 2008. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-314-7.

KOŽELUHOVÁ, Eva. *Čtenářské strategie v předškolním vzdělávání.* Praha, 2021. Rigorózní práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra preprimární a primární pedagogiky.

KRÁTKÁ, Štěpánka, 2020. *Žáci bývalé V. B tvořili lapbooky*. Základní škola a Mateřská škola Dubné [online]. Copyright © 2020 [cit. 10.07.2022]. Dostupné z: https://www.zsdubne.cz/lapbook.html

KREJČOVÁ, Věra, Jana POCHE KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ, 2015. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0812-9.

KROPÁČKOVÁ, Jana, WILDOVÁ, Radka a Anna KUCHARSKÁ. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. In *Pedagogická* orientace. 2014, roč. 24, č. 4, s. 488-509. Brno: Česká pedagogická společnost. ISSN: 1805-9511. [cit. 06. 08. 2022]. Dostupné z: https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896/1509

LANDOVÁ, Hana, 2002. *Informační gramotnost – náš problém*. Ikaros [online]. 2002. Roč. 6, č. 8. ISSN 1212-5075. [cit. 11. 08. 2022]. Dostupné z: https://ikaros.cz/informacni-gramotnost-nas-problem

LAUFKOVÁ, Veronika. Čtenářská gramotnost z pohledu rámcových a školních vzdělávacích programů. In *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. 2018, roč. 2., č. 1, s. 29-61. ISSN 2533-7890. [cit. 05. 08. 2022].
Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2018/11/02_Laufkova.pdf

LAUFKOVÁ, Veronika, 2020. *Projekt S knížkou do života a čtenářská gramotnost: metodická příručka pro práci knihoven s dětmi ve věku 3-6 let*. Praha: Národní knihovna České republiky - Knihovnický institut. ISBN 978-80-7050-732-2.

LAUFKOVÁ, Veronika a Adéla GOLDMANNOVÁ, 2020. *Rozvoj čtenářské pregramotnosti v praxi mateřské školy*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta [online]. ISBN 978-80-7603-202-6. [cit. 10.07.2022] Dostupné z: https://vydavatelstvi.pedf.cuni.cz/index.php/2020/11/08/rozvoj-ctenarske-pregramotnosti-v-praxi-materske-skoly-2/

LAUFKOVÁ, Veronika a Miluše VONDRÁKOVÁ, 2021. *Podoba formativního hodnocení.* Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. [cit. 29. 10. 2022]

Dostupné z: http://www.klus.upol.cz/wp-content/uploads/2021/05/formativni_hodnoceni_laufkova_vondrakova.pdf

LIŠKOVÁ, Hana, 2015. Předmatematické představy ve vzdělávacích oblastech RVP PV, s. 46-75. In: Fuchs, E., Lišková, H., Zelendová, E. (eds.). *Rozvoj předmatematických představ dětí předškolního věku*. Praha: Praha: Jednota českých matematiků a fyziků. ISBN 978–80–7015–022–1.

LOGOŠÍK, 2022. *Den země - Lapbook MŠ + ZŠ - Logošík*. [online]. Copyright © LOGOŠÍK, všechna práva vyhrazena [cit. 09.07. 2022]. Dostupné z: https://www.logosik.cz/prehledy/den-zeme-lapbook-ms-zs/

LOŇKOVÁ, Pavlína, 2016. In Youtube [online]. *Fantastické lapbooky a jak je využít ve vzdělávání*. Copyright © 2022 Google LLC [cit. 27.06. 2022]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=iRVO4mwM6R4

MÁLKOVÁ, Gabriela, 2009. *Zprostředkované učení: jak učit žáky myslet a učit se*. Praha, Česká republika: Portál. ISBN 978-80-7367-585-1.

MAREŠ, Jiří, 1998. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-246-7.

MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.

MYKOLAYIVNA, Androsova Natalia, VOLODUMURIVNA, Kynakh Nelia, MYKOLAYIVNA, Demchenko Yulia., SVITLANA, Antoshchuk a Kindei Lesia GRIGORIVNA, 2021. *The lapbook as an innovative way to organize learning activities in elementary schools*. In Revista Tempos e Espaços em Educação. roč. 14, č. 33 [cit. 19. 6. 2022]. e-ISSN 2358-1425. Dostupné z: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/16698/12339

NÁDVORNÍKOVÁ, Hana, SVOBODOVÁ, Eva, ŠVEJDOVÁ, Hana a Miluše VÍTEČKOVÁ, 2019. *Čteme si, hrajeme si, poznáváme… Metodika čtenářské pregramotnosti*. České Budějovice. Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita. ISBN 978-80-7394-763-7.

NĚMEČKOVÁ, Lenka, 2021. *Lapbook – pomocník učitele i žáka*. Životní vzdělávání, z. s. [prezentace, webinář]. Copyright © 22. 3. 2021. [cit. 10. 7. 2022].

NOVÁKOVÁ, Eva, ČÁPKOVÁ, Iva a Hana SCHENKOVÁ. Využití fotografie pro rozvoj matematických představ v mateřské škole. In: ULIČNÁ, Klára, RONKOVÁ Jolana a Jana SLEZÁKOVÁ, ed., 2019. *Rozvoj pregramotností v předškolním vzdělávání*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. s. 118-127. ISBN 978-80-7603-125-8.

NOVÁKOVÁ, Eva a Kristýna NOVÁKOVÁ. Inspirace k rozvoji vztahů mezi čtenářskou a matematickou pregramotností. In: ULIČNÁ, Klára, RONKOVÁ Jolana a Jana SLEZÁKOVÁ, ed., 2019. *Rozvoj pregramotností v předškolním vzdělávání*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. s. 107-117. ISBN 978-80-7603-125-8.

Odborná komise pro informační vzdělávání a informační gramotnost na vysokých školách. 2010. *Použití informační gramotnosti v práci komise IVIG* [online]. rev. 16. 11. 2010. [cit. 11. 08. 2022]. Dostupné z: https://web.archive.org/web/20120327144957/http://www.ivig.cz/pouziti-informacni-gramotnosti.html

OLECKÁ, Ivana a Kateřina Ivanová, 2010. Případová studie jako výzkumná metoda ve vědách o člověku. In *Časopis Ekonomika, management a inovace*, EMI 2, s. 62-65. [cit. 09. 09. 2022].
Dostupné z: https://is.slu.cz/el/fvp/zima2021/UPPVIP033/um/Olecka__Ivanova_-_clanek_-_Pripadova_studie_jako_vyzkumna_metoda_ve_vedach_o_cloveku.pdf

OPRAVILOVÁ, Eva, 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5107-8.

PORTEŠOVÁ, Šárka, 2015. Vývoj poznávacích schopností a početních představ u dětí v předškolním období, s. 28-45. In: Fuchs, E., Lišková, H., Zelendová, E. (eds.). *Rozvoj předmatematických představ dětí předškolního věku*. Praha: Praha: Jednota českých matematiků a fyziků. ISBN 978–80–7015–022–1.

PRŮCHA, Jan, 2020. *Psychologie učení*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2853-2.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, 2021. MŠMT. [cit. 30. 11. 2022]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/56051/

RONKOVÁ, Jolana, HÁJKOVÁ Jana, WALDHANSOVÁ Blanka, MALINOVÁ Věra a Klára ŠPAČKOVÁ, 2019. *Lapbook a Squashbook*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-056-5.

SCIO, 2012. *Test učebních stylů – Auditivní, vizuální a kinestetická percepční oblast*. [online]. Copyright © 2012. [cit. 18. 7. 2022]. Dostupné z: https://www.scio.cz/1_download/Test_ucebnich_stylu_vystupy.pdf

SEDLÁČKOVÁ, Barbora, 2021. *Tvorba vlastního lapbooku*. In: Základní škola a mateřská škola Hranice, Struhlovsko, příspěvková organizace. [online]. [cit. 10.07.2022]. Dostupné z: http://www.stru.hranet.cz/2018-19-2B/sedlackova-756

SODOMKOVÁ, Soňa, 2015. Předškolní věk, s. 7-27. In: Fuchs, E., Lišková, H., Zelendová, E. (eds.). *Rozvoj předmatematických představ dětí předškolního věku*. Praha: Praha: Jednota českých matematiků a fyziků. ISBN 978–80–7015–022–1.

STUCHLÍKOVÁ, Iva, 2002. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-553-9.

TAKTIK, 2022. *Školní lapbook – Prvouka: 4 roční období*. Vydavatelství Taktik [online]. [cit. 09.07. 2022]. Dostupné z: https://www.etaktik.cz/skolni-lapbook-prvouka-4-rocni-obdobi/

*Teoretické vymezení témat modulu Matematická pregramotnost*. 2017. Praha: PedF UK. Projekt OP VVV. Podpora pregramotností v předškolním vzdělávání. [cit. 27. 10. 2022]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2017/06/Teoretick%C3%A9-vymezen%C3%AD-t%C3%A9mat-modulu-Matematika.pdf

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

TÝNKOVÁ, Zuzana, LOUKOTOVÁ, Ivana, NEVORALOVÁ, Jaroslava, NIEBAUEROVÁ, Lucie, HRSTKOVÁ, Magda, BEDŘICHOVÁ, Marcela a Filip KAREL, 2012. *Příručka dobré praxe: učení na míru*. Praha: www.scio.cz. ISBN:978-80-7430-072-1. [cit. 15. 08. 2022]. Dostupné z:

https://www.scio.cz/download/skoly/Zdarma_materialy/Prirucka_dobre_praxe_Uceni_na_miru.pdf

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

ZIKE, Dinah, 2004. *Dinah Zike´s Reading and Study Skills Foldables.* The McGraw-Hill Companies. ISBN 0-07-865512–9. [cit. 07. 07. 2022].
Dostupné z: https://kipdf.com/copyright-by-the-mcgraw-hill-companies-inc-all-rights-reserved-permission-is-gra_5ae05a3c7f8b9a6d248b4589.html

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

## Seznam příloh

Příloha 1 – Vzor informovaného souhlasu

Příloha 2 – Ukázky rozhovorů

Příloha 3 – Lapbookový den

Příloha 4 – Podklady pro zpracování kazuistik

Příloha 5 – Ukázky vzniklých lapbooků vytvořených dětmi

**Vzhledem k rozsahu jsou další přílohy umístěny v samostatných souborech**

Příloha 6 – Lapbook STROMY

Příloha 7 – Lapbook MOTÝLI

**Příloha 1 – Vzor informovaného souhlasu**

# Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů

Informace o výzkumu:

Já, Monika Majerová, jako studentka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, provádím v rámci své diplomové práce výzkum na využití lapbooku jako didaktické pomůcky v prostředí mateřské školy. Z výzkumných technik a metod bude pro potřeby výzkumu použito participační pozorování, dále rozhovory, a kazuistiky. Výzkum bude probíhat v rámci běžných denních aktivit v mateřské škole tak, aniž by děti měly pocit, že jsou zkoumány. Budou pořizovány fotografie, které v diplomové práci budou uvedené tak, že nebude patrná identita dětí. Dále budou pořizovány videozáznamy a audiozáznamy, které nebudou zveřejňovány, nýbrž poslouží pro zápis a zpracování dat. Další rozhovory budou vedené se zákonnými zástupci dětí a budou zaměřené na zjišťování toho, zda tvoření lapbooků v mateřské škole bylo u dětí patrné z jejich her, jednání, z jejich vyprávění a hovorů s nimi.

Informace o účastnících výzkumu:

jméno a příjmení zákonných zástupců:.....

.....

jméno a příjmení dítěte/dětí.....

.....

Prohlášení

Já níže podepsaný/-á potvrzuji, že

a) jsem se seznámil/-a s informacemi o cílech a průběhu výše popsaného výzkumu (dále též jen „výzkum“);

b) dobrovolně souhlasím s účastí mého dítěte/dětí a své osoby v tomto výzkumu;

c) souhlasím s uvedením fotografií v diplomové práci, z nichž nebude patrná totožnost účastníků, a pořízením nezveřejňovaných video a audiozáznamů určených pouze pro sběr dat;

d) dobrovolně souhlasím se svou účastí na rozhovorech a pořízení nezveřejňovaného audiozáznamu rozhovoru určeného pouze pro zápis dat;

e) rozumím tomu, že se mohu kdykoli rozhodnout v účasti na výzkumu nepokračovat;

f) jsem srozuměn/-a s tím, že jakékoliv užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu nezakládá můj nárok na jakoukoliv odměnu či náhradu, tzn. že veškerá oprávnění k užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu poskytuji bezúplatně.

Zároveň prohlašuji, že

a) souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumu a s jejich dalším využitím;

b) souhlasím se zpracováním a uchováním osobních a citlivých údajů v rozsahu v tomto informovaném souhlasu uvedených, a to pro účely zpracování dat vzešlých z výzkumu, pro účely případného kontaktování z důvodu zpracování dat vzešlých z výzkumu a s tím, že tyto osobní údaje mohou být poskytnuty subjektům oprávněným k výkonu kontroly projektu, v jehož rámci je výzkum realizován;

Výše uvedená svolení a souhlasy poskytuji dobrovolně na dobu neurčitou až do odvolání a zavazuji se je neodvolat bez závažného důvodu spočívajícího v podstatné změně okolností. Vše výše uvedené se řídí zákony České republiky, s výjimkou tzv. kolizních norem, a bude v souladu s nimi vykládáno, přičemž případné spory budou řešeny příslušnými soudy v České republice.

Potvrzuji, že jsem převzal/a podepsaný stejnopis tohoto informovaného souhlasu.

Dne:.....

Podpis zákonných zástupců:.....

.....

Upraveno autorkou výzkumu podle:

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy: *Příloha A – Vzor informovaného souhlasu s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů.* 2019.
[online]. [cit. 15. 1. 2022]. Dostupné z:
https://www.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/2019/11/P%C5%99%C3%ADloha-A-%E2%80%93-Vzor-informovan%C3%A9ho-souhlasu-s-%C3%BA%C4%8Dast%C3%AD-ve-v%C3%BDzkumu-a-se-zpracov%C3%A1n%C3%ADm-osobn%C3%ADch-%C3%BAdaj%C5%AF.docx

**Příloha 2 – Ukázky rozhovorů**

## Rozhovory s dětmi zapojenými do tvorby lapbooků

### Anna

***1. Jaký z lapbooků je Tvůj nejoblíbenější?***
„Můj je asi nejoblíbenější ten stromovej."
***Proč právě ten?***
„Že jako jsem tam spoustu věcí nevěděla a naučila jsem se je. Třeba, co může bydlet v koruně stromů, to jsem věděla, že může žít v dutině veverka, to jsem taky věděla, ale nevěděla jsem ty včely, kunu jsem nevěděla."
***A co se ti v tom stromovém ještě líbilo?***
„No ty hádanky, pexeso, ten nos – to jsem nevěděla. Taky se mi líbily ty pohádky a ty listy. A tady se mi líbil ten obrázek kořenů, jak jsou spletený jako kamarádi."

***2. A co tě bavilo třeba v ptačím lapbooku?***
„Tam mě bavilo, jak se ty ptáci maskují, to jsem věděla, ale vůbec jsem je nemohla najít, hlavně toho bělokura, ten se umí dobře schovávat. Pak mě bavilo to pexeso zase. Pak mě bavilo lepit ty zipy a vystřihovat ty ptáky všechny, a lítat s nima."
***Co tě bavilo třeba ve včelím lapbooku?***
„Tam mě bavila ta básnička, jak jsme s ní hráli tu hru, to se mi hrozně líbí. A vůbec jsem nevěděla, že máme od včeliček tohle všechno, my máme doma jenom med. A že jsou včely klidně i bez úlu na stromě, to sem taky nevěděla."

***3. Co si myslíš, že se Ti povedlo?***
„Myslím, že se mi povedlo všechno kreslení. A něco sem hodně hezky vystříhala taky. Někde jsem to měla fakt hezky nalepený, že jsem to neměla opatlaný kolem."

***4. Co Ti přišlo těžké?***
„Třeba tahle cesta peříčková, byla hrozně těžká, vystříhat a složit, to mi vůbec nešlo."
***A ještě něco ti přišlo těžké?***
„Ne, tohle bylo lehký, to taky, no tady to jsme skládali spolu, no."

***5. Přidal/a bys do některého z nich ještě něco?***
„Hmm, třeba tady dozadu nějakou kytku."
***Myslíš nějak ozdobit i tu zadní část desek?***
„No, třeba podle toho, co je vevnitř to tam nakreslit. Tady by mohla být taky včela, jak je na nějaký kytce. Tady další ptáky nakreslit nebo tam něco nalepit."

***6. Vzpomeneš si na nějakou knížku, ve které jsme si při tvoření lapbooku listovali nebo z ní četli? Jakou nebo co si z ní pamatuješ?***
„Jo mně se líbila ta s těma odklápěcíma okýnkama, pamatuješ kterou?..."

***7. Kdybys vyráběl/a další lapbook, o čem by byl?***
„Jo já bych chtěla vyrábět další lapbook, to bych byla moc, moc ráda. Já by sem dělala lapbooky o zvířatech."
***A jaké zvíře bys vybrala?***
„Koně, protože to je moje oblíbený zvíře."

***8. Jak se Ti líbilo, když si lapbook ukazoval/a menším kamarádům? Bavilo Tě jim vyprávět, ukazovat obrázky, nebo s nimi hrát hry?***
„To se mi líbilo hodně. Jak jsem jim říkala, nebo jsme hráli třeba pexeso.“

***9. Co se Ti líbilo na „Lapbookvém dni“?***
„Mě se tam líbily různý ty lapbooky, já jsem koukala i do cizích.“
***Ano? Prohlížela sis ty cizí sama nebo i s maminkou?***
„I s mamkou jsme koukaly, jak to mají barevný a nalepený, no a taky to měli hezký.“

***10. Vyprávěl/a jsi rodičům o tom, co máš v lapbooku nebo si je rodiče prohlíželi sami?***
„Jo něco, nebo jsem jí vysvětlovala, co to tam je, když to nevěděla.“
***A vzpomeneš si, na co se tě třeba maminka ptala?***
„No, už nevím,... jo, třeba co se s tím dělá, tak jsem jí to ukazovala.“

***11. Vyzkoušel/a jsi s rodiči některé hry z lapbooku? Jaké?***
„Jo pexeso a dobble, taky domino. Pak jsme hledaly ty vajíčka, počítala jsem mravence, a ještě jsme hledaly, jaký včelky k sobě patří.“

***12. Ukázal/a si rodičům všechny své lapbooky, nebo jste se pozastavili jen u některých?***
„Jo my jsme byly všude a stihly jsme je všechny.“

***13. Jak se líbily lapbooky tvé mamince/tatínkovi?***
„Jo, říkala, že se jí to moc líbí, a že si taky možná nějaký uděláme my svůj lapbook.“

**Ben**

***1. Jaký z lapbooků je Tvůj nejoblíbenější?***
„To se dá těžko říct.“
***Tak jich můžeš říct víc. Se kterým sis třeba rád hrál?***
„Asi s motýlím, možná ten včelí, protože jsem poznal, jak kdo vypadá (hmyz příbuzný včelám). Pak ptačí asi nejvíc, ale mravence mám taky rád.“

***2. A co Tě při jejich tvoření nejvíce bavilo?***
„V ptačím se mi hodně líbí ta vlaštovka lítací, a to hledání zamaskovaných ptáků, jak jsme to spolu hráli, zahrajeme si to zas někdy? ... Taky jak jsme tam lepili ty peříčka. A mně se líbilo, to krmení ptáčků, jak jsme je sem dávali.“

***Takže se ti líbilo, když jsi ty ptáky mohl různě přendávat?***
„No, do toho krmítka, nebo i v tom obrázku.“
***Co se ti líbilo v tom mravenčím lapbooku?***
„To otevírací mraveniště určitě, že vidím dovnitř. A taky to skládání mraveniště (puzzle).“
***A co máš rád v tom motýlím lapbooku?***
„No, jak se to otevře a lepí se tam ty motýli.“
***A v tom stromovém lapbooku?***
„V tom stromovém, se mi líbily ty listy a ten pařez a nory.“

***3. Co si myslíš, že se Ti povedlo?***
„Myslím, že to stříhání mi šlo. Kreslení moc ne.“
***Proč myslíš, že ti kreslení moc nešlo?***
„No, když mě už nebavilo vybarvovat, tak jsem přetahoval.“
***Aha, a přišlo ti lepší malovat vodovkou přes tu voskovku?***

„Jo, to mě bavilo víc, to kouzlo bylo hezký.“

***4. Co Ti přišlo těžké?***
„Nevím... asi ty dva největší lapbooky, ptačí a stromový byly nejtěžší. Tamty byly lehký, ty malý.“

***5. Přidal/a bys do některého z nich ještě něco?***
„Ne, už jsou plný.“

***6. Vzpomeneš si na nějakou knížku, ve které jsme si při tvoření lapbooku listovali nebo z ní četli? Jakou nebo co si z ní pamatuješ?***
„Jo, Ferdu mravence, ale mně přijde ten Ferda mravenec hodně vymyšlenej.“
***A pamatuješ na nějakou knížku o ptácích?***
„Hmm, dudka! Jak nemohl vůbec spát, ale nakonec spal.“

***7. Kdybys vyráběl/a další lapbook, o čem by byl?***
„No ten o dinosaurech budem spolu dělat, ne? ... Jinak jako o rostlinkách, třeba ten trojlístek (jetel plazivý)“
***A zajímalo by tě třeba nějaké další zvíře, o kterém bychom lapbook vyrobili?***
„Ryby.“

***8. Jak se Ti líbilo, když si lapbook ukazoval/a menším kamarádům? Bavilo Tě jim vyprávět, ukazovat obrázky, nebo s nimi hrát hry?***
„Jo to mě bavilo, třeba jak jsem je učil to pexeso, nebo dobbla. Taky jsem jim říkal o těch obrázkách, co tam jsou, a co na nich bylo.“

***9. Co se Ti líbilo na „Lapbookvém dni“?***
„Jak jsem ukazoval mamce ten motýlí, se mi líbil, ale taťka nemohl.“
***Takže Ti bylo líto, že tatínek nemohl přijít.***
„Jo, chtěl jsem mu je taky ukázat tady jako mamce, ale tak mu je ukážu pak doma, to nevadí.“

***10. Vyprávěl/a jsi rodičům o tom, co máš v lapbooku nebo si je rodiče prohlíželi sami?***
„Mamka se mě hodně ptala, já jsem jí to řek.“

***11. Vyzkoušel/a jsi s rodiči některé hry z lapbooku? Jaké?***
„Jo, hodně, v ptačím jsme hráli hledání ptáčků, třeba, a dobble, v mravenčím ty trojice a puzzle.“
***U stromového lapbooku jste také něco hráli?***
„No, tam jsme hráli pexeso, a řekni příběh.“
***A co u včelího nebo motýlího – vzpomeneš si?***
„U motýlího jsme hráli to domino, a včelí nevím, ... jo tam jsem hledal ty včely krmičky a tak.“

***12. Ukázal/a si rodičům všechny své lapbooky, nebo jste se pozastavili jen u některých?***
„Všechny jsme stihli.“

***13. Jak se líbily lapbooky tvé mamince/tatínkovi?***
„Myslím, že hodně, už se na něj hodně těšila. A taky říkala, že se těší, až to přinesu domů. A já jsem jí říkal, že budeme dělat ještě dinosauří, tak se taky těšila, že ho uvidí.“

## Rozhovory s dětmi nezapojenými do tvorby lapbooků

**Filip** (věk: 4 roky a 9 měsíců)

***1. Kamarádi Ti své lapbooky ukazovali, jaký je tvůj oblíbený?***
„No tak ten ptačí.“
***Co se Ti na něm líbilo?***
„Ty ptáčci, lepící. Ale nejvíc ta labuť.“

***2. Vzpomínáš si na nějaké části, které jsi v lapboocích viděl/a? Které?***
„Třeba ta dutina se schovanýma zvířatama. To mraveniště a to skládání (puzzle).“
***Vzpomeneš si na něco z toho včelího lapbooku?***
„Ten úl, jak tam byly vevnitř ty včely.“
***A co se Ti líbilo v motýlím lapbooku?***
„No to domino, jak jsme hráli a jak jsme lepili ty motýly.“

***3. Chtěl/a bys také vyrábět nějaký lapbook? O čem by byl?***
„No třeba ten o těch motýlech.“
***A kdybys mohl dělat lapbook o čemkoli, co bys sis vybral?***
„Tak asi o broučcích.“

**Gábina** (věk: 4 roky a 8 měsíců)

***1. Kamarádi Ti své lapbooky ukazovali, jaký je tvůj oblíbený?***
Asi ten ptačí.
***Co se Ti na něm líbilo?***
„Ty peříčka a jak se ty ptáci odlepují. Jak tam bylo to hledání ptáků na obrázkách.“
***2. Vzpomínáš si na nějaké části, které jsi v lapboocích viděl/a? Které?***
Na ty listy na tom stromě, jak byly opravdový (zalaminované vylisované listy). Anebo ta sova a veverka.“
***A co se ti líbilo v mravenčím lapbooku?***
Ta pohádka a jak se to otevře a vidíš dovnitř.
***A ještě ten včelí lapbook, co se Ti v něm líbí?***
Ty kartičky se včeličkama – co všechno dělají, a ta rozkládací kytička se čmelákem a vosíkem.
***3. Chtěl/a bys také vyrábět nějaký lapbook? O čem by byl?***
„O kočičkách, pejskách, a ještě o myškách a o surikatách.“

**Helena** (věk: 3 roky a 6 měsíců)

***1. Kamarádi Ti své lapbooky ukazovali, jaký je tvůj oblíbený? Co se Ti na něm líbilo?***
„Ten motýlkovej, protože se mi líbí. A ty hádanky. A to vajíčko, jak tam byla ta housenka a kuklila se. Ten velkej motýl je krásnej. A i tenhle mravenec.“
***Ten mravenčí se ti taky líbil?***
„Jo, ten Ferda mravenec a tady ty puzzlíky, víš.“

***2. Vzpomínáš si na nějaké části, které jsi v lapboocích viděl/a? Které?***
„Na ty ptáčky, víš, jak lítají a papají.“
***Myslíš, jak jsi je mohla odlepovat a vybrat, čím se živí nebo je dát k tomu krmítku?***

„Jo, třeba zrníčka, víš, nebo mouchu.“

***3. Chtěl/a bys také vyrábět nějaký lapbook? O čem by byl?***
„Ten o mravenečcích.“
***A kdyby sis mohla vybrat cokoli, třeba nějaké jiné zvířátko?***
„Né, ten o mravenečcích.“

## Rozhovory s rodiči dětí zapojených do tvorby lapbooků

### Rodič Bena

***1. Mluvilo Vaše dítě před „Lapbookovým dnem“ někdy o lapbooku, nebo vyráběné knížce?***
„Mluvil, mluvil, pořád o tom mluvil, vyprávěl hodně.“
***Co Vám o lapbooku řekl, vysvětloval Vám, co to je ten lapbook?***
„No říkal, že to je knížka do klína, ale pak spíš přímo mluvil o ptácích a o mravenečcích, co jste pozorovali. To měl hodně spojený jako s tou školkou, že by vyprávěl že jste dneska vyráběli pexeso to ne. To fakt konkrétně, že jste viděli něco, nebo jste měli lupy a koukali na něco lupou.“

***2. Takže zvýšený zájem o ta témata, co jsme v lapboocích zpracovávali jste zaznamenala?***
„Rozhodně. To zkoumal pořád. Lístečky při procházkách zkoumal pořád, a neustále chtěl něco sbírat.“
***Takže chtěl něco na to téma tvořit i doma?***
Ano, z těch listů chtěl, a pak i z rostlinek z louky, chtěl dělat herbář, abychom to vylisovali. Ale jako nějaký to pexeso doma, to úplně ne.
***A nějaké knížky nebo časopisy ve vztahu k těm tématům vyhledával?***
„Jo to určitě, on pořád koukal, co máme doma ten atlas rostlin, na to jsme koukali, pak jsme pojmenovávali, co je to za strom, co je to za rostlinku. A pak nějaký encyklopedie o zvířatech tam taky.“

***3. Prohlíželi jste si společně s dítětem fotografie z dění v MŠ, které dáváme na rajče.net?*** **(pokud ano)** ***Když bylo na fotografiích zachyceno tvoření lapbooku nebo jeho představování menším dětem, reagovalo na ně Vaše dítě nějak? Jak? Co konkrétně Vám popisovalo?***
„Ano, když jsme na něco narazili, tak jenom říkal, že to je on, jak tam, já nevím, stříhá, skládá nebo kreslí, že to jsou ty lapbooky, víc neříkal. Asi něco mi o těch ptácích vyprávěl, když to viděl na fotce, to jo.“

***4. Na „Lapbookovém dni“ jste měli možnost poprvé vidět lapbooky, které předškoláci tvořili. Děti měly během odpoledne za úkol Vám své lapbooky ukázat. Jak probíhalo jejich prohlížení? Vyprávěl/a Vám o tom, co v lapbooku vidíte, nebo jste se dětí ptali?***
„To jsem se spíš musela ptát, ale když už se do nějakýho tématu zabere, tak mluví, mluví, povídá mi sám. Když ho vždycky trochu popostrčím, tak to pak zvládne sám.“
***Popisoval/a Vám obrázky či fotografie? Jaké třeba? Čím byl/a podle Vás zaujatý/á?***
„No, když jsem se zeptala, tak mi to řekl, co tam je, názvy si pamatuje naprosto perfektně, druhový, rodový, všechno.“
***Žádal/a Vás, abyste jim četli psaný text, pohádky, hádanky, básničky?***

„Ty, co jsou krátký, tak ty chtěl, ty dlouhý to už moc nechtěl, že to zná."
***Co se jí/jemu podle Vás z toho nejvíce líbilo a jak jste to poznali?***
No asi ty hádanky, ty chtěl číst vždycky, tak asi ty."
***Chtěl/a Vás naučit některou z her v lapbooku? Jakou?***
„Jo, jo, chtěl, to jsme museli hrát skoro všechno."
***Ukázal/a Vám vždy všechny části lapbooku nebo se pozastavil/a jen u některé části?***
„Jo, no ty dlouhý pohádky nechtěl, protože to už prý zná, ale jinak jsme zkoukli všechno."

***5. Poté co jste poznali lapbooky dětí, jaký je Váš názor na tuto pomůcku? Zaujaly Vás na nich některé části?***
„Myslím si, že je hodně kreativní. Myslím, že to děti hodně zaujalo a teď o tom tématu vědí hodně, to je super. Když si vzpomenu na sebe, v jeho věku, tak tohle jsem fakt nevěděla, jsme takového nic neměli. A myslím si, že ho to hodně zajímalo, a jak tam byly ty různorodý činnosti, tak každou chvilku něco jinýho, tak u toho vydržel strašně dlouho a fakt ho to zajímalo."
***Takže pozornost udržel, prohlédl si s Vámi všechno v klidu?***
„Jo, ale vždycky spěchal už k dalšímu lapbooku, podle tý mapy jsme museli, a byl nedočkavý, chtěl mi to všechno ukázat. Ale pak třeba se chtěl k nějakému lapbooku ještě vrátit, když si na něco vzpomněl, že mi chtěl ještě říct."

***6. Na „Lapbookovém dni" jste měli možnost Vaše dítě s lapbookem pozorovat. Myslíte si, že ho práce s lapbookem baví, nebo jsou jeho/její postoje spíše neutrální či záporné a jak jste to poznali?***
„Určitě baví, to bylo vidět, tady, ale i doma, že se o to zajímal a vyprávěl nám."

**Rodič Cilky**

***1. Mluvilo Vaše dítě před „Lapbookovým dnem" někdy o lapbooku, nebo vyráběné knížce?*** **(pokud ano)** ***Co Vám o lapbooku řeklo?***
„Ano povídala o tom neustále, ale že mi nemůže říct bližší informace, protože je to překvapení, Ale říkala mi, že do toho vyrábí spoustu věcí a že to uvidím, až na Lapbookovém dni. Zmiňovala, že jeden je o hmyzu, další o stromech, třetí o ptácích."
***A vysvětlovala Vám, co to je?***
„Jo, že to je knížka z papíru, že tam je spoustu věcí."

***2. Pozorovali jste, že by Vaše dítě během tohoto pololetí mělo zvýšený zájem o stromy, ptáky, mravence, včely, nebo motýly?***
„Ano, určitě. I když o hmyz se zajímá pořád, má ho opravdu ráda, ale je vidět, že jí to hodně bavilo, všechno, protože zájem byl opravdu větší."
***A chtěla si třeba prohlížet něco v knížkách o těchto tématech?***
„Jo, knížkama listujeme rádi, a taky jsme narazili na něco z toho a třeba se ptá, co tam je napsaný, nebo vždycky, když to zná, tak o tom začne povídat."
***A tvořila nějaké knížky nebo něco z papíru k těmto tématům?***
„Jo, jak jsem Vám posílala ty fotky, pořád doma tvořila nějaký hnízda pro ptáky, a pak si je lepila v pokojíčku, a my jsem jí museli tisknout obrázky ptáků, který chtěla a ona je pak vystříhávala a lepila do těch hnízd. A nějaký knížky z papíru taky lepila a něco do nich kreslila."

***3. Prohlíželi jste si společně s dítětem fotografie z dění v MŠ, které dáváme na rajče.net?* (pokud ano) *Když bylo na fotografiích zachyceno tvoření lapbooku nebo jeho představování menším dětem, reagovalo na ně Vaše dítě nějak? Jak? Co konkrétně Vám popisovalo?***

„Celkově foto na rajčeti miluje, ráda si prohlíží veškeré dění, které probíhalo, a pokud byla na fotografii s vytvářením lapbooku, tak mi hned říkala – to jsme vytvářeli lapbook. Bylo opravdu vidět, že jí to moc bavilo, a že se jí to líbilo. Dokonce odpoledne doma sbírala venku peříčka listí a celkově bych řekla zvýšený zájem čtení knížek o ptácích, stromech, včelách a o dalších."

***4. Na „Lapbookovém dni" jste měli možnost poprvé vidět lapbooky, které předškoláci tvořili. Děti měly během odpoledne za úkol Vám své lapbooky ukázat. Jak probíhalo jejich prohlížení? Vyprávěl/a Vám o tom, co v lapbooku vidíte, nebo jste se dětí ptali?***

„Téměř jsem se vyptávat nemusela, protože aktivně veškeré obrázky, pexesa, slepovačky a tak dále, sama vysvětlovala a ukazovala. Určitě aktivně přistupovala k hraní dobbla a ke všem skládačkám, které lapbook obsahoval."

***Popisoval/a Vám obrázky či fotografie? Jaké třeba? Čím byl/a podle Vás zaujatý/á?***

„Ano, všechny obrázky popisovala a povídala, jak to vystřihovala lepila skládala, a že jí to moc bavilo a bylo vidět, že se u toho i hodně dozvěděla."

***Žádal/a Vás, abyste jim četli psaný text, pohádky, hádanky, básničky? Co se jí/jemu podle Vás nejvíce líbilo a jak jste to poznali?***

„Jo, moc se jí líbilo, když jsem měla číst hádanky a ona měla hádat básničky – byla schopná sama doplňovat pohádku, trpělivě poslouchala a bylo vidět, že je ráda, když to všechno čtu a povídáme si o tom, bylo znát, že je to její tvorba, a že se jí líbí, že mně se to líbí, a že mám o to zájem, a že jí za to dokážu pochválit, jak nádherně to vyrobila."

***Chtěl/a Vás naučit některou z her v lapbooku? Jakou?***

„Všechny hry jsme pečlivě hrály a ona sama vysvětlovala, jak se hrají, jak se co skládá nebo co k čemu patří."

***Ukázal/a Vám vždy všechny části lapbooku nebo se pozastavil/a jen u některé části?***

„Jo všechny. Nejvíce se jí líbilo to nebo ty části, které se daly otvírat čím dál hlouběji a potom hry, které se s nimi daly hrát."

***5. Poté co jste poznali lapbooky dětí, jaký je Váš názor na tuto pomůcku? Zaujaly Vás na nich některé části?***

„Myslím si, že je to výborná pomůcka, která jí na hodně dlouhou dobu bavila a zabavila a byla u toho schopná dlouho vydržet, protože daná věc se hlouběji a hlouběji rozebírala a ona se tak dozvěděla spoustu věcí. Nejvíce jí bavilo, když mohla sbírat určité větvičky, listí, peříčka, často se teď zastavujeme u mraveniště a přesně ví, že má královnu, spoustu mravenečků se tam stará o vajíčka, že si tam nosí větvičky a tak podobně a opravdu je vidět, že jí to bavilo a líbilo. Dokonce se doma vyptávala, kdy dostane od Vás nazpět ten poslední lapbook."

***6. Na „Lapbookovém dni" jste měli možnost Vaše dítě s lapbookem pozorovat. Myslíte si, že ho práce s lapbookem baví, nebo jsou jeho/její postoje spíše neutrální či záporné a jak jste to poznali?***

„Naprosto jasné, že se jí to líbilo, že jí to bavilo a ani jednou si nemyslím, že by od kteréhokoli lapbooku se nějakým způsobem odvracela, anebo že by jí nezajímal, to se

opravdu nestalo. Naopak byla nadšená a snad u všeho mi vyprávěla, jak to vyráběla. Všeobecně něco vystřihnout a lepit, založit, přehýbat jí baví. Je tvořivá.“

***7. Máte k tomu ještě nějaké připomínky nebo nápady?***
„Za mě určitě skvělý nápad, vůbec bych se nebála v této pomůcce pokračovat na spoustu jiných témat. Myslím si, že je to hodně poučné a v daném tématu se dítě dostává do hloubky a dokáže tak na spoustu věcí reagovat tím, že se dané téma právě hlouběji a hlouběji rozebírá a získávat jím další znalosti. Řekla bych, že tato pomůcka jí napomáhá k tomu, aby si věci ještě lépe zapamatovala. Dokázala se do toho ponořit a věnovat se tomu, i přesto, že už to měla hotové, a dokázala mi to i nadále vyprávět a ukazovat.“

## Rozhovory s rodiči dětí nezapojených do tvorby lapbooků

**Rodič Ilony** (věk dítěte: 3 roky a 6 měsíců)

***1. Mluvilo Vaše dítě před „Lapbookovým dnem“ někdy o lapbooku? (Že ho vytvářeli jeho kamarádi, nebo si ho se staršími dětmi prohlíželo?) Co Vám o lapbooku řeklo?***
„Ano, mluvila, říkala, že větší děti vyráběly knížky a že jim je ukazovaly.“

***2. Pozorovali jste, že by Vaše dítě během tohoto pololetí mělo zvýšený zájem o stromy, ptáky, mravence, včely, nebo motýly? O čem konkrétně mluvilo?***
„Ano, mluvila o něčem, jmenovala, nějaké druhy ptáků, a povídala nám o včelách, že mají jednu královnu, a že sbírají nektar z rostlin a dělají med.“

***3. Prohlíželi jste si společně s dítětem fotografie z dění v MŠ, které dáváme na rajče.net?***
**(pokud ano)** ***Když bylo na fotografiích zachyceno tvoření lapbooku nebo jeho představování menším dětem, reagovalo na ně Vaše dítě nějak? Jak? Co konkrétně Vám popisovalo?***
„Jo fotky prohlížíme, ale jenom letecky, takže ne.“

***4. Na „Lapbookovém dni“ jste měli možnost poprvé vidět lapbooky, které předškoláci tvořili. Děti měly během odpoledne za úkol Vám lapbooky svých kamarádů ukázat. Jak probíhalo jejich prohlížení? Vyprávěl/a Vám o tom, co v lapbooku vidíte, nebo jste se dětí ptali?***
„Ano, vyprávěla,... tam jsem viděla, že jí to baví, tak nám o tom povídala, nějaký pohádky nám říkala a chtěla hrát ty hry.“
***Popisoval/a Vám obrázky či fotografie?***
„Jo, popisovala, bavily jí ty vývojový stádia, tak to řadila za sebou a vždycky to pojmenovala nebo k tomu něco řekla. A moc se jí líbilo to přendávání na suchý zip.“
***Žádal/a Vás, abyste jim četli psaný text, pohádky, hádanky, básničky?***
„Hádanky chtěla číst, znala na ně odpovědi a byla celá blažená, že nám to může říct.“
***Chtěl/a Vás naučit některou z her v lapbooku?***
„Něco jsme hráli, to pexeso a dobble známe, tak to jsme taky uměli.“
***Ukázal/a Vám vždy všechny části lapbooku nebo se pozastavil/a jen u některé části?***
„Ukazovala všechno.“

***5. Poté co jste poznali lapbooky dětí, jaký je Váš názor na tuto pomůcku?***

„Všechny ty lapbooky jsou moc hezké, dětem se povedly a je fajn, že je vyráběly samy, tím se asi hodně naučily."
***Zaujaly Vás na nich některé části?***
„Nás to bavilo všechno, asi."

***6. Na „Lapbookovém dni" jste měli možnost Vaše dítě s lapbookem pozorovat. Myslíte si, že ho práce s lapbookem baví, nebo jsou jeho/její postoje spíše neutrální či záporné?***
„Ona si to užívala, líbilo se jí to, a ještě při prohlížení vždycky koukala, čí to je podle značky, tak to taky komentovala. A říkala, že chce taky jeden vyrobit, tak pak doma něco tvořila."

**Rodič Jonáše** (věk dítěte: 3 roky a 11 měsíců)

***1. Mluvilo Vaše dítě před „Lapbookovým dnem" někdy o lapbooku? (Že ho vytvářeli jeho kamarádi, nebo si ho se staršími dětmi prohlíželo?) Co Vám o lapbooku řeklo?***
„My už jsme to znali, straší dítě už to vyrábělo loni v době online výuky, ale nic dalšího neříkal."

***2. Pozorovali jste, že by Vaše dítě během tohoto pololetí mělo zvýšený zájem o stromy, ptáky, mravence, včely, nebo motýly? O čem konkrétně mluvilo? Jak se jeho/její zájem projevoval? (např. vyprávění o tématu, pokládání dalších otázek k tématu, tvoření, kreslení, prohlížení knih, přímé pozorování rostlin a živočichů)***
„Ano, vyprávěl o babočce pavím očku, o včelách. O mraveništi vysvětloval, že jsou tam dělnice a pracují a taky ty co hlídají vchod. A knížky u nás prohlížíme často a tam ho zase asi nejvíc lákali ty mravenci, a vždycky jsem byla náležitě poučená, jak to v tom mraveništi chodí. A pozorovali jsme i venku."

***3. Prohlíželi jste si společně s dítětem fotografie z dění v MŠ, které dáváme na rajče.net?*** **(pokud ano)** ***Když bylo na fotografiích zachyceno tvoření lapbooku nebo jeho představování menším dětem, reagovalo na ně Vaše dítě nějak? Jak? Co konkrétně Vám popisovalo?***
„Fotky jsme neprohlíželi."

***4. Na „Lapbookovém dni" jste měli možnost poprvé vidět lapbooky, které předškoláci tvořili. Děti měly během odpoledne za úkol Vám lapbooky svých kamarádů ukázat. Jak probíhalo jejich prohlížení?***
***Vyprávěl/a Vám o tom, co v lapbooku vidíte, nebo jste se dětí ptali?***
„To bylo střídavě, chvilku vyprávěl, pak jsem se ptala a zkoušeli jsme různé aktivity. Lapbooky byly parádní a plné aktivit, na jeho pozornost zatím asi příliš obsáhlé, u posledních lapbooků už byl unavený."
***Žádal/a Vás, abyste jim četli psaný text, pohádky, hádanky, básničky?***
„Ano, u prvních dvou lapbooků, u kterých jsme byli, jsme přečetli v podstatě všechno."
***Chtěl/a Vás naučit některou z her v lapbooku?***
„Ano, to byla vzájemná spolupráce."
***Ukázal/a Vám vždy všechny části lapbooku nebo se pozastavil/a jen u některé části?***
„U prvních dvou všechno, ale potom už pozornost klesala, tak jsme něco přeskočili nebo potřeboval nějakou akci, třeba u těch ptáků ta šipka, nebo tu vlaštovku házel a podobně."
***5. Poté co jste poznali lapbooky dětí, jaký je Váš názor na tuto pomůcku?***

„Ty sešity byly opravdu krásně vyvedené, plné nápadů a aktivit. Nejvíc se mi na nich líbila ta pestrost. A taky to muselo dát pořádnou práci, nejen dětem, ale i ta příprava.“

***6. Na „Lapbookovém dni“ jste měli možnost Vaše dítě s lapbookem pozorovat. Myslíte si, že ho práce s lapbookem baví, nebo jsou jeho/její postoje spíše neutrální či záporné?***

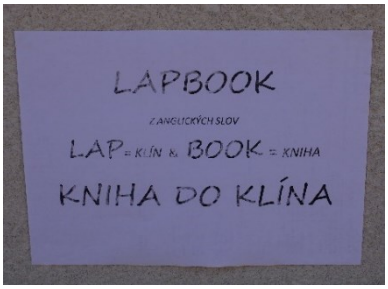
„Jo, moc ho to bavilo, určitě kladný. Rád tam objevoval různé ty části, vytahoval, zase skládal a podobně, tak určitě se líbily.“

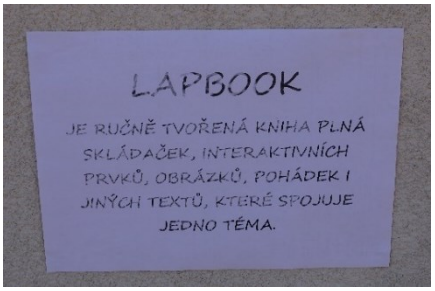
***7. Máte ještě nějaké připomínky nebo nápady ohledně lapbooků?***

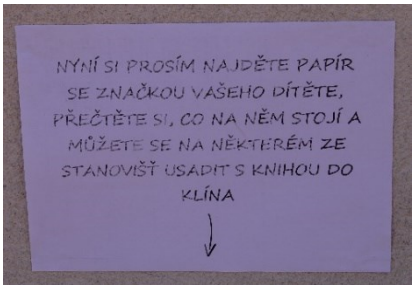
„No, je to úžasný nápad. Děti u toho poznaly mnoho, musely u toho zvládnout spoustu dovedností, jak stříhání, tak lepení, vymalování, slepování. Je to krásné a vzdělávací, to i děti nižšího věku z toho hodně měly a mohly proniknout hlouběji do toho tématu.“

**Příloha 3 – Lapbookový den**

Následující fotografie byly pořízeny při odpolední akci pro děti a jejich rodiče nazvané „Lapbookový den“, na němž děti seznamovaly rodiče buď s tím, co ony samy vytvořily, nebo co si zapamatovaly z prožitých aktivit či vyprávění starších kamarádů. Na následující straně je ukázka listu, který je dnem provázel.



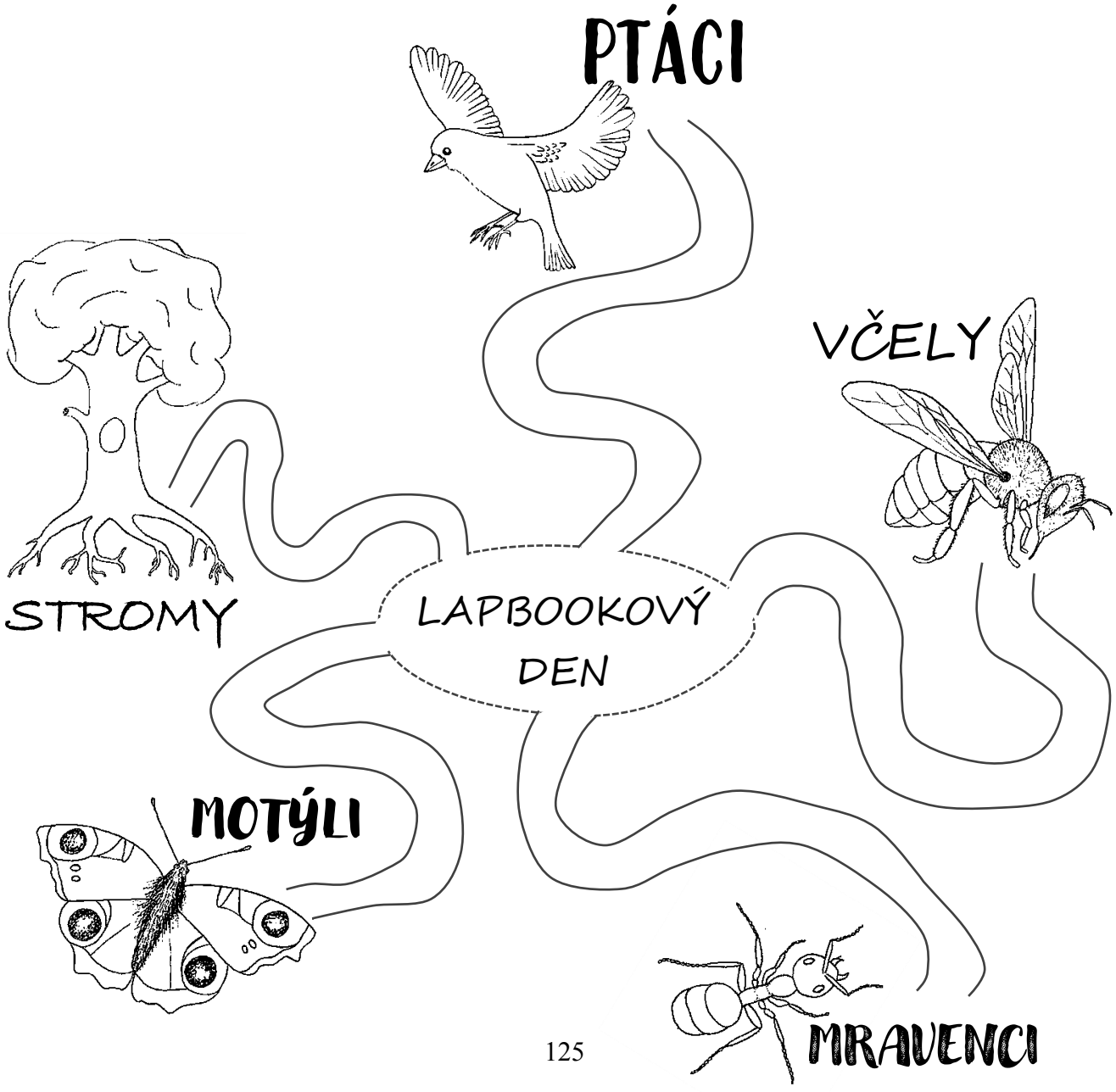



Dobrý den,

milí rodiče, vítáme Vás na Lapbookovém dni. Na zahradě a sportovním hřišti se nachází celkem pět stanovišť s lapbooky, můžete si je procházet dle libosti. U každého stanoviště je připravené posezení, kde se můžete pohodlně posadit i s lapbookem (v překladu kniha do klína). Pokud máte předškoláka, rád Vám ukáže přímo svůj lapbook, který sám tvořil. Pokud jste rodiči mladšího dítěte, můžete si na stanovišti sami vybrat, který z lapbooků si prohlédnete. Pokud dítě nebude moc hovorné, zkuste se ho prosím ptát: „Co je tohle? Co se skrývá pod tímhle?“ a podobné otázky, které by dítěti pomohly se rozmluvit. V lapbooku se nachází také psaný text, prosím, nabídněte dětem, že jim ho přečtete. Stanoviště jsou opatřena cedulí, u níž se nachází pastelky, kterými můžete s dětmi po prohlédnutí lapbooku vybarvit níže nakreslené cesty a označit je tak jako splněné.

Je na Vás a na dětech: jak dlouho si lapbooky budete prohlížet, zda budete hrát hry v nich obsažené, jestli obejdete všechna stanoviště nebo jen některé. Záleží na tom, co Vám budou děti chtít ukázat a kolik k tomu budou mít energie.



**Příloha 4 – Podklady pro úvodní kazuistiky**

K zjišťování zastoupení jednotlivých forem inteligence byly použity otázky z knihy *Každý je na něco chytrý* (Armstrong, 2011), které byly pro předškolní věk poupraveny.

• = tento symbol označuje, že daný bod, či otázka odpovídá situaci u dítěte

| **Jazyková inteligence** | A. | B. | C. | D. | E. |
|---|---|---|---|---|---|
| Poslouchá rád/a příběhy? | • | • | • | | • |
| Baví ho/ji vyprávět příběhy? | • | • | | | • |
| Vymýšlí si pohádky nebo básničky? | • | | | | • |
| Má velkou slovní zásobu? | • | • | • | | • |
| Je nadšený/á, když dostane za úkol vymyslet nějaký příběh? | • | | | | • |
| Zajímá se o písmo, o knihy, chce vědět, co je kde napsané? | • | • | • | | • |
| Rád/a s ostatními probírá různé myšlenky, nápady? | • | • | | • | |
| Má dobrou paměť na jména, názvy a podobné údaje? | • | • | • | | • |
| Baví ho/ji hry se slovy, slovní hříčky, jazykolamy, říkanky? | • | | • | | • |
| S chutí si hledá informace o různých tématech, které ho/ji zajímají? | | • | • | | • |
| **Součet pozitivních odpovědí z celkově 10 otázek** | 9 | 7 | 6 | 1 | 9 |

| **Hudební inteligence** | A. | B. | C. | D. | E. |
|---|---|---|---|---|---|
| Zpívá rád/a? | • | • | • | • | • |
| Poslouchá rád/a hudbu? | • | • | • | • | • |
| Má zájem o hru na hudební nástroj? | • | | | | • |
| Zapamatuje si snadno různé melodie a popěvky? | • | | • | | • |
| Pozná pokaždé už podle prvních tónů, jaká je to píseň? | • | | • | | • |
| Rozezná zvuk jednotlivých hudebních nástrojů, když hrají společně? | • | | | | |
| Brouká si a prozpěvuje při práci? | • | • | • | • | • |
| Baví ho/ji vydávat různé zvuky (pobrukovat, tleskat, luskat prsty, podupávat do rytmu)? | • | • | • | • | • |
| Vymýšlí vlastní písničky nebo nová slova k známým melodiím? | • | | | | • |
| Pamatuje si dobře informace obsažené v písni? | • | | • | | • |
| **Součet pozitivních odpovědí z celkově 10 otázek** | 10 | 4 | 7 | 4 | 9 |

| **Logicko-matematická inteligence** | A. | B. | C. | D. | E. |
|---|---|---|---|---|---|
| Zajímá se o čísla, vyskytují se číslovky a informace o počtu často v jeho mluvě? | ● | ● | | | |
| Rád/a zkoumá a odhaluje, kolik čeho je, často něco počítá? | ● | ● | | | ● |
| Baví ho/ji řešit různé hádanky? | ● | ● | ● | | ● |
| Baví ho/ji hlavolamy? | ● | ● | ● | | ● |
| Baví ho/ji hry, kde se využívá strategie? | | ● | | | |
| Všímá si souvislostí mezi událostmi a jejich důsledky (čili vztah příčiny následku)? | ● | ● | ● | | ● |
| **Součet pozitivních odpovědí z celkově 6 otázek** | 5 | 6 | 3 | 0 | 4 |

| **Prostorová inteligence** | A. | B. | C. | D. | E. |
|---|---|---|---|---|---|
| Lépe si pamatuje podobu objektu než jeho jméno? | | | | ● | |
| Rád/a kreslí, co ho/ji zrovna napadá, nebo to co viděl/a, prožil/a? | ● | | ● | | ● |
| Rád/a něco staví? | | ● | ● | ● | |
| Baví ho/ji rozebírat a opět skládat dohromady? | | ● | ● | ● | |
| Pracuje rád/a s papírem, barvami, fixy a dalšími výtvarnými potřebami? | ● | | ● | | ● |
| Často si kreslí? | ● | | ● | | ● |
| Při kresbě se snaží věrně zachytit skutečnost až do nejmenších podrobností? | ● | ● | ● | | ● |
| Baví ho/ji koukat do map nebo kreslit vlastní? | ● | ● | ● | ● | |
| Těší ho/ji prohlížení obrázků a fotek a s někým si o nich povídat? | ● | ● | ● | | ● |
| **Součet pozitivních odpovědí z celkově 9 otázek** | 6 | 5 | 8 | 4 | 5 |

| **Tělesně pohybová inteligence** | A. | B. | C. | D. | E. |
|---|---|---|---|---|---|
| Je trochu neposeda? | | | | ● | |
| Dokáže si snadno a rychle osvojit nové pohybové dovednosti? | ● | | | ● | ● |
| Vyhovuje mu/jí, když se při přemýšlení může pohybovat? | | ● | | ● | |
| Hraje rád/a divadlo? | ● | | | | ● |
| Umí napodobovat gesta a výrazy jiných lidí? | ● | | | ● | ● |
| Je pohybově nadaný/á? | ● | | | ● | ● |
| Má dobrou koordinaci pohybů? | ● | | | ● | ● |
| Je zručný/á, baví ho/ji ruční práce? | ● | | ● | | ● |
| Když se snaží si něco zapamatovat nebo vybavit, pomáhá mu/jí pohyb? | | | | ● | |
| Užívá si, když má prostor se volně pohybovat? | | ● | ● | ● | |
| **Součet pozitivních odpovědí z celkově 10 otázek** | 6 | 2 | 2 | 8 | 6 |

| **Personální inteligence** | A. | B. | C. | D. | E. |
|---|---|---|---|---|---|
| **Interpersonální** | | | | | |
| Rád/a pozoruje druhé? | ● | | ● | | ● |
| Snadno se s jinými dětmi skamarádí? | ● | | | | ● |
| Seznamování s novými lidmi mu/ji nedělá potíže? | ● | ● | | ● | ● |
| Nabídne svou pomoc, když vidí někoho v nouzi? | ● | | ● | | ● |
| Baví ho/ji si s ostatními povídat? | ● | ● | | ● | ● |
| Podílí se rád/a se na skupinových aktivitách? | ● | | | | ● |
| Rád/a připravuje pro ostatní hry a aktivity? | ● | | | | ● |
| Umí ostatní nadchnout pro společnou hru? | ● | | | | ● |
| Odhadne při pouhém pohledu na druhého, jak se cítí? | ● | | ● | | ● |
| Je raději, když může pracovat a učit se společně s dalšími? | | | | ● | |
| Záleží mu/jí na spravedlnosti, zastává se ostatních a vystupuje proti nepravostem? | ● | | ● | | ● |
| **Intrapersonální** | | | | | |
| Vyzná se dobře ve svých pocitech? | ● | | | | |
| Dokáže o svých pocitech s ostatními mluvit? | ● | | | | |
| Umí si stanovit cíl a pracovat na jeho dosažení? | ● | | ● | | ● |
| Přemýšlí o budoucnosti a o tom, čím by chtěl/a být? | ● | ● | | | ● |
| **Součet pozitivních odpovědí z celkově 15 otázek** | 14 | 3 | 5 | 3 | 12 |

| **Přírodovědná inteligence** | A. | B. | C. | D. | E. |
|---|---|---|---|---|---|
| Má rád/a zvířata? | ● | ● | ● | ● | ● |
| Rád/a se stará o zvíře nebo pečuje o rostliny? | ● | ● | ● | | |
| Má rád/a přírodu, rád/a v ní pobývá? | ● | ● | ● | | |
| Chodí rád/a do ZOO, na statek, do parků a zahrad? | ● | ● | ● | ● | ● |
| Všímá se přírody a jejích projevů? | ● | ● | ● | | |
| Umí se přizpůsobit novému místu, zorientovat se v něm? | ● | ● | ● | ● | ● |
| Má dobrou paměť na místa, která navštívil/a, na jména různých živočichů, rostlin, jevů? | ● | ● | ● | | ● |
| Ptá se na to, co kolem něj/ní je, jak se co nazývá, proč se co děje? | ● | ● | ● | | |
| **Součet pozitivních odpovědí z celkově 8 otázek** | 8 | 8 | 8 | 3 | 4 |

Do tabulky byly použity body dotazníku z publikace *Příručka dobré praxe* (Týnková et al., 2012), které bylo nutné upravit pro předškolní věk.

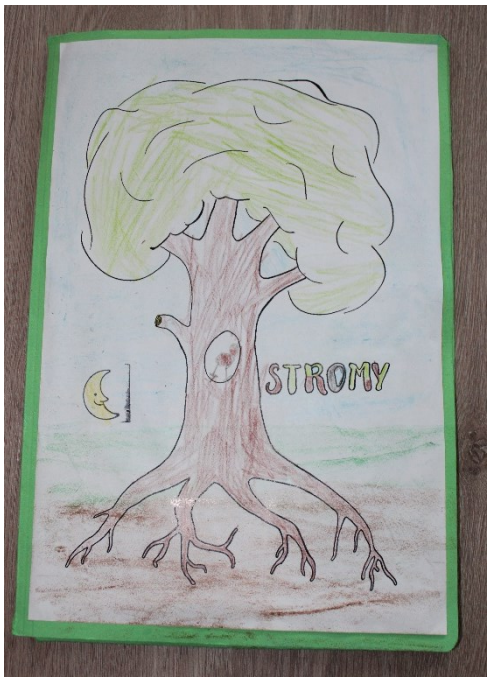
| **Vizuální styl učení** | A. | B. | C. | D. | E. |
|---|---|---|---|---|---|
| Slovní instrukce potřebuje zopakovat. | | ● | | ● | |
| Sleduje mimiku a gestikulaci přednášejícího. | ● | | ● | ● | ● |
| Nejlépe si pamatuje to, co má v podobě obrázků. | ● | ● | ● | | ● |
| Videa a rádio chtějí pouštět nahlas. | | ● | | ● | |
| Vyhledává aktivně diagramy a obrázky. | ● | ● | ● | | ● |
| Uvítá, když jsou informace prezentovány vizuálně. | ● | ● | ● | ● | ● |
| Rád/a vytváří obrázky. | ● | | ● | | ● |
| Dobře se orientuje v mapách. | ● | ● | ● | ● | |
| V hlavě si představuje obrazy, scény věcí, které si má zapamatovat. | ● | ● | ● | ● | ● |
| Má rád/a skládanky, puzzle. | ● | | ● | | ● |
| V písních se příliš nesoustředí na slova. | | ● | | ● | |
| Dobrý/á ve výtvarném umění. | ● | | ● | | ● |
| **Součet odpovídajících bodů z celkových 12 bodů** | 9 | 8 | 9 | 7 | 8 |

| **Auditivní styl učení** | A. | B. | C. | D. | E. |
|---|---|---|---|---|---|
| Bez problémů přijímá slovní pokyny. | ● | | ● | | ● |
| Raději si poslechne, než aby vyčetl/a z obrázků. | | ● | | | |
| Má rád/a slovní hříčky, hry se slovíčky, rýmy. | ● | | ● | | ● |
| Často zpívá, mumlá. | ● | ● | ● | ● | ● |
| Dokáže dobře odlišit dva podobné zvuky/tóny. | ● | | ● | | ● |
| Vyžaduje další vysvětlení map, obrázků. | | ● | ● | ● | |
| Rád/a mluví s ostatními. | ● | ● | | ● | ● |
| Mluví sám/sama k sobě. | ● | ● | ● | | |
| Je schopen/schopna opakovat celé konverzace. | ● | ● | ● | | ● |
| Rád/a vypráví vtipy, příběhy. | ● | ● | | | ● |
| **Součet odpovídajících bodů z celkových 10 bodů** | 8 | 7 | 7 | 3 | 7 |

| **Kinestetický styl učení** | A. | B. | C. | D. | E. |
|---|---|---|---|---|---|
| Rád/a na věci sahá. | ● | ● | ● | ● | ● |
| Sbírá věci. | ● | ● | ● | | |
| Hodně gestikuluje, mluví rukama. | | ● | | ● | |
| Stále něco dělá (hraje si s tím co je poblíž, podupává nohou...). | | | | ● | |
| Je sportovně zdatný/á, má koordinované pohyby. | ● | | | ● | ● |
| Rozebírá a skládá věci. | | ● | ● | ● | |
| Při učení rád/a stojí. | | ● | | ● | |
| Má rád/a hudbu v pozadí. | ● | ● | ● | | ● |
| Je manuálně zručný/á. | ● | | ● | ● | ● |
| Učí se prostřednictvím pohybu a poznáváním prostředí kolem sebe. | | | ● | ● | |
| Může být považován/a za hyperaktivní/ho. | | | | ● | |
| Při kresbě spíše „čmárá“, aby byla ruka v pohybu. | | | | ● | |
| Informace, které získává, si dává v hlavě „do pohybu“, vidí je „v akci“. | | ● | | ● | |
| Rád/a vše hned zkouší, než aby si prohlédl/a obrázky nebo to poslouchal/a. | | | | ● | |
| **Součet odpovídajících bodů z celkových 14 bodů** | 5 | 7 | 6 | 12 | 4 |

**Příloha 5 – Ukázky lapbooků vytvořených dětmi**

**Lapbook STROMY**



**Lapbook PTÁCI**

**Lapbook MRAVENCI**

**Lapbook VČELY**

**Lapbook MOTÝLI**