

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

„Domov“ pohledem učitelů mateřských škol a dětí předškolního věku
a zprostředkování tohoto tématu dětem v mateřské škole prostřednictvím knih

„Home“ from the point of view of kindergarten teachers and preschool
children and the mediations of this topic to children in kindergarten through
books

Bc. Dominika Sedláčková

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

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Odevzdáním této diplomové práce na téma „Domov“ pohledem učitelů mateřských škol a dětí předškolního věku a zprostředkování tohoto tématu dětem v mateřské škole prostřednictvím knih 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.

Teplice 6. 12. 2020

Velmi ráda bych poděkovala mé vedoucí práce PhDr. Veronice Laufkové, Ph.D., za cenné rady a vstřícné, ochotné a trpělivé vedení, které mi věnovala po celou dobu tvorby této diplomové práce. Dále bych poděkovala kolegyním, které mi pomohly s ověřováním metodického materiálu. V neposlední řadě si poděkování zaslouží i má rodina, která mě po celou dobu psychicky podporovala.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá zprostředkováním tématu domova a jeho podob dětem v mateřské škole metodou práce s knihou. Cílem této práce je vybrat vhodné knihy, které nabízejí různé podoby domova, ať už v tradiční, či alternativní formě a vytvořit k nim metodický materiál, který by pomohl dětem pochopit, že každý domov je jiný. Na základě tohoto metodického materiálu ověřit lekce třemi vybranými pedagogy a dle reflexí posoudit, zda je tento materiál vhodný jako metodika pro dané téma.

Teoretická část práce shrnuje různé podoby domova a zobrazuje umístění tohoto tématu v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Dále se teoretická část věnuje charakteristice dítěte předškolního věku převážně z hlediska sociálního a emočního vývoje, literatuře pro předškolní děti a metody práce s knihou, které jsou využívány i v praktické části.

V praktické části je nabídnut metodický materiál, který je využitelný ke zprostředkování tématu domova v mateřských školách. Bylo navrženo 6 lekcí, které představují různé podoby domova, se kterými se v dnešní době předškolní dítě může setkat. Součástí lekcí jsou i alternativní podoby domova, jako je např. model střídavé péče, dětský domov, adopce, nevlastní rodič. Lekce korespondují se 6 vybranými knihami pro děti předškolního věku, které tato témata nabízejí. Na základě tohoto metodického materiálu ověřovaly a následně lekce reflektovaly tři záměrně vybrané učitelky mateřských škol. Metodický materiál se dle reflexí osvědčil a mohl by být přínosem učitelkám mateřských škol pro zprostředkování tohoto tématu dětem předškolního věku, obzvláště při otevírání kontroverznějších témat a v pochopení komplikovaných rodinných situací. Metodický materiál je tedy využitelný při rozvoji klíčových kompetencí vzhledem k tématu domova a při rozvoji čtenářské pregramotnosti.

KLÍČOVÁ SLOVA

domov, literatura pro děti předškolního věku, mateřská škola, práce s knihou, RVP PV

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the mediation of the topic of home and its forms to children in kindergarten by the method of working with a book. The aim of this work is to select suitable books that offer different forms of home, whether in traditional or alternative form, and to create methodological material for them that would help children understand that each home is different. Based on this methodological material, verify the lessons by three selected teachers and assess according to the reflection whether this material is suitable as a methodology for the topic.

The theoretical part of the thesis summarizes the various forms of home and shows the location of this topic in the Framework Educational Program for Preschool Education. Furthermore, the theoretical part deals with the characteristics of preschool children, mainly in terms of social and emotional development, literature for preschool children and methods of working with the book, which are also used in the practical part.

The practical part offers methodological material that can be used to mediate the topic of home in kindergartens. 6 lessons have been proposed, which represent different forms of home that a preschool child may encounter today. The lessons also include alternative forms of home, such as a model of alternating care, children's home, adoption, stepparent. The lessons correspond to 6 selected books for preschool children that offer these topics. Based on this methodological material, three deliberately selected kindergarten teachers verified and subsequently reflected the lessons. According to the reflections, the methodological material has proved its worth and could be of benefit to kindergarten teachers in mediating this topic to preschool children, especially in opening up more controversial topics and in understanding complicated family situations. The methodological material can therefore be used in the development of key competencies with regard to the topic of home and in the development of reading literacy.

KEYWORDS

Home, children literature, kindergarten, working with book, RVP PV

Obsah

1	Úvod a cíl práce.....	7
2	Teoretická část.....	8
2.1	Domov	8
2.1.1	Rodina.....	9
2.2	Charakteristika dítěte předškolního věku	12
2.2.1	Sociální vývoj dítěte předškolního věku	12
2.2.2	Emoční vývoj u dítěte předškolního věku	15
2.3	Ukotvení čtenářské pregramotnosti a tematiky domova v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání	18
2.3.1	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	18
2.3.2	Klíčové kompetence	19
2.3.3	Očekávané výstupy.....	23
2.4	Literatura pro děti	27
2.4.1	Charakteristika literatury pro děti.....	27
2.4.2	Žánry knih pro děti předškolního věku.....	28
2.4.3	Téma domova v literatuře pro předškolní děti.....	29
2.4.4	Kvalitní kniha pro děti předškolního věku	30
2.5	Metoda práce s knihou.....	32
2.5.1	Čtenářská gramotnost	32
2.5.2	Čtenářská pregramotnost	32
2.5.3	Metoda práce s textem.....	34
2.5.4	Čtenářské dovednosti a čtenářské strategie	36
2.5.5	Třífázový model učení E-U-R	39
3	Praktická část.....	41

3.1	Cíle a metody praktické části.....	41
3.1.1	Návrh lekcí a jejich ověření.....	41
3.1.2	Výzkumné otázky	42
3.1.3	Výzkumný vzorek	42
3.1.4	Seznam doporučené literatury pro děti otevírající téma domova a rodiny..	45
3.2	Realizace a reflexe lekcí	47
3.2.1	Výsledky reflexního dotazníku pro učitelky mateřských škol	81
3.3	Shrnutí výsledků	86
4	Diskuze	88
5	Závěr.....	90
6	Seznam použitých informačních zdrojů	91
7	Seznam příloh.....	96
9	Přílohy	97

1 Úvod a cíl práce

Téma domova je pro mne velice blízké. Měla jsem to štěstí, že jsem vyrůstala v úplné rodině, která byla dětským okem bezproblémová. A i nyní, když žiju někde jinde, vždy se ráda domů vracím. Doma mám stále svůj dětský pokojíček, který ve mně probouzí nostalgické vzpomínky a domácí pohodu. Domov pro mě vždy znamenal jistotu a bezpečí. Některé děti ale takové štěstí nemají. Myslím si, je pro dítě nejdůležitější, aby vyrůstalo v láskyplném a bezpečném prostředí, kde jsou na sebe lidé hodní a můžou se na sebe vždy spolehnout. Dítě potřebuje cítit, že má své „doma“.

V mateřské škole, ve které působím jako učitelka, se setkávám s dětmi, které se potýkají s různými podobami rodinných situací. Stále více se objevuje model střídavé péče, úloha nevlastního rodiče či neúplné rodiny. Děti se pozastavují nad skutečnostmi, proč nemá chlapeček maminku, a jak to, že má holčička místo tatínka „strejdu“, a proč nikdy nevyzvedává holčičku maminka i tatínek společně apod. Rozhovory dětí nad svými podobami domova mě právě přivedlo k tématu této diplomové práce. Dnešní rodina už neznamená jen maminku, tatínka a děti. Podoba dnešní rodiny se stále mění a je tedy dle mého názoru nutné předávat dětem aktualizované informace. Každý domov je jiný, ale žádná forma domova není špatná, pokud se v něm dítě cítí spokojeně a bezpečně.

Cílem této práce je tedy přiblížit dětem různé možnosti a podoby domova. Vybrat vhodné knihy pro děti předškolního věku, které tato témata otevírají, jelikož si myslím, že prostřednictvím příběhu může dítě lépe pochopit komplikovanější situace a vcítit se do hlavní postavy. Na základě knih pro děti vytvořit metodický materiál, který tyto podoby domova dětem zprostředkuje. Závěrem pak nechat materiál ověřit učitelkami mateřských škol a dle reflexí posoudit, zda je využitelný také v praxi jiných pedagogů.

2 Teoretická část

2.1 Domov

Pojem domov je velmi obsáhlý a nelze ho jednoduše definovat. Na pojem domova můžeme nahlížet z mnoha úhlů. Záleží také, kdo se nad tímto pojmem zamýšlí a v jaké souvislosti o něm uvažuje. Jedná se o subjektivní pojem. Domov znamená pro každého něco jiného. Domovem může být rodný dům, místnost, město, stát, planeta, rodina, skupina lidí apod. Domov je místo, kde se cítíme dobře a kam se rádi vracíme. Domov je svět kolem nás a my si ho s dopomocí jiných utváříme.

Velký sociologický slovník (1996) definuje pojem domov jako „více méně ucelený obraz okruhu blízkých, známých lidí svázaných s hmotným prostředím, ve kterém člověk delší dobu pobýval (s bytem, domem, krajinou), naplněný pocitem sounáležitosti, zázemí, bezpečí“. Pod pojmem domov si každý představí něco jiného. Domov totiž můžeme chápat několika významy, které se ale navzájem prolínají. Dle Škovier (2007) má pojem domov čtyři různé významy:

- domov jako budova; obytný prostor; místo, kde žijeme;
- domov jako seskupení našich nejbližších v obytném prostoru;
- domov zahrnující širší sociální okolí;
- domov ve vztahu k prvotnímu rodinnému prostředí.

Dle mého názoru lze navíc pojem domov také chápat jako něco emocionálního. Z odborné literatury toto tvrzení nejvíce vystihuje definice Velkého sociologického slovníku (1996, s. 219). „Domov je vyjádřením emocionálního vztahu člověka k jeho nejbližšímu světu, osvojením tohoto světa, jeho humanizací a intimizací“. Matějček (2015) považuje za zásadní pocit jistoty a bezpečí, na psychické, citové přijetí dítěte – lidská náruč, která dítěti poskytuje přístav bezpečí v případě ohrožení, ochranu před nejistotou, jistotu v úzkosti. Tento citový vztah dítěte k prvotním vychovatelům vytváří základ pro vztah dítěte k širšímu sociálnímu okolí – jedná se o princip životní důvěry či nedůvěry v druhé lidi.

Opravilová (2016) dodává, že společně trávený čas rodičů s dětmi, společné setkávání a poznávání probouzí vzájemné city. Utváří postoje, přispívá k přijímání hodnot. Společně prožité chvíle obohacují vzájemnost, pocit bezpečí a respekt k uznávaným hodnotám.

2.1.1 Rodina

Pojem domov je silně vázán s rodinou a rodinným prostředím. V něm se utvářejí základní hodnoty, které ovlivňují vnímání pocitu domova. Domov je formován pomocí tradic, zvyklostí a sociálních interakcí (Velký sociologický slovník, 1996). Podle Dunovského (1999) je rodina společenská skupina, která je spjata vztahy, činnostmi a funkcemi. Tato skupina zabezpečuje potřeby všech členů. Rodina tedy poskytuje svým členům ochranu, péči a měla by umožňovat „tělesnou, duševní, duchovní existenci a rozvoj, dávat jim pocit jistoty a bezpečí, pocit domova v kruhu svých nejbližších“ (Dunovský, 1999, s. 91). Rodina má pro dítě zásadní vliv v oblasti celostního rozvoje osobnosti. Pokud rodina funguje tak, jak má, plní nezastupitelnou funkci při plnění psychických potřeb jedince (Matějček, 2005).

Gillernová (2015, in Mertin, Gillernová, 2015) uvádí, že rodina představuje významné sociální a výchovné prostředí pro vývoj a rozvoj dítěte.

Rodinné vztahy jsou pro dítě velmi důležité, jelikož díky nim získává nové zkušenosti pro rozvoj své osobnosti. Dítě se cítí bezpečně, pokud jsou tyto vztahy pozitivní, a může tak jednodušeji chápat potřeby jiných lidí. Pokud dítě nevnímá vztahy pozitivně, může nastat vnitřní nejistota a dítě se poté koncentruje pouze na sebe. Jistotu rodinného zázemí může dítě nabrat při sdílení společných okamžiků – výjimečných situací, ale i každodenního života. Tyto situace členy domácnosti spojují a jsou zdrojem společných zážitků, tradic apod. Dítě si musí být jisté, že jsou mu rodiče nablízku a lze se na ně vždy spolehnout. Toto vědomí slouží jako prostředek k udržení jistoty (Vágnerová, 2012). Významnými znaky, které jsou pro rodiny charakteristické a působí na psychický vývoj dětí jsou: stabilita, soudržnost, otevřenost a adaptibilita, míra integrovanosti do širší společnosti. Často jsou tyto charakteristiky důležitější než vzdělanostní úroveň či materiální zajištění rodiny (Bronfenbrenner a Morris, 1998, in Vágnerová, 2012).

Rodiny lze rozdělit podle Dunovského (1999) z hlediska funkčnosti a to na: rodiny funkční, rodiny problémové, dysfunkční rodiny a rodiny afunkční. Podle Matouška a Pazlarové (2010) je toto označení nevhodné, jelikož jde o tzv. nálepkování rodin, které může mít pro dítě a pro rodinu nepříznivé důsledky. Tito autoři ale užívají termín mnohoproblémová rodina. Taková rodina má více vážných problémů najednou. Jedná se např. o potíže s financemi, problémy v partnerském životě, závislostmi, vážnými nemocemi nebo problémy se zákonem apod.

Podoba rodiny

Jak již bylo řečeno, rodinné prostředí má rozhodně zásadní vliv na to, jaký dospělý jedinec z dítěte vyroste. Jak ale vypadá dnešní rodina? Dnešní děti vyrůstají převážně v nukleární rodině. Nukleární rodina se skládá z rodičů a dítěte/děti. Babičky většinou nejsou tak nápomocné, jako to bylo dříve u vícegeneračně uspořádané rodiny, kde společnou domácnost s dětmi sdíleli rodiče, prarodiče, často i strýcové, tety, bratřenci a sestřenice, a babičky tak ve většině případech dostaly roli pečovatelek. V nukleární rodině jsou babičky většinou samy v zaměstnání, mají jiné bydliště či potřebují samy pomoc. Nukleární rodina ovšem ani tuto pomoc příliš nevyžaduje a udržují si tak svoji autonomii (Splavcová, Kropáčková, 2016).

Dalším znakem, který velmi ovlivňuje rodinnou situaci, je vysoká rozvodovost. Děti jsou stále častěji vychovávány v neúplných rodinách pouze jedním rodičem, převážně matkou. Podle sčítání lidu v roce 2001 žilo v České republice v úplných rodinách se závislými dětmi 41 % obyvatel, v neúplných rodinách žilo 14 %. Podíl neúplných rodin s dětmi od roku 1961 trvale narůstá a zároveň klesá podíl úplných rodin s dětmi. V neúplných rodinách s dětmi stojí ženy v čele domácnosti až sedmkrát častěji než muži (Šťastná, 2009). Domnívalo se, že ochuzení dítěte o mužský vzor, může mít pro dítě nežádoucí účinky v jeho rozvoji, ovšem toto tvrzení se neprokázalo. Podle šetření OECD se ukázalo, že děti z neúplných rodin nejsou ve škole méně úspěšné než děti z rodin úplných. Větší vliv totiž má na dítě samotná úroveň sociokulturního rodinného prostředí (i neúplného) a úroveň vzdělání osoby, která dítě vychovává (Průcha, Košťátková, 2013). Úroveň vzdělání je také faktor, který má vliv na to, zda stojí v České republice v čele domácnosti muž nebo žena. V roli otce je zastoupeno nejvíce mužů se středním vzděláním bez maturity. U žen v neúplných rodinách je zastoupeno nejvíce středoškolského vzdělání s maturitou i bez. Z hlediska věku činil v roce 2001 průměrný věk ženy v čele domácnosti se závislými dětmi 35,4 let, průměrný věk muže v této kategorii byl 41,7 roku (Šťastná, 2009).

V mateřské škole, ve které působím jako učitelka, se setkávám s dětmi z různých rodinných poměrů. Jelikož se podoba domova a rodiny stále proměňuje, je tedy dle mého názoru důležité seznámit děti i s jinými možnostmi domova, jako je např. domov dětí, domov seniorů, pečovatelský domov, adopce, střídavá péče v rodině, nevlastní rodič apod. Z tohoto důvodu jsem se v praktické části zaměřila na knihy pro děti s některými již zmiňovanými alternativními podobami domova. Nejvýraznější podobou, se kterou se setkávám v mateřské škole, je střídavá péče.

Střídavá péče

Střídavá péče byla v České republice uzákoněna v roce 1998. V posledních dvaceti letech se výskyt této formy porozvodového uspořádání péče o dítě zvedá, v posledních deseti letech je zaznamenán akcelerující nárůst. Kolik žije dětí v České republice ve střídavé péči není přesně známé. Důvodem jsou stále běžnější partnerství beze sňatku, a tak rozchody a následné dohody svěřeni do péče nemusejí být nikde evidovány. V případech rozvodu bylo dle statistické ročenky soudních agend v České republice evidováno přibližně 16 % dětí, které byly svěřeny do střídavé péče. Pokud se jedná o rozvod v manželství, zastupuje dítě v této situaci Orgán sociálně právní ochrany dětí a dohodu stvrzuje soud.¹ Od roku 2017 je v České republice svěřeni dětí do střídavé péče považována za přednostní formu před formami jinými. Dítě tak získává dva domovy. Nejběžnější jsou týdenní intervaly ve střídání u rodičů, ovšem u menších dětí se doporučuje častější střídání po dvou až třech dnech. Střídavá péče nemusí být za každých okolností tou nejlepší variantou, ovšem matka i otec by měli být rovnocennými partnery i ve vztahu k dítěti. Pokud je dítě ve výlučné péči jednoho z rodičů, a toho druhého navštěvuje převážně o víkendech, může vzniknout nemalé úskalí. Nevýhoda bývá v tom, že víkendový rodič není zapojen do běžného života svého dítěte, který se odehrává přes týden, a nezná tak každodenní rytmus domácnosti. Tento rodič tedy často není vzorem v partnerském a rodinném životě a nestává se modelem pro fungování rodiny. Z tohoto důvodu funguje střídavá péče jako dobrý kompromis mezi rodiči (Štarková, 2017).

¹ *Výzkum střídavé péče* [online]. [cit. 2020-12-05]. Dostupné z: <https://evs.fss.muni.cz/vyzkum-stridava-pece/predbezne-vysledky>

2.2 Charakteristika dítěte předškolního věku

Langmeier a Křeččířová (2006) považují za předškolní věk období od narození až do nástupu do základní školy. Ovšem dle většiny odborné literatury se předškolní období určuje od 3 do 6–7 let a já budu vycházet z této charakteristiky.

Toto období není dáno pouze fyzickým věkem, nýbrž převážně ze sociálního hlediska, a tudíž nástupem do školy. Období předškolního věku se vyznačuje stabilizací vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahu ke světu. K poznání světa předškolnímu dítěti napomáhá představivost, jelikož fantazijní zpracování informací a uvažování pomocí vlastní intuice je pro dítě v tomto období typické. Představy dítěte jsou přizpůsobovány vlastním možnostem, tempu a aktuálním potřebám. V tomto období u dítěte převládá egocentrické myšlení, které ovlivňuje uvažování i komunikaci. Tento způsob uvažování se projevuje ulpíváním na vlastním názoru a vlastních potřebách, zahrnuje přesvědčení, že tento názor je jediný správný. Egocentrické uvažování představuje pro dítě určitou jistotu. Dítě si v předškolním věku ověřuje své kvality prostřednictvím vlastního jednání, vlastní tvorby, a proto je také tento věk označován za období iniciativy. Velký skok můžeme vidět v sociální oblasti, v níž se rozvíjejí mezilidské vztahy, dítě již není v sociální interakci pouze s rodinou, ale i s vrstevníky. Období předškolního věku se je tedy chápáno jako přípravná fáze na společenský život. Dítě musí přijmout řád, který udává, jak se má chovat k různým lidem v různých situacích. Začíná se objevovat sdílená aktivita, a tudíž je pro dítě důležité naučit se ve vrstevnické skupině prosadit se, ale i spolupracovat (Vágnerová, 2012).

Vzhledem k tématu mé diplomové práce je nutné charakterizovat u dětí předškolního věku emoční a sociální vývoj a body s nimi spojené.

2.2.1 Sociální vývoj dítěte předškolního věku

„Sociální vývoj se zabývá vztahy, které jednotlivec udržuje se skupinami, ať už institucionalizovanými nebo ne, jichž je vědomě či nevědomky členem“ (Leonardis a Laterrasse, 2003, s. 154).

Jak již bylo řečeno, předškolní věk lze chápat jako přípravnou fázi na společenský život. A to nejen z důvodu bezprostředního nástupu do školy. Dítě předškolního věku se socializuje

v nejbližším prostředí, tj. v rodině, ale i v prostředí jiných příbuzných a známých. Socializace již přesahuje rodinu a dítě je tak vystaveno dalším sociálním skupinám. To je pro dítě velmi důležité, jelikož rozšíření kontaktů mimo rodinu mu umožní získat nové zkušenosti, a ty jsou nezbytné pro vývoj osobnosti (Vágnerová, 2012). Mateřská škola je pro dítě velkým přínosem z hlediska sociálního vývoje. Ve vrstevnické skupině dítě zažívá radost při společných aktivitách, ale také hledá způsoby, jak jednat v určitých situacích – např. jak se se prosadit, kdy ustoupit, proč a jakým způsobem se omluvit (Koťátková, 2014). Ve skupině dětí také dochází k ověřování sociálních dovedností jako je např. srovnávání se s ostatními, zjišťování sympatií apod. Předškolní děti jsou velmi vnímavé a své okolí napodobují, jedná se o jeden z neúčinnějších postupů sociálního učení (Gillernová, 2015). Vstupem do mateřské školy dítě získává nové sociální role. K roli syna/dcery, sourozence či vnoučete přibývají ještě role dítěte v mateřské škole a role kamaráda. Mateřská škola se stává prostředníkem pro vstup dítěte jako samostatného jedince do společnosti. Dítě zde vnímá samo sebe jako součást většího sociálního celku, ve kterém jsou zavedena určitá pravidla, která je nutno dodržovat (kolektiv autorů projektu WELCOME, 2019).

Prostřednictvím interakcí s jinými lidmi dítě rozvíjí i svou individualitu. Výsledky socializace nejsou vidět pouze navenek, ale rozvíjejí se i vnitřní projevy jako je např. rozvoj prožívání, hodnocení, sebepojetí a sebehodnocení (Vágnerová, 2012).

Kolektiv autorů projektu WELCOME (2019, s. 77) shrnují sociální schopnosti a dovednosti, které patří do sociálních kompetencí dítěte předškolního věku. Zde jsem vybrala některé z nich:

- „Schopnost vyjádřit vlastní potřeby, záměry a názory.
- Věku přiměřené projevování citlivosti a ohleduplnosti vůči druhým, ochota k pomoci a emocionální podpoře druhých.
- Rozpoznání vhodného a nevhodného chování v obvyklých situacích.
- Schopnosti spolupracovat a spolupodílet se na činnostech i rozhodnutích.
- Přijímání společenských hodnot a pravidel spojených s důstojnými mezilidskými vztahy.
- Schopnost prosadit se i podřídit ve skupinové činnosti.
- Adaptaci na běžné změny sociálního prostředí.
- Uvědomování si odpovědnosti za vlastní jednání a jeho následky.

- Přijímání odlišností a jedinečností druhých.“

Význam rodiny v sociálním vývoji předškolního dítěte

Pasternáková a Sláviková (2010, s. 23) definují rodinu jako „malou společenskou skupinu, jejímž prostřednictvím je člověk začleňován do širšího sociálního kontextu“ a zároveň to je důležitý článek, který spojuje jednotlivce a společnost (Pasternáková a Sláviková, 2010).

Rodina je pro dítě základní sociální skupinou. Dítě si potřebuje vytvořit vědomí bezpečného domova a rodinné identity, která mu poskytuje jistotu. Pokud jsou naplněny tyto základní biologické potřeby (pocit bezpečí a jistoty), dítě může překročit hranice rodiny a navazovat další sociální vztahy. Pokud by dítě nedosáhlo takové jistoty, bylo by téměř nemožné vytvořit si odpovídající vztahy s cizími lidmi a nezvládlo by nové sociální dovednosti. Schopnost odpoutat se od dospělého člověka, který o dítě pečuje, a neprojevat strach a agresivitu vůči cizím lidem, je znakem sociální a emoční zralosti (Matějček, 1999, in Vágnerová, 2012).

Vztahy s rodiči

Rodiče pro děti představují vzor, se kterým se identifikují a chtějí se jim ve všech směrech podobat. I kvůli tomu akceptují veškeré jejich názory a postoje bez jakéhokoliv kritického uvažování. Identifikace s autoritou zvyšuje pocit sebejistoty a posiluje sebehodnocení (Vágnerová, 2012). Potřeba, být jako rodič, se nejvíce projevuje ve hře. Předškolní období označuje Erikson (1963, in Vágnerová, 2012) jako „období anticipace rolí“. Děti si v této fázi zkoušejí různé role dospělých a v symbolicky se je učí. Během této hry přejímají i normy, které jsou platné ve světě dospělých, jedná se tzv. sociální učení.

Během předškolního období se povaha interakcí mezi rodičem a dítětem mění. Projevy dítěte odpovídají aktuální úrovni sociálního vývoje, a i rodiče svůj přístup mění. Obvykle mívají na děti vyšší nároky než dříve. Ve funkčních rodinách se rodiče ve svém působení vzájemně doplňují. Ovšem rodičovské role bývají většinou rozdílné. Role matky je více zaměřena na každodenní činnosti, jelikož s dětmi obvykle tráví více času než otec. Matky mají také důležitou roli pečující a ochraňující osoby. Vztah matky se většinou projevuje častou komunikací, která je doprovázena emočním charakterem, dále pak otevřeností, vřelostí, kontrolou a korekcí dětského

chování. Role otce je většinou vedlejší. Otcové často přenechávají převážnou část výchovy na matce a bývají tak pro děti vzácnější, jelikož bývají iniciátory volnočasových aktivit mimo domov, výletů a her. Dále děti učí sportovním dovednostem i s nesnáze, které je provázejí (prohra, pády aj.). Obvykle na děti méně mluví a mívají direktivnější přístup (Vágnerová, 2012). Vztah s otcem bývá variabilnější než s matkou. Role otce není tak jasně vymezena jako role matky. Jeho způsob chování k dítěti a míra zapojení je dána např. zájmem o dítě, pozitivním rodinným klimatem, požadavky matky, společenskými zvyklostmi apod. (Lamb et al., 2004, in Vágnerová, 2012).

Rozpad rodiny

Rozpad rodiny pro dítě představuje velkou psychosociální zátěž a narušuje tak pocit jeho bezpečí a jistoty. Tato událost může ovlivnit postoj k jiným lidem i k sobě samému. Každé dítě reaguje na rozpad rodiny podle své emoční zralosti a dosavadní míry uvažování. Děti na celou situaci nahlížejí egocentricky, a tudíž nemohou pochopit příčinu rozchodu rodičů. Často tak interpretují rozpad rodiny nesprávně a někdy se považují za samotné viníky dané situace. Pokládají za pravděpodobné, že rodič odešel, protože zlobily nebo už je nemá rád apod. Děti si po této zkušenosti často vymáhají pozornost jakýmkoliv způsobem za účelem dosáhnout zpátky pocitu bezpečí a jistoty (Vágnerová, 2012).

2.2.2 Emoční vývoj u dítěte předškolního věku

Na sociální vývoj a mezilidské vztahy se velmi váže vývoj emoční, a tak je nutné se o něm zmínit. Někteří autoři dokonce uvažují o socioafektivním vývoji, protože tyto dvě dimenze jsou velmi úzce spojeny (Léonardis a Latterasse, 2003), ale v souladu s převažujícími názory a českou tradicí pojímáme tento vývoj odděleně.

Afektivní (neboli emoční) vývoj se týká „vývoje emocí, citů, tedy libého či nelibého, lásky i nenávisti, které dítě investuje do osob a předmětů ve svém okolí“ (Léonardis a Latterasse, 2003, s. 154).

Emoce dětí v předškolním věku jsou dost intenzivní a velmi snadno přecházejí z jedné do druhé. Tato proměnlivost se váže na aktuální situaci a bývá spojena s momentálním uspokojením či neuspokojením. Emoční prožívání závisí na dosažené úrovni uvažování a větší zralosti centrální nervové soustavy (Vágnerová, 2012).

Emoční inteligence

V předškolním věku se u dětí začínají formovat základy emoční inteligence. Dítě předškolního věku se již dokáže zorientovat v některých citech jako jsou například radost, smutek, strach, hněv aj. Většinou dokážou tyto city pojmenovat a identifikovat je u sebe i u jiných lidí (kolektiv autorů projektu WELCOME, 2019). Ovšem porozumění komplexnějším emocím je pro předškolní děti stále náročné. Předškolní dítě je tedy schopno chápat emoce druhých lidí, ale pouze pokud se nejedná o maskování pocitů, to dítě předškolního věku zpravidla pochopit nedokáže (Langmaier, Krejčířová, 2006). Děti v tomto období částečně dokážou ovládat své emoční projevy a oddálit uspokojení, pokud se tato skutečnost zdá nutná. Dále se v tomto období rozvíjí schopnost empatie, která je také z jednou složkou emoční inteligence (Vágnerová, 2012).

Emoční inteligence je dle Pletzera (2009, s. 14) definována jako „schopnost vnímat vlastní pocity i pocity druhých lidí a přiměřeně na ně reagovat. Dále jde o schopnost hovořit o vlastních pocitech, tedy komunikovat o nich s ostatními“. Kolektiv autorů projektu WELCOME (2019, s. 135) uvádí základní komponenty, které k emoční inteligenci patří a tj.: „emoční sebeuvědomování, ovládání emocí, komunikace, osobní rozhodování, empatie, zacházení se vztahy“. Jelikož emocionální svět dětí odráží vše, co se kolem nich děje, je klíčový přístup pečující osoby. Aby tedy byl emocionální vývoj dítěte optimální, je velmi důležité, jak pečující osoby: „zprostředkovávají svoje postoje a názory; přistupují k potřebám dítěte; vcit'ují se do prožívání dítěte; vytvářejí emocionální atmosféru v prostředí, kde dítě žije“ (Kolektiv autorů projektu WELCOME, 2019, s.135). Jak již bylo řečeno, děti se nejčastěji učí nápodobou dospělých osob. Učí se od nich i prosociálnímu chování, pro které je předškolní období kritické. Prosociální chování definuje Průcha a kol. (2003, s. 226) v pedagogickém slovníku jako „chování jednotlivce nebo skupiny, které je v souladu s normami dané společnosti. Chování a jednání, které je zaměřeno na dobro druhých, chování zdvořilé, empatické, kooperativní, pomáhající, ochraňující.“ Pokud se rodiče sami nechovají prosociálně a po svých dětech toto chování nevyžadují, předpokládá se, že prosociální chování nemůže být rozvinuto. Dítě není schopno rozpoznat jaké chování je v dané situaci správné (Vágnerová, 2012).

Emoční rozvoj však lze u dětí předškolního věku stimulovat správnými aktivitami, které jsou zaměřeny na prožívání emocí, jejich vnímání a reflexi. Pedagog může např.: sám vyjadřovat pocity a demonstrovat je; vyrobit si s dětmi loutky, které znázorňují různé pocity; vytvořit si společně s dětmi knihu emocí pro celou třídu; sdílení pozitivních a negativních zážitků dne apod.

Děti, které zvládají emoční dovednosti můžeme označit za emočně gramotné, tyto děti zpravidla dokážou:

- „lépe znají důsledky svého chování a konání a jsou zodpovědnější;
- jsou citlivější k citům jiným;
- jsou asertivnější, společenštější a oblíbenější;
- jsou prosociální i při řešení interpersonálních problémů a ochotnější pomáhat;
- jsou ohleduplnější a zajímají se o druhé a jejich potřeby;
- jsou harmoničtější a demokratičtější;
- mají vyšší sebeúctu“ (Kolektiv autorů projektu WELCOME, 2019, s. 135.)

2.3 Ukotvení čtenářské pregramotnosti a tematiky domova v rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

2.3.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen „RVP PV“) je kurikulární dokument, který „vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku“ (RVP PV, 2018, s. 5). Dokument je přístupný učitelům, rodičům i dětem, a představuje tak základní východisko pro tvorbu školního vzdělávacího programu. Tento dokument je směrodatný pro učitele, ale i pro zřizovatele mateřských škol.

RVP PV je formulován tak, aby:

- „akceptoval přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a promítal je tak do obsahu, forem a metod jejich vzdělávání;
- umožňoval rozvoj a vzdělávání každého jednotlivého dítěte v rozsahu jeho individuálních možností a potřeb;
- zaměřoval se na vytváření základů klíčových kompetencí;
- definoval kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska cílů, podmínek, obsahu i výsledků;
- vytvářel prostor pro rozvoj různých programů a koncepcí;
- umožňoval mateřským školám využívat různé formy i metody vzdělávání;
- poskytoval rámcová kritéria využitelná pro vnitřní i vnější evaluaci“ (RVP PV, 2018, s. 5-6).

Obsah vzdělávání je rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí, tj. Dítě a jeho tělo; Dítě a jeho psychika (Jazyk a řeč; Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace; Sebepojetí, city a vůle); Dítě a ten druhý; Dítě a společnost; Dítě a svět. Každá vzdělávací oblast obsahuje vzájemně prolínající se kategorie – **dílčí cíle**, udávají, co by měl pedagog u dítěte během vzdělávání sledovat a podporovat; **vzdělávací nabídka**, slouží jako soubor praktických a intelektových činností a příležitostí, které vedou k naplňování cílů; **očekávané výstupy**, popisují, co je pro dítě v dané úrovni vzdělávání dosažitelné; **rizika**, která mohou ohrozit úspěch vzdělávacích záměrů. Jednotlivé vzdělávací oblasti se navzájem prolínají a v praxi je tedy nutné propojovat jednotlivé oblasti mezi sebou.

2.3.2 Klíčové kompetence

Cílem předškolního vzdělávání je dosáhnout klíčových kompetencí, které jsou důležité především z důvodu připravenosti na vstup dítěte do základní školy, a nemělo zde větší obtíže se čtením, psaním, počítáním, aby mělo základní znalosti, které potřebuje k běžnému životu a aby bylo sociálně a emočně zdatné. Klíčové kompetence jsou v RVP PV (2018, s. 10) definovány jako „cílové stavy, k jejichž naplnění by mělo společně směřovat veškeré vzdělávání“. Osvojování kompetencí je dlouhodobý proces, který začíná právě v předškolním věku a dotváří se až během průběhu života. RVP PV vyděluje pět klíčových kompetencí, a to: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální a kompetence činnosti a občanské. Jednotlivé kompetence se navzájem prolínají. Soubor těchto kompetencí slouží pedagogovi k tomu, aby měl jasnou představu, kam má směřovat a oč usilovat (RVP PV, 2018).

Vzhledem k tématu této diplomové práce je nutné vybrat konkrétní klíčové kompetence, které se dle RVP PV 2018 vztahují k tématu domova a ke čtenářské pregramotnosti. S termínem čtenářská pregramotnost se v RVP PV nesetkáme přímo, ale setkáme se se souborem znalostí, schopností, dovedností a postojů, které vedou k jejímu rozvoji.

Klíčové kompetence vztahující se k tématu domova

Z klíčových kompetencí je téma domova výrazně zastoupeno v kompetencích sociálních a personálních. Dále se téma domova objevuje v kompetencích činnostních a občanských a kompetencích komunikativních.

Kompetence sociální a personální

Ve vztahu k tématu domova by dítě, ukončující předškolní vzdělávání, mělo z kompetencí sociálních a personálních zvládat:

- spolupodílet se na společných rozhodnutích, dodržovat a přizpůsobovat se domluveným pravidlům;
- být schopno pochopit, že lidé jsou různí, umět být tolerantní k jinakosti;

- dokázat v běžných situacích uplatňovat základních společenských návyků a pravidel, je schopno respektovat jiné lidi;
- učit se napodobovat modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které zná ze svého okolí;
- uvědomit si, že za své chování nese odpovědnost a může to mít různé důsledky;
- umět projevit citlivost vůči druhým osobám, nabídnout pomoc slabším; poznat nevhodné chování (RVP PV, 2018).

Kompetence činností a občanské

Ve vztahu k tématu domova by dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání, mělo z kompetencí činnostních a občanských zvládat:

- mít základní představy o základních lidských normách a hodnotách, a snaží se podle nich chovat;
- vědět, že není jedno, v jakém prostředí žije; uvědomovat si, že může prostředí kolem sebe svým chováním ovlivnit;
- dbát na zdraví a bezpečí své a svých blízkých;
- uvědomovat si, že všichni lidé mají stejnou hodnotu, respektovat svá práva i práva druhých (RVP PV, 2018).

Kompetence komunikativní

Ve vztahu k tématu domova by dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání, mělo z kompetencí komunikativních zvládat:

- dokázat v běžných situacích komunikovat bez zábran s dětmi i s dospělými;
- dokázat se domluvit a vyjádřit své pocity a nálady slovy i gesty (RVP PV, 2018).

Klíčové kompetence vztahující se k rozvoji čtenářské pregramotnosti

Dle mého názoru jsou kompetence, vztahující se ke čtenářské pregramotnosti, zastoupeny ve všech oblastech klíčových kompetencí. Nejvíce však v oblasti komunikativních kompetencí.

Kompetence k učení

Vzhledem k rozvoji čtenářské pregramotnosti by dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání, mělo z oblasti kompetencí k učení zvládat:

- soustředěně pozorovat, zkoumat, objevovat, všimnout si souvislostí a užívat při tom jednoduchých pojmů, znaků a symbolů;
- uplatňovat získanou zkušenost v praktických situacích a v dalším učení;
- klást otázky a hledat na ně odpovědi, chtít porozumět věcem, jevům a dějům, které kolem sebe vidí;
- soustředit se na činnost a záměrně si zapamatovat; zvládnout postupovat podle instrukcí a pokynů;
- učit se hodnotit své osobní pokroky i oceňovat výkony druhých;
- učit se s chutí a nadšením (RVP PV, 2018).

Kompetence k řešení problémů

Vzhledem k tématu k rozvoji čtenářské pregramotnosti by dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání, mělo z hlediska kompetencí k řešení problémů zvládat:

- všimnout si dění i problémů v bezprostředním okolí; pozitivní odezva na aktivní zájem je pro něj přirozenou motivací;
- řešit problémy na základě bezprostřední zkušenosti; spontánně vymýšlet nová řešení problémů a situací; hledat různé možnosti a varianty (vlastními, originálními nápady); využívat své vlastní zkušenosti, fantazii a představivost;
- nebát se chybovat, pokud je oceněna i snaha (RVP PV, 2018).

Kompetence komunikativní

Vzhledem k rozvoji čtenářské pregramotnosti by dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání, mělo z hlediska komunikativních kompetencí zvládat:

- ovládat řeč a dorozumívat se ve větách;
- samostatně vyjadřovat své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumět slyšenému, slovně reagovat a vést smysluplný dialog;

- vyjadřovat své prožitky, pocity a nálady a myšlenky řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatický a dalšími prostředky;
- domlouvat se slovy i gesty, rozlišovat a rozumět některým symbolům;
- komunikovat bez ostychu a bez zábran s dětmi i s dospělými v běžných situacích; chápat, že být komunikativní, vstřícný, iniciativní a aktivní může být výhodou;
- ovládat dovednosti předcházející čtení a psaní;
- průběžně rozšiřovat svou slovní zásobu a využívat ji ke komunikaci s ostatními (RVP PV, 2018).

Kompetence sociální a personální

Vzhledem ke čtenářství by dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání mělo z hlediska sociálních a personálních kompetencí vztahujících se k tématu domova zvládat:

- mít svůj vlastní názor a vyjádří jej;
- projevovat dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým, rozpoznat nevhodné chování; vnímat nespravedlnost, agresivitu a jiné nežádoucí chování;
- dokázat se prosadit ve skupině, ale i naopak podřídit, spolupracovat a komunikovat ve skupině; dodržovat základní návyky a pravidla společenského styku,
- být schopno pochopit, že lidé jsou různí, umět být tolerantní k odlišnostem a jedinečným;
- se spolupodílet na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti (RVP PV, 2018).

Kompetence činnosti a občanské

Vzhledem k rozvoji čtenářské pregramotnosti by dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání, mělo z oblasti kompetencí činnostních a občanských vztahujících se k tématu domova zvládat:

- ve společném soužití v mateřské škole a mezi vrstevníky spoluvytvářet pravidla;
- uvědomovat si, že se svým chováním podílí na prostředí, ve kterém žije, a že ho může ovlivnit;
- chápat své povinnosti a přistupovat k nim odpovědně, vážit si práce jiných lidí;

- uvědomovat si svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat; chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu;
- chová se odpovědně s ohledem na zdravé a bezpečné okolní prostředí;
- mít zájem o druhé i o to, co se kolem děje; být otevřené aktuálnímu dění (RVP PV, 2018).

2.3.3 Očekávané výstupy

Očekávané výstupy jsou dle RVP PV (2018) dílčí výstupy vzdělávání. Jsou rozděleny do pěti vzdělávacích oblastí: oblast biologická (Dítě a jeho tělo), oblast psychologická (Dítě a jeho psychika), oblast interpersonální (Dítě a ten druhý), oblast sociálně-kulturní (Dítě a společnost), oblast environmentální (Dítě a svět). Jedná se o vzájemné propojení schopností, dovedností, poznatků a postojů, které jsou dítětem prakticky využitelné. Jsou formulovány pro období, kdy dítě ukončuje předškolní vzdělávání, a tudíž jsou to výstupy, které dítě zpravidla dokáže. Ovšem každé dítě jich dosáhne v jiné míře, které odpovídá svým individuálním potřebám a možnostem. Každý učitel sledovat proces osvojování a měl by z tohoto souboru způsobilostí vycházet při plánování ve své praxi (RVP PV, 2018). Níže jsou vypsány jednotlivé očekávané výstupy dle RVP PV, které se vztahují k tématu domova a ke čtenářství. K tématu domova se vztahují očekávané výstupy převážně ze vzdělávací oblasti Dítě a jeho psychika (podoblast Sebepojetí, city a vůle), Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. Ke čtenářství se vztahují očekávané výstupy převážně z oblastí Dítě a jeho psychika, Dítě a jeho tělo a Dítě a společnost.

Dítě a jeho tělo

Dítě a jeho tělo je oblast biologická. Jedná se o oblast, ve které je hlavním záměrem stimulovat fyzický vývoj jedince. Zlepšuje se tělesná zdatnost i zdravotní kultura. Podporují se pohybové, manipulační i sebeobslužné dovednosti. Dítě je vedeno ke zdravým životním návykům a postojům (RVP PV, 2018). Dítě, ukončující předškolní vzdělávání, z hlediska čtenářství zpravidla dokáže:

- „vnímat a rozlišovat pomocí všech smyslů; ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku; zvládat jednoduchou obsluhu a pracovní úkony“ (RVP PV, 2018, s. 16).

Dítě a jeho psychika

Dítě a jeho psychika je oblast psychologická. Záměrem pedagoga je podpora dítěte v psychické zdatnosti a budování celkové psychické pohody. Dalším pedagogickým cílem je rozvoj intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů, citů, sebepojetí a sebevyjádření aj. Tato vzdělávací oblast je velmi rozsáhlá, a tak se rozděluje na tři podkategorie: Jazyk a řeč; Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace; Sebepojetí, city a vůle (RVP PV, 2018). Pro čtenářství je tato oblast stěžejní převážně v rozvoji řeči, emočním vývoji a rozvoji myšlenkových operací. Dítě vzhledem ke čtenářství na konci předškolního období zpravidla dokáže:

- „vyjadřovat samostatně a smysluplně myšlenky, nápady, pocity ve vhodně zformulovaných větách; vést rozhovor; porozumět slyšenému; učit se nová slova a aktivně je používat; sledovat očima zleva doprava; poznat některá písmena a čísla; sluchově rozlišovat začáteční a koncové hlásky ve větách; sledovat a vyprávět příběh; popsat situaci; odpovídat, slovně reagovat, projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu“ (RVP PV, 2018, s. 18).
- „vědomě využívat všechny smysly, záměrně pozorovat; záměrně se soustředit na činnost; přemýšlet, vyjádřit své úvahy; poznat a pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno; myslet kreativně, předkládat „nápad“; vyjadřovat svou představivost a fantazii v tvořivých činnostech (RVP PV, 2018, s. 20).
- „zaujímat vlastní názory a postoje a vyjadřovat je; zachycovat a vyjadřovat své prožitky; uvědomovat si příjemné a nepříjemné prožitky; dětským způsobem projevovat co cítí (RVP PV, 2018, s. 22).

V očekávaných výstupech Dítě a jeho psychika se téma domova objevuje především v podoblasti Sebepojetí, city a vůle. Dítě, ukončující předškolní vzdělávání zpravidla dokáže:

- „uvědomovat si příjemné a nepříjemné citové prožitky, rozlišovat citové projevy v důvěrném a cizím prostředí; prožívat a dětským způsobem projevovat, co cítí; být citlivé ve vztahu k živým bytostem, k přírodě i věcem; zachycovat a vyjadřovat své prožitky; respektovat předem vyjasněná a pochopená pravidla, přijímat vyjasněná a zdůvodněná povinnosti“ (RVP PV, 2018, s. 22).

Dítě a ten druhý

Dítě a ten druhý je oblast interpersonální, záměrem je podporovat utváření vztahů k jiným lidem, k dětem i k dospělým. Obohacovat mezi nimi komunikaci a utvářet celkovou pohodu mezilidských vztahů. Vzhledem k tématu domova je zde tato oblast velmi zastoupena. Dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání, vzhledem k tématu domova zpravidla dokáže:

- „navazovat kontakty s dospělým, kterému je svěřeno do péče, překonat stud, komunikovat s ním vhodným způsobem, respektovat ho; přirozeně a bez zábran komunikovat s druhým dítětem; dodržovat dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití a chování doma; vnímat, co si druhý přeje či potřebuje, vycházet mu vstříc; chápat, že všichni lidé mají stejnou hodnotu, přestože je každý jiný, že osobní, resp. osobnostní odlišnosti jsou přirozené; porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad“ (RVP PV, 2018, s. 23–24).

Dítě a společnost

Dítě a společnost je oblast sociálně-kulturní. Záměrem pedagoga je podporovat dítě v uvedení do společenského života a do pravidel s nimi spojenými. Seznámí ho s prostředím kulturním, materiálním i duchovním. Aby se mohlo aktivně podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí, potřebuje si dítě osvojit potřebné dovednosti, návyky a postoje (RVP PV, 2018). Dítě na konci předškolního období vzhledem ke čtenářství zpravidla dokáže:

- „vnímat umělecké a kulturní podněty, pozorně poslouchat, sledovat se zájmem literární, dramatické či hudební představení a hodnotit svoje zážitky; utvořit si základní dětskou představu o pravidlech chování a společenských normách, co je v souladu s nimi a co proti nim a ve vývojově odpovídajících situacích se podle této představy chovat“ (RVP PV, 2018, s. 26).

Z hlediska tématu domova jsou to tyto očekávané výstupy:

- „uplatňovat návyky v základních formách společenského chování ve styku s dospělými i s dětmi; pochopit, že každý má ve společnosti svou roli, podle které je třeba se chovat; vyjednávat s dětmi i dospělými ve svém okolí, domluvit se na společném řešení; přistupovat k druhým lidem bez předsudků, s úctou k jejich osobě“ (RVP PV, 2018, s. 26).

Dítě a svět

Dítě a svět je oblast environmentální. Záměr této oblasti je povědomí o okolním světě a jeho dění a o vlivu člověka na životní prostředí. Téma domova je v této oblasti obsaženo v některých bodech. Dítě, ukončující předškolní vzdělávání, zpravidla dokáže:

- „orientovat se bezpečně ve známém prostředí i v životě tohoto prostředí (doma, v blízkém okolí aj.); zvládat běžné činnosti a požadavky kladené na dítě i jednoduché praktické situace, které se doma a v mateřské škole opakují, chovat se přiměřeně a bezpečně doma i na veřejnosti; všimnout si změn a dění v nejbližším okolí; porozumět, že změny jsou přirozené a samozřejmé, přizpůsobovat se běžně proměnlivým okolnostem doma i v mateřské škole“ (RVP PV, 2018, s. 28-29).

2.4 Literatura pro děti

2.4.1 Charakteristika literatury pro děti

Literaturou pro děti se rozumí literární tvorba, která je převážně určena nedospělým čtenářům. Peterka (2007) rozděluje literaturu pro děti a mládež na literaturu intencionální a neintencionální. Intencionální literatura se zaměřuje přímo na dětského čtenáře, nýbrž neintencionální tvorba zahrnuje tvorbu původně věnovanou dospělým čtenářům, která se později stala součástí dětského repertoáru. Nebyl v tom ovšem záměr autora. Do této oblasti můžeme zařadit např. báje, pověsti, biblické příběhy, básně, pohádky apod. Často se ale setkáváme s tím, že jsou tyto žánry dětskému čtenáři zprostředkovány zjednodušenými adaptacemi.

Literatura pro děti a mládež je obvykle určena čtenářům ve věku 3–10 let. Dále se poté rozděluje podle vyspělosti psychiky dítěte. Pro detailnější rozdělení můžeme vyjít z typologie knihy jako artefaktu vytvořené Gebhartovou (1978, in Chaloupka 1982):

- a) knihy, kde hraje roli výtvarný projev bez textu (beztextové knihy, beztextová leporela, knihy – hračky),
- b) publikace instruktivní či podněcující estetické dovednosti (omalovánky, vystřihovánky apod.),
- c) knihy, v nichž hraje roli výtvarný projev a zároveň slovo je zde doprovodem pro obrázky (obrázkové knihy s textem, příběhová leporela),
- d) knihy, ve kterých je výtvarný projev i text vyvážen (pohádky, knihy veršů),
- e) tituly, v nichž text převažuje nad ilustracemi (naučná i beletristická literatura).

Literatura pro děti se oproti literatuře pro dospělé se více vztahuje k samotnému čtenáři. Velmi často svým obsahem vede děti k morálním hodnotám. Literatura pro děti pracuje více s emocemi a je pro děti velmi zřetelná a názorná. Témata se také odvíjejí od věku dítěte, odráží se v nich dětský svět a vedou ke komunikaci se čtenářem (Mocná et al., 2004). Literatura pro děti plní mnoho funkcí, např. funkci didaktickou, poznávací, imaginativní a estetickou. Toman (1992) zmiňuje další významné funkce, které jsou zaměřeny na dětského vnímatele – funkce magická, ta se projevuje fantaskními motivy (kouzelné věci, nadpřirozené bytosti apod.); funkce etická, která je zaměřena na morální hodnoty, vztahy mezi lidmi a představy o dobru a zlu; funkce fyziologická, spojená s jazykovou kultivací; a funkce společenská, která ovlivňuje postoj k zobrazení sociální reality.

2.4.2 Žánry knih pro děti předškolního věku

„Mezi žánry, které byly původně určené dětem, patří říkadlo – folklorní, umělé a nonsensové, próza s dětským hrdinou, autorská pohádka. Mezi žánry převzaté z folklorní a starověké literatury patří mýtus, epos, bajka, pohádka a pověst. Do poslední skupiny patří žánry, které byly původně určeny dospělému čtenáři, a to univerzální žánry, dobrodružná, vědeckofantastická, historická, biografická, detektivní próza, mytická poezie a próza, komiks, literatura faktu a fantasy a autorská pohádka“ (Čeňková, 2006, s. 17).

Vzhledem k tématu své diplomové práce se budu zabývat žánrem příběhové prózy s dětským či zvířecím hrdinou, který dle mého názoru nabízí nejvíce možností, jak s dětmi předškolního věku otevírat různá témata. Dále se budu zabývat žánrem uměleckonaučné literatury, jelikož je tento žánr také zastoupen v praktické části.

Příběhová próza s dětským či zvířecím hrdinou

Příběhová próza pro děti vychází z běžných situací v dětském světě. Dále vychází z partnerského poměru vypravěče k dětskému čtenáři. Příběhová próza pro děti je založena na „dětské činnostnosti, družnosti a otevřenosti světu“ (Mocná et al. 2004, s. 364).

Chaloupka a Nezkusil (1973) uvádějí rozdělení příběhové prózy pro děti na prózu s dětským hrdinou a prózu se zvířecím hrdinou. Dále ale tvrdí, že „mezi prózou s dětským hrdinou a příběhem se zvířecím hrdinou není striktní předěl.“ V příběhové próze s dětským hrdinou je hlavní postavou dítě. V příběhové próze se zvířecím hrdinou je hlavní postavou zvíře, to však má lidské vlastnosti a zažívá běžné situace a problémy jako dítě. Díky tomuto zprostředkování jsou dítěti přiblíženy podstatné jevy z lidského světa, jako jsou například mezilidské vztahy mezi vrstevníky, ale i mezi dospělými (Havlínová, 1987). Příběhová próza, ať už s dětským či zvířecím hrdinou, může být ve formě novely, povídky i románu. Vyprávěna může být v čase minulém, přítomném i budoucím. Téma příběhu se odvíjí od psychických potřeb čtenářů dané věkové kategorie (Toman, 1992). Nejdůležitější nositel je v příběhové próze dětský či zvířecí hrdina, který má v příběhu roli rovnocenného partnera. Většinou mívá podobné zkušenosti, prožitky, zájmy a motivaci. Příběhovou prózu, jako velmi rozmanitý a proměnlivý žánr, ovlivňuje vývoj celé společnosti Dětského či zvířecího protagonistu propojují se čtenářem i důvěrně známé vztahy s rodiči, učiteli, kamarády, ke společnosti i k přírodě (Čeňková, 2006).

Dětský čtenář se díky přesvědčivému autentickému propojení může ztotožnit s hlavní postavou, která se pro něj stává přirozeným etickým vzorem, který má tendenci hodnotit a napodobovat. Nápomocný může být čtenáři i záporný hrdina, pomáhá čtenáři tříbit smysl pro základní morální hodnoty (Toman, 1992).

Uměleckonaučná literatura pro děti

Uměleckonaučná literatura má nezastupitelnou funkci ve vývoji vztahu dítěte k objevování světa prostřednictvím knih. Dítě díky této literatuře překračuje rozsah svých životních zkušeností, se kterými přijde běžně do styku, především ve spojení s rodinou či mateřskou školou. Uměleckonaučná literatura souvisí nejen s celkovým rozvojem poznávacích schopností, ale i s celkovou aktivizací, při počátečním řešení logických úloh i se cvičením tvořivého myšlení. Uměleckonaučná literatura velmi těsně propojuje slova a výtvarný projev, a je tak ve svých funkcích zaměřena na přirozené vzdělávání s aktivizujícími prvky, které mají estetickou povahu (Homolová 2009, in Chaloupka 1982).

2.4.3 Téma domova v literatuře pro předškolní děti

Při výběru knih pro praktickou část diplomové práce jsem se setkala mnoha knihami, ve kterých je téma domova a rodiny obsaženo. Jedná se převážně o žánr příběhové prózy s dětským či zvířecím hrdinou, ale objevují se i knihy s žánrem uměleckonaučné prózy. Téma domova a rodiny nemusí být vždy hlavním záměrem knihy, nicméně okrajově toto téma kniha nabízí pro další využití. Navrhla jsem tedy pro tyto účely rozdělení:

- a) příběhová próza s dětským hrdinou, ve které dominuje téma tradičního domova a rodiny
- b) příběhová próza, ve které dominuje téma alternativního domova a rodiny
- c) non-fiction literatura, které popisují domovy, jako budovy, místa k žití apod.
- d) příběhová próza, ve kterých nedominuje téma domova a rodiny, ale otevírá toto téma okrajově.

Pro svou praktickou část diplomové práce jsem si vybrala 6 knih, které jsou dle mého názoru kvalitní, určené dětem předškolního či mladšího školního věku a tematizují různé podoby domova. Na úvod jsem vybrala knihu *Domov* od Carson Ellisové, která vyobrazuje domovy jako

různá místa k žití. Dále se jedná např. o podobu domova z pohledu holčičky z dětského domova v knize *Středa nám chutná* od Ivy Procházkové. Další knihou, která nabízí alternativní podobu domova, je *Kája s hlavou v oblacích* od Terezy Booth, která otevírá téma adoptivní péče. Jedná se o příběhovou prózu se zvířecím hrdinou. Další vhodnou kniha je dle mého názoru *Pět minut před večeří* od Ivy Procházkové, které poukazuje na nevlastního rodiče. Otázku více domovů řeší kniha *Ťapka, kočka stěhovavá* od Ivony Březinové, kde se nabízí téma střídavé péče. Kniha *Tady jsme doma* od Olivera Jefferse je naopak ukázkou domova, který patří nám všem, a tím je naše planeta. Nabídka dalších knih, které se také dotýkají tématu domova, je vypracován v praktické části této diplomové práce v kapitole 3.1.4.

2.4.4 Kvalitní kniha pro děti předškolního věku

Na knižním trhu je obrovské množství dětských knih. Lze dokonce hovořit o přehlcenosti na trhu. Jak ale vybrat tu kvalitní literaturu? Jaké jsou znaky kvalitní literatury? Dítě předškolního věku není vzhledem ke svému věku schopné vybrat si kvalitní knihu samo, a tak ho v této funkci musí zastoupit rodiče/prarodiče/učitelé a další. Knihy vybíráme převážně podle citu, vlastní intuice, doporučení či zkušeností. Dospělí by měli cílit na kvalitní recenze uznávaných autorů. Dobrá nakladatelství také vydávají knižní katalogy, ve kterých se můžeme seznámit s plánovanými knihami na budoucí období. Dalším pomocníkem pro výběr kvalitní literatury mohou být ocenění, která jsou každý rok udělována těm nejlepším vydaným knihám. Mezi nejznámější ocenění patří např. Zlatá stuha, Magnesia litera, Výroční ceny Albatrosu nebo Nejkrásnější české knihy. Aktivnější osoby mohou vyrazit na knižní festivaly, které jsou pořádány většinou jednotlivými nakladatelstvími, knihovnami nebo městem. Jako příklad můžeme zmínit festivaly: Svět knihy Praha; Dětský knižní festival Baldur Brno; Děti, čtěte?!; Knižní festival Bookni si!; Festival dětského čtenářství v Liberci apod. Nyní je velkým trendem ve výběru knih internet. Na internetu můžeme najít nejružnější inspiraci např. v podobě blogů nebo internetových obchodů různých knihkupectví, kde můžeme nalézt obsah knihy, recenze, informace o autorech, diskuze či tituly podobné hledanému objektu. Ovšem je důležité rozlišovat mezi reklamou a recenzí. Za recenzí stojí konkrétní autor s objektivními názory na knihu. Anotace na obálce knihy bývá reklamou samo o sobě, a tudíž to není záruka kvality.

Kniha by měla být pro čtenáře zábavná, měla by dítě na první pohled upoutat. Chceme-li děti knihou zaujmout, musíme být nejprve příběhem upoutáni my sami a musíme mít potřebu podělit se o něj, někomu ho předat.

Jazyk by měl být přiměřený věku dítěte a neměl by obsahovat obtížná slova. V literatuře pro děti by se neměly objevovat dlouhé popisy prostředí a popis postav by měl být jasný a výstižný, aby děti dokázaly udržet pozornost. Dospělí by měli vybírat knihy, které jsou kvalitně graficky zpracované. Důležitou součástí dětské literatury jsou právě ilustrace, které jsou často nadřazené samotnému textu (Čeňková, 2006). Ilustrace by měla upoutat dětského čtenáře i dospělého, ale nebyť kýčovitá a měla by ponechávat prostor pro rozvoj fantazie dítěte.

Na co hledět při výběru kvalitní knihy:

- a) Rozlišení mezi reklamou a recenzí – Za recenzí stojí konkrétní autor a podává objektivní názor na knihu. Reklamou může být samotná anotace na obálce knihy, v e-shopech, či prezentací známou osobností, a tudíž nemusí podávat objektivní názor.
- b) O kvalitu knihy se stará hned několik důležitých osob: nakladatel (vybírá tituly, má jasný ediční plán a profil); překladatel (garant dobrého překladu, výběr zajímavých titulů); redaktor (odpovídá za formální a obsahovou stránku knihy); korektor (dohlíží na pravopis); grafik a sazeč (zvolení typu a velikosti písma, řádkování a rozložení všech prvků, koncept obálky a vazby).
- c) Tiráž – najdeme ji v závěru svazku a měla by obsahovat název díla, jméno autora, jméno překladatele, odpovědného redaktora, autora grafické úpravy a sazby, název nakladatelství, pořadí vydání knihy, rok vydání knihy a ISBN.
- d) Kvalita textu – Kniha by měla pracovat s vytříbeným jazykem, neměla by obsahovat překlepy.²

² Jak správně kupovat knihy. *ILiteratura.cz* [online]. Praha, 2019 [cit. 2020-11-10]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/42393/jak-spravne-kupovat-knihy>

2.5 Metoda práce s knihou

2.5.1 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost vyšla do povědomí v České republice převážně začátkem 21. století. A to konkrétně v souvislosti s mezinárodním šetřením PISA. Toto mezinárodní šetření definuje čtenářskou gramotnost jako „porozumění, využívání, posuzování a angažování v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí a potenciálu a aktivní účasti ve společnosti“ (Blažek a Příhodová, 2016, s. 27).

Tomášková (2015) definuje čtenářskou gramotnost takto: *„Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebných pro užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech.“*

Podle Tomáškové (2015) je také důležité děti ke čtení správně motivovat, přesvědčovat je o jeho důležitosti, pomáhat jim s obtížemi se čtením spojené a připravovat čtenářsky podnětné prostředí, jelikož je to velký předpoklad k pozitivnímu vztahu ke čtení v budoucnosti.

Tato diplomová práce se zaměřuje na děti předškolního věku, a tak je třeba vysvětlit i předstupeň čtenářské gramotnosti, který se k tomuto období vztahuje, a tím je čtenářská pregramotnost.

2.5.2 Čtenářská pregramotnost

Pregramotností se dle RVP PV (2018) rozumí soubor znalostí a vědomostí, které se v životě uplatňují potřebnými schopnostmi a dovednostmi. V předškolním vzdělávání se můžeme hovořit o vytváření předpokladů pro danou gramotnost. Závisí na porozumění pojmů z dané oblasti, aby tyto pojmy dítě chápalo v souvislostech a aby bylo schopno je používat v praktickém životě. Podobně čtenářskou pregramotnost definuje i Kucharská (2014, s. 35), ta o čtenářské pregramotnosti hovoří jako „souboru, postupně se rozvíjejících předpokladů pro čtení a psaní u dětí v široké době před nástupem do školy – komplex schopností, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro zahájení a úspěšné rozvíjení čtenářské gramotnosti i jejího užívání v různých individuálních a sociálních kontextech“.

Čtenářskou pregramotnost tedy můžeme chápat jako přípravnou fázi na čtení. Tuto fázi však nemůžeme opomenout, jelikož zde dochází k rozvoji schopností, dovedností a vědomostí potřebných ke čtení a k porozumění textu. Snow (2012, in Rybářová, 2019) uvádí soubor dovedností, které budoucí čtenář potřebuje: kognitivní dovednosti (pozornost, paměť, analýza, syntéza, představivost, kritické myšlení), motivaci, (zájem o obsah, důvody pro čtení), znalosti (slovní zásoba, znalost tématu, jazykové dovednosti) a zkušenosti. Tomášková (2015) a Laufková, Goldmannová (2020) vymezují několik korespondujících rovin upravených pro čtenářskou pregramotnost, které se navzájem prolínají:

- 1) Vztah ke čtení – Hlavním předpokladem čtenářské gramotnosti je pozitivní vztah ke čtení. Radost a potěšení čtenáře z četby je klíčové.
- 2) Doslovné porozumění/zpracování informací – Jedná se o dekodování a porozumění textu na základě vlastních zkušeností.
- 3) Vysuzování a hodnocení – Jde o vyvozování závěrů z přečtených textů a kritického hodnocení textů.
- 4) Metakognice – Stanovení si vlastního cíle, správně zvolených textů, čtenářské strategie a způsob čtení.
- 5) Sdílení – Jedná se o schopnost sdílet své prožitky, porozumění a názory s ostatními lidmi.
- 6) Aplikace – Schopnost využít získané vědomosti k vlastnímu rozvoji a dalšímu konání.
- 7) Získávání informací – Vyhledávání informací z textu, porovnávání informací.

Faktory ovlivňující čtenářskou pregramotnost

Jedním z nejdůležitějších faktorů, který ovlivňuje čtenářskou pregramotnost, je okolí čtenáře, které dítěti pomáhá a doprovází ho při radosti z četby. Okolím se rozumí nejčastěji rodič, prarodič, pedagog ale i sourozenec či kamarád. Okolí čtenáře dokáže v dítěti probudit celoživotní zájem o knihy a čtenářství. Záměrem je dítě oslovit, inspirovat, obohatit znalostně i morálně, probudit v něm zájem o knihy, pomoci dítěti najít cestu ke čtenářskému prožitku a radosti z něj (Laufková, Goldmannová, 2020).

Přístup rodičů je pro dítě velmi ovlivňující. Je velice důležité, aby se také rodiče zapojili do této přípravné fáze a byli tak dítěti nápomocni při rozvíjících procesech, aby dětem četli a aby byl dítěti umožněn jednoduchý přístup ke knihám. Rodiče by také měli jít svým dětem příkladem. Děti by měly vidět u svých rodičů zájem ke knihám a ke čtení (Tomášková, 2015). Další důležitý vliv přichází z mateřských škol. Učitelky mateřských škol na dítě soustavně působí

v rozvoji čtenářské pregramotnosti. Snahou učitelek je rozvíjení dětí v porozumění čtenému textu, získat kladný vztah ke knize, schopnost používat získané poznatky ve svém dalším učení a mělo možnost sdílet své prožitky spojené se čtením s ostatními. Děti se v mateřských školách neučí číst, psát a jednotlivá písmena. Nicméně jsou rozvíjeni také mimo jiné ve schopnosti najít dané písmeno mezi dalšími, rozeznat odlišnosti v detailech mezi jednotlivými písmeny a identifikace jednotlivých zvuků (Tomášková, 2015).

2.5.3 Metoda práce s textem

Prožitkovost a aktivnost jsou podle Kořátkové (2013) společnými znaky metod, které se vztahují ke vzdělávacím procesům. Dalším znakem, který je důležitý pro rozvoj tvořivého myšlení je podpora tvořivosti. Předškolní dítě je schopno si originálně měnit realitu podle svých představ.

Ke slovním metodám řadí Kořátkové metody „*vyprávění, předčítání, vysvětlování, zadávání postupu nebo pravidel hry a slovní provázení činností*“.

Metody práce s textem tedy patří do slovních, názorných a dramaticko-inscenačních metod. Jsou základním přínosem pro čtenářskou pregramotnost. Tyto metody řadí Kořátková (2013) do dvou skupin:

- 1) Práce s textem, který má základ v reálných informacích, v podobě vyhledávání poznatků a informací např. v encyklopediích. Děti pracují s ilustracemi a učitelka se věnuje doprovodnému textu. Děti vyhledávají informace podle určitého zaměření, znaku či podle prvního písmena hledaného objektu.
- 2) Práce s textem, uměleckého zaměření, obvykle realizována prostřednictvím poslechu autorského jazyka, aby se u dětí rozvíjela slovní zásoba a porozumění originálního obsahu. U dětí se tímto podněcují jejich představy, prožívání, myšlení a zapamatování a vedou k další práci s textem v podobě čtení. Zde se nabízí prostor na otázky učitelky např. jak může příběh pokračovat, co bychom poradili hlavní postavě, co bude následovat apod. Mezi texty uměleckého zaměření řadíme básně, pohádky a příběhy a mohou být zdrojem pro dramatické činnosti.

Kořátková (2013) uvádí několik dalších vzdělávacích metod, které jsou vhodné použít při práci s knihou.

- **Dialogické metody**
Jedná se o slovní výměnu mezi dítětem a učitelkou. Nejčastější formou dialogických metod je rozhovor, který dětem umožňuje ptát se a aktivně sdělovat vše, co potřebují sdělit. Dále to mohou být rozhovory vedené učitelkou za účelem vzdělávací činnosti.
- **Názorné a demonstrační metody**
Tyto metody obsahují přímé pozorování věcí, situací, jevů, dále to jsou metody práce s obrazy, ilustracemi, fotografiemi. Patří sem i poslech hudby, poslech četby, projekce obrazů či využití videoukázek.
- **Metody s myšlenkovými operacemi**
Metody využívající srovnávání, skládání podle určitých kritérií či návodů, řazení, vyčleňování apod. Tyto metody se používají i pro opakování a upevňování získaných vědomostí (básně, písně, říkadla, převyprávění děje apod.)
- **Metody situační a inscenační**
Jedná se o využívání vlastních prožitků a zájmů dětí. Do inscenačních metod patří i hry „na něco“ (Šípkovou Růženku, doktora, maminku apod.).
- **Metoda didaktické hry**
Tato metoda má vzdělávací cíl nebo rozvíjí dětskou osobnost pro přípravu her či herních situací. Hry mohou být zaměřeny na určitou vzdělávací oblast např. na myšlení, vyjadřování, získávání poznatků, dramatické vyjadřování, osobnostně-sociálním rozvoj, výtvarné vyjadřování aj.

2.5.4 Čtenářské dovednosti a čtenářské strategie

Čtenářské dovednosti a čtenářské strategie jsou dva odlišné pojmy, které se ovšem často zaměňují. Aflerbach, Pearson a Paris (2008, s. 368) vysvětlují tyto dva pojmy následovně: „Čtenářská strategie je vědomý a cílený pokus kontrolovat a modifikovat dekodování textu čtenáře, porozumění slovní zásobě i celému textu, naopak čtenářská dovednost je automatická činnost, jejichž výsledkem je, že text dekódujeme a pochopíme rychle, efektivně a plynule, obvykle bez povědomí o jednotlivých složkách nebo kontroly.“

Pokud podle Wildové et al. (2019) pracujeme se čtenářskými strategiemi pravidelně, stanou se z nich později čtenářské dovednosti. Dalo by se tedy říci, že pomocí čtenářských strategií rozvíjíme čtenářské dovednosti.

Čtenářské dovednosti

Mezi základní čtenářské dovednosti, které by měl čtenář ovládat, uvádí Košťálová (2007):

- přizpůsobit čtení svému záměru;
- najít informaci z textu;
- rozpoznat, kde nalezne odpověď (v jednom místě textu, na více místech, ve svých zkušenostech, ve své fantazii apod.);
- shrnout nebo odlišit podstatné od nepodstatného;
- pokládat otázky
- vyjasnit si nejasná slova či myšlenky;
- propojit čtené (porovnávat se svými zkušenostmi, s dalšími texty apod.)
- dělat závěry, hodnotit, hledat příčiny a důsledky
- posuzovat záměr textu a nakládat podle něj se získanými informacemi či myšlenkami
- budovat své pochopení smysl, interpretovat text
- zaznamenávat informace z textu

Tyto čtenářské dovednosti se mohou dále rozpracovávat, používat pro formulaci cílů učení a pro poskytnutí zpětné vazby. U předškolních dětí je nutné některé dovednosti uzpůsobit dle věku. V předškolním vzdělávání hovoříme o předčtenářských dovednostech a tj.: rozvoj smyslového vnímání (převážně zrak, sluch, hmat), rozvoj myšlení, představivosti, pozornosti, paměti aj.

Čtenářské strategie

Čtenářské strategie tedy můžeme chápat jako konkrétní postupy a metody, které nám pomáhají v porozumění textu. Autoři uvádějí různé typy čtenářských strategií. Dle Tompkinsonové (2006) by mělo být porozumění textu srozumitelnější díky čtenářským strategiím. Konkrétněji uvádí tyto strategie: předvídání, propojování informací, vizualizace, kladení otázek, identifikace hlavních myšlenek, vytváření shrnování, kontrolování, hodnocení.

L. Robb (1995, Sedláčková, 2018) ve své knize uvádí čtenářské strategie a k tomu rozvíjené čtenářské dovednosti:

- výběr knihy – výběr knihy podle čtenářské úrovně
- vizualizace – používání představ k porozumění a radosti ze čtení
- předvídání – předvídání a potvrzování či vyvracení předpokladů
- kladení otázek, předvídání, skimming – znalost záměru textu a stanovení si vlastního záměru
- shrnování, převyprávění, zaznamenávání poznámek – vybavení si detailů
- sledování čtenářského stylu – přizpůsobení čtení úkolu a textu
- přemýšlení nahlas, opakované čtení, používání vodítek z kontextu – vyjasnění si nejasných pasáží
- kladení otázek, vyvozování záměru, opakované čtení, skimming – kladení si otázek a čtením si nalézt odpovědi
- používání vodítek z kontextu, opakované čtení, rozšiřování slovní zásoby – vybírat a používat nová a zajímavá slova z textu
- hledání dalších informací k podpoření daných myšlenek, zaznamenávání poznámek – dokázat využít informace a spojit je

V předškolním vzdělávání je dle Rybárové (2017) vhodné rozvíjet především tyto strategie:

- vizualizace
- propojování/ hledání souvislostí
- předvídání
- usuzování

- shrnování

Jelikož se čtenářské strategie navzájem velmi prolínají jsou v metodickém materiálu praktické části zastoupeny všechny tyto typy. Nicméně se pokusím definovat alespoň tři, které jsou dle mého názoru v metodickém materiálu zastoupeny nejvíce. Jsou to strategie: vizualizace, předvídání a propojování/ hledání souvislostí.

Při čtenářské strategii **vizualizace** si dítě vytváří mentální představy, které jsou podmíněny vlastní zkušeností s danou situací, tématem, prostředím apod. Tato strategie tedy dosti propojuje se strategií hledání souvislostí. Vizualizace velmi souvisí se schopností vybavit si detaily při četbě nebo poslechu čteného či vyprávěného textu. Mentální představy je vhodné v předškolním věku navozovat pomocí propojením smyslů např. sluch – zvuky zvířat, poslech ukázky hudby; zrak – obrazový materiál, prohlédnutí konkrétního předmětu; hmat – osahání materiálu, struktury předmětu; chuť – ochutnání ovoce; čich – přivonění k jehličí, ke květině. K intenzivnějším představám, které si je schopné dítě vybavit, je vhodné použít co možná nejvíce smyslů (Rybářová, 2017, in Laufková, Goldmannová, 2020).Whitcroft (2010, in Laufková, Goldmannová, 2020) doporučuje použít návodné počátky vět (Cítím..., Chutná to jako..., Vypadá to jako..., apod.), které pomůžou dětem nastartovat myšlení. Mentální představy je také vhodné navozovat během relaxace či při dramatických činnostech.

Čtenářskou strategii **předvídání** používáme často před samotným čtením. Můžeme ji použít jako seznámení s knihou. S touto čtenářskou strategií nemusíme pracovat pouze za pomoci čteného či vyprávěného textu, ale využíváme i ilustrace. Děti předvídají z obálky knihy, z ilustrace či z názvu knihy, o čem příběh bude, kdo je hlavní postavou apod. Předvídání je ovšem vhodné zařadit i během čteného či vyprávěného textu. Děti mohou předvídat, jak bude příběh pokračovat, co se může stát apod. Při prvotních začátcích je vhodné zařadit kumulativní pohádky, kde se určité části stále opakují a přidávají se k nim nové informace (Laufková, Godmannová, 2020).

Čtenářská strategie **propojování/hledání souvislostí** je založena na propojování daného textu a vlastních zkušeností. Děti hledají souvislosti mezi daným textem a informacemi, které již znají, zážitky, které samy prožily, či s příběhy, které už slyšely. V této čtenářské strategii se velmi

využívá asociativnost, jež srovnává vnímané a reálně existující jevy s těmi, které jsme poznali již předtím. V předškolním věku se doporučuje hledání souvislostí na úrovni dítě-text (propojování textu na základě vlastních zkušeností), a na úrovni text-text (hledání souvislostí na základě čteného textu a textu, které už dítě zná) (Laufková, Goldmannová, 2020). Na tuto strategii se velmi váže strategie usuzování. Ta je však pro děti předškolního věku náročnější. Na základě svých zkušeností, informací z textu a ilustrací se děti snaží vyvodit informaci novou.

Pro dítě je při osvojování čtenářských strategií důležitá opora od dospělého, jelikož ještě samo neumí číst a strategie si teprve osvojuje. Učitel by měl dítěti přiblížit čtenářské strategie formou hry, při které se může dítě samo aktivně zapojit (Wildová et al., 2019). Čtenářské strategie dítěti přibližujeme pomocí metody „lešení“ (scaffolding) (postupné používání strategie ve fázích); modelováním; používání kratších textů; využívání neznámých textů; učit nejprve jednu strategii, později přidat další; nesnažit se napasovat strategii na nehodící se text (Rybářová, 2017).

2.5.5 Třífázový model učení E-U-R

Při realizaci lekcí se mi mimo čtenářských strategií osvědčila metoda konstruktivistického učení tj.: Třífázový model E-U-R. Tento model souvisí se vzdělávacím projektem Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT), který se zaměřuje na rozvoj kritického myšlení na školách. Českým školám tento program přizpůsobilo sdružení Kritické myšlení a bylo zde představeno roku 1998 (Tomková, 2007).

Jak již název napovídá, třífázový model E-U-R má tři fáze – evokaci, uvědomění si obsahu a reflexi.

Ve fázi evokace jsou kladeny tři cíle. Prvním cílem je pracovat s tzv. prekoncepty (vybavení si předchozích zkušeností a poznatků, které jsou nápomocny při dalším učení). Dalším cílem je aktivní zapojení dítěte. Je důležité, aby se dítě samo zapojilo do procesů učení a aby samo vyjadřovalo své vlastní myšlenky. Posledním cílem je samostatná motivace dítěte řešit určitý problém. Fáze uvědomění si obsahu je fáze, při které dochází k učení a zafixování si daného obsahu. Při této fázi je důležité aktivizovat dítě při práci s novými informacemi a při sledování vlastního učebního procesu (Tomková, 2007). Také je důležitá podpora dítěte při zájmu o daný problém. V poslední fázi reflexe dochází k trvalému učení. Dítě si zde třídí a

upevňuje získané poznatky. Cílem této fáze je komentování a vyjadřování myšlenek vlastními slovy, vyměňování názorů a debatování nad daným problémem. Dítě si tak nejlépe zapamatuje naučené vědomosti. Tato fáze završuje celý model a nesmí být opomenuta, jinak model ztrácí význam (Košťálová, 2002).

3 Praktická část

3.1 Cíle a metody praktické části

Cílem empirické části bylo vybrat vhodné knihy pro předškolní děti, které otevírají téma různých podob domova a vytvořit k nim metodický materiál, který by pomohl dětem pochopit skutečnost, že každý domov je jiný. Na základě tohoto metodického materiálu nechat ověřit lekce jiné pedagogy a dle reflexního dotazníku posoudit, zda je tento materiál vhodný jako metodika pro dané téma.

V praktické části jsem využila metody ověřování metodického materiálu v praxi. Tato část výzkumu probíhala v mateřských školách od ledna 2020 do března 2020. K metodickému materiálu jsem použila metodu práce s knihou.

Ke sběru dat jsem využila dotazníkové šetření pro pedagogy mateřských škol, kteří materiál ověřovali ve své praxi. Reflexní dotazník se skládá celkem z 12 otevřených otázek, rozdělených na otázky před realizací, v jejím průběhu i po realizaci lekcí. 9 z nich se zaměřuje na realizaci lekcí, jejich organizaci, dětskou skupinu apod., 3 zbývající otevřené otázky se týkají osobních názorů dotazujících učitelek na otevírání tématu domova a na práci s knihou u dětí předškolního věku. Další body jsou věnovány podrobnějším komentářům k jednotlivým lekcím.

3.1.1 Návrh lekcí a jejich ověření

Metodou výzkumu v praktické části diplomové práce bylo ověřování metodického materiálu v praxi. Tato část výzkumu probíhala v mateřských školách od září 2020 do listopadu 2020.

Metodický materiál byl navržen na základě rodinných situací u dětí ve třídě, ve které působím jako učitelka. Ve třídě, ve které působím jako učitelka, se objevují děti z různých rodinných poměrů, a to konkrétně – střídavá péče, nevlastní rodič, domov pouze s otcem, domov pouze s matkou, domov u prarodičů. Tato témata se denně objevovala v ranních hrách či při běžných aktivitách v mateřské škole a často byla dětmi nepochopena. Cílem tedy bylo představit dětem i netradiční podoby domova nebo podoby domova, které neznají. Z tohoto důvodu jsem navrhla lekce, které by dětem pomohly rozšířit obzory v oblasti podob domova a vedly je k pochopení i empatii v případě jiných dětí, které nemají to štěstí, žít v úplné rodině.

Bylo navrženo 6 lekcí podle knih pro děti, které se vztahují ke zmiňovanému tématu. Při lekcích byla využita metoda práce s knihou. Lekce byly plánovány podle konstruktivistického

stylu učení, konkrétně skrze třífázový model učení E–U–R (viz kapitola 2.5.5), byly využívány čtenářské strategie, metody dramatické výchovy a výtvarné činnosti.

Navržený metodický materiál jsem realizovala v přípravné třídě při gymnáziu, základní škole a mateřské škole v Ústeckém kraji. Lekcí se zúčastnily děti z této přípravné třídy a předškolní děti z mateřské školy. V této mateřské škole působím jako učitelka. Skupina dětí byla tvořena nejméně 8 dětmi a nejvíce 13 dětmi (Domov – 12 dětí; Středa nám chutná – 9 dětí; Pět minut před večerí – 10 dětí; Ďapka, kočka stěhovavá – 8 dětí; Kája s hlavou v oblacích – 10 dětí; Tady jsme doma – 12 dětí). Věkové rozložení skupiny bylo 5–7 let. Skupina těchto dětí byla tvořena z různých rodinných poměrů. Minimálně ve třech případech se zde objevila střídavá péče, dále pak domov u prarodičů, neúplné rodiny či úloha nevlastního rodiče.

Lekce byly realizovány v dopoledních hodinách. Každá lekce má jinou časovou náročnost, ovšem obvykle lekce trvala cca 1–2 hodiny. Při lekcích byla přítomna další učitelka nebo asistentka. Průběh lekcí jsem se souhlasem rodičů dětí zaznamenávala na nahrávací zařízení, poté přepsala a analyzovala. Lekce jsem následně refletovala a upravila pro budoucí ověřování dalšími pedagogy.

3.1.2 Výzkumné otázky

Pro potřeby výzkumného šetření jsem si vzhledem k otevřeným otázkám dotazníku pro pedagogy stanovila tyto výzkumné otázky:

- 1) Jaký je názor vybraných pedagogů na otevírání tématu alternativních podob domova a rodiny v mateřské škole?
- 2) Jakou lekci považovali pedagogové mateřských škol za nejzdařilejší a proč?
- 3) Které metody práce s knihou se nejvíce osvědčily při zprostředkování tohoto tématu v MŠ?
- 4) Které další knihy ke zprostředkování tématu domova pedagogové MŠ využívají?

3.1.3 Výzkumný vzorek

Metodický materiál byl ověřován třemi pedagogy mateřských škol s dětmi ve věku od 4 do 7 let. Jedná se o dostupný vzorek, data nelze zobecňovat. Jedná se o učitelky s různou délkou praxe, v různé věkové kategorii a umístěním mateřské školy ve městech s různým počtem obyvatel. Každá z těchto mateřských škol má jiné dispozice, a je tedy nutná jejich charakteristika a

současně charakteristika vybraných pedagogů. Ke sběru dat jsem využila metodu dotazníkového šetření.

Charakteristika prostředí A

Tato mateřská škola se nachází v Ústeckém kraji, ve městě s počtem cca 50 000 obyvatel. Jedná se o státní mateřskou školu se 4 třídami s průměrným počtem 26 dětí na třídu. Tato mateřská škola má homogenní rozdělení tříd.

Charakteristika učitelky A

Učitelka A má vysokoškolské vzdělání magisterského stupně, a to konkrétně obor učitelství pro mateřské školy a 1. st. základní školy. Její praxe v mateřské škole je 9 let. Patří do věkové kategorie 30–35 let. Paní učitelka má zkušenosti se čtenářskými strategiemi a navozování tématu knihou.

Charakteristika prostředí B

Tato mateřská škola se nachází v okrajové části hlavního města. Jedná se o soukromou mateřskou školu se třemi třídami. Do každé třídy dochází cca 20 dětí. Jedná se o mateřskou školu s homogenními třídami.

Charakteristika učitelky B

Učitelka B má vysokoškolské vzdělání bakalářského stupně, obor učitelství pro mateřské školy. Její praxe v mateřské škole je 4letá. Učitelka patří do věkové kategorie 25–30 let a má zkušenosti se čtenářskými strategiemi a navozování tématu knihou.

Charakteristika prostředí C

Tato mateřská škola se nachází v Ústeckém kraji, ve městě s počtem cca 13 000 obyvatel. Jedná se o církevní mateřskou školu, která je přidružená k základní škole a ke gymnáziu. Tato mateřská škola má pouze jednu třídu se 24 dětmi. Jedná se o heterogenní třídu.

Charakteristika učitelky C

Učitelka C má vysokoškolské vzdělání bakalářského stupně, obor učitelství pro mateřské školy. Její praxe v mateřské škole je 40 let. Učitelka působila jako ředitelka jiné mateřské školy a nyní je 9. rokem statutárním zástupcem mateřské školy, ve které proběhlo ověřování metodického materiálu. Učitelka patří do věkové kategorie nad 55 let a má zkušenosti s navozováním tématu knihou.

Před samotným ověřováním metodického materiálu jsem učitelkám položila tyto dvě otázky.

- Myslíte si, že by se v mateřské škole mělo otevírat téma alternativních podob domova a rodiny? Proč ano, proč ne.
- Myslíte si, že je vhodné otevírat téma domova prostřednictvím knihy? Proč ano, proč ne.

Reflexní dotazník pro učitelky, které realizovaly lekce dle mých pokynů:

Dokument, který byl zprostředkován vybraným učitelkám mateřských škol je k dispozici v příloze.

- V jakém prostředí byly lekce realizovány?
- S kolika dětmi byly lekce realizovány?
- Jaká byla skupina dětí (věková, homogenní/heterogenní, genderová)?
- Jaké jsou rodinné poměry dětí ve vaší skupině? (střídavá péče, adopce, neúplné rodiny, nevlastní rodič apod.)
- Jaká lekce vám přišla nejpřínosnější a proč?
- Změnila byste na lekcích něco? Pokud ano, co by to bylo?
- Komentáře k jednotlivým lekcím:
 - Domov
 - Středa nám chutná
 - Pět minut před večerí
 - Ťapka, kočka stěhovavá
 - Kája s hlavou v oblacích
 - Tady jsme doma

Reflexní dotazník po ukončení realizace všech lekcí:

- Jak se vám pracovalo s jednotlivými knihami?
- Jaké další metody by dle Vás bylo vhodné zařadit?
- Napadají Vás nějaké další dětské knihy, které otevírají téma domova a rodiny, ať už tradiční podobu či alternativní?

3.1.4 Seznam doporučené literatury pro děti otevírající téma domova a rodiny

Zde jsem vytvořila abecední seznam literatury pro děti, která nabízí téma domova a rodiny. Vycházela jsem ze souboru knih, se kterými jsem se seznámila při studiu na pedagogické fakultě. S ohledem na mimořádná opatření vlády a uzavření knihoven jsem další vhodné tituly vyhledávala na webových stránkách různých vydavatelství, podle tématu či názvu. Vycházela jsem z anotací a recenzí, které mi pomohly určit, zda je knihu vhodné zařadit do daného souboru. V neposlední řadě mě inspirovaly učitelky, které ověřovaly metodický materiál a uvedly knižní tipy v dotazníku. Uvedené knihy by mohly být předlohou pro další vzdělávací lekce. Kvůli přehlednosti neuvádím celé bibliografické údaje, pouze autora, název titulu a nakladatelství.

- Bártíková Petra – Jezevec Míra hledá nový domov (nakladatelství Albatros, B4U Publishing)
- Booth Tereza – Kája (nakladatelství Jonathan Livingston)
- Booth Tereza – Kája s hlavou v oblacích (nakladatelství Jonathan Livingston)
- Braunová Petra – Ema a kouzelná kniha (nakladatelství Pikola)
- Březinová Ivona – Lentilka pro dědu Edu (nakladatelství Albatros)
- Březinová Ivona – Ďapka, kočka stěhovavá (nakladatelství Albatros/Pasparta)
- Desbordes Astrid – Můj domov (nakladatelství Axióma)
- Drijverová Martina – Domov pro Mart'any (nakladatelství Albatros)
- Dubuc Marianne – Já nejsem tvoje maminka (nakladatelství Labyrint)
- Dvořák Jiří – Bydlíme (nakladatelství Baobab)
- Dvořák Jiří – Bydlíme!: podivuhodné příbytky zvířat a lidí (nakladatelství Baobab)
- Ellis Carson – Domov (nakladatelství 65. pole)
- Hanáčková Pavla, Haraštová Helena – Jak bydlí děti celého světa (nakladatelství Albatros)
- Horáček Petr – Nový domek pro myšku – (nakladatelství Portál)
- Jeffers Oliver – Tady jsme doma – Planeta Země pro úplné začátečníky (nakladatelství Pikola)
- Kasza Keiko – Máma pro Papíka (nakladatelství Portál)
- Kent Nicola – Moje maminka je nejsilnější na světě (nakladatelství Kent)
- Král Robin, Logosová Nikola – Pohádka O opuštění (nakladatelství Běží liška)

- Lindström Eva – Lejlo, přijď domů (nakladatelství Baobab)
- Macurová Katarina – Zajíčková cesta (nakladatelství 65. pole)
- Malý Radek – Nikolka a dvě mámy (nakladatelství Cesta domů)
- Masiuková Olga – Jak voní týden (nakladatelství Albatros)
- Mrázková Daisy – Můj medvěd Flóra (nakladatelství Baobab)
- Nijland Stern – Princ & Princ (nakladatelství Meander)
- Pilátová Markéta – Jura a lama (nakladatelství LePress)
- Pospíšilová Zuzana – Domeček pro šneka Palmáce (nakladatelství Grada Publishing a.s.)
- Procházková Iva – Eliáš a babička z vajíčka (nakladatelství Amulet, Mladá fronta)
- Procházková Iva – Pět minut před večeří (nakladatelství Albatros, Triton)
- Procházková Iva – Středa nám chutná (nakladatelství Albatros)
- Rochová Pavlína – Jonáš má dvě maminky (hihit.com)
- Stará Ester – Dům za mlhou (nakladatelství 65. pole)
- Šrámková Jana – Dům č. 226 (nakladatelství Běží liška)
- Vaniček David, Vaniček Michal – Dva tátové a zvědavá holka (nakladatelství Dva tátové)
- Weberová Šárka – Dva domovy (nakladatelství True Self)
- Weningerová Brigitte – Dítě je dítě (nakladatelství Thovt)

3.2 Realizace a reflexe lekcí

Pro prezentování těchto lekcí jsem zvolila následující strukturu: důvod výběru knihy a její zaměření, ilustrace, nakladatelství, doporučený věk, využití vzdělávací metody, pomůcky, organizace, anotace knihy. Následovaly samotné lekce, ve kterých se objevovalo předčítání či vyprávění příběhu; otázky pro děti před, při a po čtení; aktivity a úkoly vztahující se k tématu či k danému úryvku. Závěrem je sepsána pedagogická reflexe, která popisuje a hodnotí průběh lekcí realizované ve vybrané mateřské škole.

Domov – Carson Ellisová

Tuto knihu jsem si vybrala, protože se zaměřuje na nejrůznější obydlí různých lidí. Tato lekce by měla být realizována jako první, jelikož je to dle mého názoru nejlepší možnost, jak na úvod dětem představit různé druhy domovů a poukázat na to, že každý žijeme jinak.

Ilustrace: Carson Ellisová

Nakladatelství: 65. pole

Doporučený věk: od 4 let

Využití vzdělávací metody: práce s knihou, poslech autorského jazyka, převyprávění příběhu, využívání čtenářských strategií

Pomůcky: kniha, čtvrtky, tuš, postavičky zvířat nebo příšerek, plyšové hračky – zvířátka

Organizace: ve třídě na koberci, u stolečku, venku v přírodě

Anotace:

Tato kniha představuje nejrůznější obydlí různých lidí. Domov může být v podstatě cokoliv. Může to být dům na venkově nebo byt ve městě. Domovy mohou být nízké či vysoké, mohou být čisté či zaneřáděné. Ale domovem může být i bota a jiná netradiční místa. Tato kniha nás vybízí k zamyšlení nad tím, co pro nás domov znamená a co znamená pro ostatní lidi. Dává nám příležitost zapojit trochu fantazie a rozvíjet další příběhy, které jsou ukryty za domovy na jednotlivých stránkách. Na každé stránce je nakreslena holubice, která má představovat průvodce celé knihy. Na poslední straně je zachyceno, jak bydlí sama autorka a čtenář je vybízen k zamyšlení nad vlastním domovem.

Nakladatelská anotace: „*Domov může být dům na venkově. Nebo byt ve městě. Nebo dokonce bota! Tolik možností... a všem se říká domov.*“

Otázky před čtením metodou evokace:

Co vidíš na obrázku? O čem by mohla kniha být?

Předčítání úryvku z knihy:

„Domov je dům na venkově. Domov může být i byt. Některé domovy jsou lodě. Některé domovy jsou vřavky. Některé jsou paláce. Nebo podzemní doupatka. Nebo boty. Francouzi žijí ve francouzských domovech. Atlantid'ané si budují domovy pod vodou. A někteří lidé žijí na cestě. Čisté domovy. Zaneřádné domovy. Vysoké domovy. Nízké domovy. Mořské domovy. Včelí domovy. Domovy v dutinách stromů. Ale čípak domov je tohle? A co tenhle? Můj ty světe, kdo jen bydlí tady? A proč? Tohle je domov slovenské vévodkyně. Tohle je domov keňského kováře. Tohle je domov japonského byznymena. Tohle je domov norského boha. Tady bydlí bábuška. Tady bydlí Měsíčan. Tady bydlí mýval. Tady bydlí malířka. Tohle je můj domov a to jsem já. Kde je tvůj domov? Kde jsi ty?“

Úkol: Ukryté příběhy

Během čtení si s dětmi prohlížíme jednotlivé ilustrace. Děti mají za úkol obrázky okomentovat, vymyslet příběhy, které se mohou v ilustracích ukrývat. Děti vymýšlí, kdo tam žije, s kým, jak žijí, co obvykle dělají apod.

Úkol: Rozdílné domovy

Připravím si různé postavičky, plyšová zvířátka a panenky. Děti mají za úkol postavit domov pro danou hračku či postavičku. K dispozici dostávají různobarevné látky, ale mohou použít i předměty, které běžně používáme ve školce.

Úkol: Můj domov

Děti popisují své domovy. Jak vypadá dům, ve kterém žijí, s kým v něm žijí. Jaké místnosti mají nejraději. Po slovním popisu děti dostanou čtvrtku a černou tuš a mají za úkol svůj domov nakreslit.

Úkol: Domov lesního skřítky

Při pobytu venku se děti dozví, že v nedalekém lese žije malý lesní skřítek, který nemá žádný domov, a tak jen bloudí lesem. Děti mají děti za úkol vyrobit lesnímu skřítkovi domeček podle svých představ, aby už se zase cítil jako doma. K dispozici mají pouze to, co samy naleznou v přírodě. Mohou pracovat jednotlivě či ve skupinách. Děti závěrem popíší své stavby a volají lesního skřítky.

Závěrem si s dětmi sedneme do kroužku a povíme si, jaké všechny domovy jsme dnes viděly, vymyslely nebo vytvořily. Dále si připomeneme, že každý domov je jiný a každý žijeme jinak. Povíme si, který domov se nám líbil nejvíce, a ve kterém bychom chtěly žít my.

Pedagogická reflexe:

Lekci jsem realizovala v přípravné třídě s 12 předškolními dětmi či s dětmi s odkladem školní docházky v nejmenované škole v severních Čechách. Výpovědi dětí jsem se souhlasem jejich rodičů nahrávala a poté je sepsala.

Nejprve jsem dětem ukázala knihu a zeptala se jich, co vidí na obrázku a o čem by kniha mohla být. Děti pojmenovaly několik obrázků na obálce knihy: iglú, botu, stodolu, ulitu, stan aj. Dále správně odhadly, že kniha nám představuje různá obydlí. Nejprve se snažily vymyslet, pro koho jsou domovy nakreslené na obálce knihy a poté dostaly za úkol vymyslet jiné domovy. Děti jmenovaly např. včelí úl pro včely, hlína pro žížaly, hlína pro květiny, květiny pro broučky, stáj pro koně. Dále jsme si představili holubici, která nás provázela každým domečkem v celé knize. Tuto holubici pak děti se zaujetím hledaly na každé stránce. Následovalo prohlížení ilustrací a předčítání úryvků, při kterých děti vymýšlely, kdo zde žije, a co v jakém obydlí asi dělá. Často

si všímaly komínů a kouře z nich, vymyslely, že tam asi někdo často vaří nebo topí v krbu. Dále často odpovídaly, že lidé v těchto domech asi koukají na televizi. Dále jsme pozorovaly rozdílnosti bytu a rodinného domu. Pokud byl na obrázku vyobrazen člověk, děti ho ihned chtěly pojmenovat. Nejdélší dobu jsme vydrželi u ilustrace, u které byl popisek: „A někteří lidé žijí na cestě“. Děti se samy zajímaly, co to znamená. Tato aktivita děti velice bavila a pracovaly se zaujetím.

Další aktivita byla realizována také ve třídě. Dětem jsem ukazovala různé hračky a ony měly vymyslet, kde by se jim dobře žilo a proč. První postavičkou byla malá plyšová myška. Té děti navrhly díru v domě, aby mohla se snadno dostat k potravě; ve stromě, ve „špajzu“; v sýru. Další postavičkou byl gumový had. Tomu by se podle dětí dobře žilo pod zemí; na trávě, aby se mohl vyhřívat na sluníčku; v lese; na stromě; v nějakém dlouhém domečku, aby se tam vešel. Dále jsem vybrala strašáka. Děti pro něj vymyslely domeček ve vesmíru nebo na jiné planetě, který by byl celý ze skla a byl by kulatý. Dále mu vymyslely, že by měl na té jiné planetě spoustu kamarádů, aby tam nežil sám a nemusel se pořád mračit. Dinosaurus by měl domeček v parku; v lese; domeček postavený z cihel, který by byl hodně velký, aby se tam celý vešel. Další postavička by podle dětí měla domeček ve tvaru vajíčka. Následně každý dostal jednu postavičku a měl za úkol vytvořit mu domov z věcí, které se nacházejí ve třídě.

V dalším úkolu děti popisují, v jakém domě žijí. Děti často popisovaly barvu domu, velikost, umístění v přírodě či ve městě, popřípadě v jakém městě či jestli má dům zahradu či garáž. Dále jsme se dostaly k tomu, že dům není to jediné, co dělá domov domovem. Důležité jsou také lidé, se kterými v tom domě žijí. Objevily se i netradiční odpovědi. Některé děti mají 2 domovy, kvůli střídavé péči. Dále děti komentovaly své oblíbené místnosti v domě, a to se ve většině shodly, že nejoblíbenější místností je jejich pokoj, protože si zde hrají a jejich pokoje mají hezkou barvu. Druhou oblíbenou místností byl obývací pokoj, jelikož tam děti často koukají na pohádky. Děti měly následně jejich dům nakreslit tuší na čtvrtku, ale jelikož kreslily tuší jiný obrázek těsně před touto lekcí, dostaly na kresbu domova voskovky a společný dlouhý papír. Po nakreslení každé dítě svůj výtvar okomentovalo. Většinou popisovaly jednotlivé místnosti a co v nich obvykle dělají. Některé děti nakreslily i prostor před domem – zahradu, auto, silnici, park, parkoviště, stromy.

Při pobytu venku se děti dozvěděly, že venku žije malý skřítek, který stále bloudí lesem, protože nemá kde bydlet. A tak děti dostaly za úkol nějaký domeček pro skřítku vyrobit. K dispozici měly pouze věci, které našly v přírodě. Některé děti pracovaly samostatně a některé ve dvojici. Na závěr své stavby popisovaly a poté zavolaly na skřítku. Skřítek jim následující den nechal u domečků malou odměnu jako poděkování.

Na závěr celé lekce jsem si s dětmi sedla do kroužku a povídaly jsme si, jaké všechny domovy jsme dnes viděly, které nás zaujaly, a ve kterém bychom chtěly žít my. Ptala jsem se, který úkol se jim líbil nejvíce a ve většině se shodly na tvorbě domečku pro lesního skřítku a vymýšlení příběhů při prohlížení knížky. Jako poslední větu jsem položila: „Co jsme se dnes dozvěděly o domově?“ Dostalo se mi odpovědi: „Každý domov je jiný a žijí v něm jiní lidé.“

Dle mého názoru byla lekce pro děti zábavná a poučná, výborně spolupracovaly, snažily se vymýšlet originální odpovědi. Myslím si, že byla lekce pro děti zajímavým zpestřením. Tuto lekci by bylo možno realizovat i s dětmi mladšího věku.

Středa nám chutná – Iva Procházková

Záměrem této lekce je uvědomění si, že každý žijeme jinak. Každý žijeme někde jinde a s někým jiným. Pro někoho domov znamená dům se zahradou, ve kterém žije se čtyřčlennou rodinou. Pro někoho znamená domov byt s tatínkem a se psem. Pro někoho to znamená pokojíček u babičky. Každý domov je jiný. A i domov dětí je pro někoho skutečným domovem. Proto jsem vybrala tuto knihu od Ivy Procházkové – Středa nám chutná, která je právě z prostředí dětského domova Slunečnice.

Ilustrovala: Katarína Ilkovičová

Nakladatelství: Albatros

Doporučený věk: od 6 let (námět vhodný i pro mladší děti)

Organizace: v kruhu na koberci, v herně

Využití vzdělávací metody: práce s knihou, poslech autorského jazyka, převyprávění příběhu, využívání čtenářských strategií, pantomimické vyjádření činností

Pomůcky: kniha, jablko, temperové barvy, štětce, papír velkého formátu (nejlépe podlouhlý), pastelky, fixy, papíry, panenka

Anotace knihy

Příběh se odehrává v dětském domově pojmenovaném Slunečnice. V tomto neobyčejném domově žije osmdesát tři dětí. Jednoho dne jsem jako osmdesátá čtvrtá přijde také neobyčejná holčička, která dostala jméno Cilka. Tato holčička se sem dostala z vlakového nádraží, kde byla nalezena panem průvodčím a ten ji odnesl do ztrát a nálezů. Cilka putovala přes policejní stanici po útulek pro ztracené děti až se dostala do kojeneckého ústavu. Po celou dobu svého cestování ani jednou nezaplakala a byla úplně klidná, jelikož Cilka byla naprosto spokojené dítě. Měla zvláštní dar. Svůj nevšední klid a radost uměla přenést i na ostatní. V její přítomnosti byli všichni spokojeni.

Když Cilka povyroستla, byla přestěhována do dětského domova, o který se starala paní ředitelka přezdívající Pralinka. Tuto přezdívku dostala pro svou laskavost. Pralinka nikoho do ničeho

nenutí a svým dětem naprosto důvěřuje. Zastává názor, že mnoho pořádku dětem škodí, naopak malý nepořádek podporuje fantazii.

Cilku doprovází jedna velká zvláštnost. Na hlavě jí každý den vyroste a dozraje jablko. Čím je Cilka šťastnější, tím více jablek jí na hlavě vyroste. Každý, kdo Cilčino jablko ochutná, je rázem spokojenější a má lepší náladu. Jelikož se Cilce na hlavě rodí stále více jablek, rozhodla se z nich ve středu kuchařka Františka upéct štrúdl. Po snědění tohoto štrúdlu se každý pustil s radostí do práce a vše šlo dětem i dospělým mnohem lépe. Od té doby pekly štrúdlly každou středu. Středa je tedy v dětském domově velice důležitým dnem.

Naneštěstí jednoho dne paní ředitelka Pralinka onemocní a musí na nějaký čas do nemocnice. Pralinku tedy musí dočasně zastoupit náhradní pan ředitel Šeda. Ten má děti sice rád, ale nerozumí jim tak jako Pralinka. Je přesvědčen o tom, že musí dát správnou výchovu, a to podle něj znamená vštípit jim smysl pro pořádek a disciplínu.

Pan zastupující ředitel dospěl k názoru, že není normální, aby někomu na hlavě rostla jablka. Posílal jí k nejrůznějším lékařům a nakonec rozhodl, že je Cilka nemocná a zakázal dětem jíst její jablka. Dětský domov pomalu přestává být šťastné místo, děti se nesmějí a Cilce přestávají dozrávat jablíčka. Děti jsou nemocné a vychovatelé opouštějí dětský domov, jelikož nejsou šťastni a spokojeni se svou prací. Cilka se jednoho dne vytratí z domova. Najde ji Pralinka, která je propuštěna z nemocnice a vrací se zpět do dětského domova. Tím nastává zase návrat do starých kolejí.

Otázky před čtením:

K otázkám před čtením využíváme čtenářskou strategii předvídání. Snažíme se tak pomocí evokace (metoda E-U-R = evokace, uvědomění si textu, reflexe) naladit posluchače a zamyslet se nad obsahem knihy. Během procesu předvídání si s dětmi posíláme jablko. Knihu zatím neukazují, pouze přečtu její název.

Knížka se jmenuje „*Středa nám chutná*“? Proč asi? Proč zrovna středa by nám měla chutnat? Proč to třeba není pátek? Co máme dneska za den? Proč si posíláme jablko?

Při povídání si posíláme jablko. Děti si mohou jablko prohlédnout, osahat, očichat.

Následuje převyprávění vybraných částí a předčítání úryvků. Po jednotlivých úsecích jsou zařazeny úkoly či otázky při čtení.

Otázky při čtení:

(převyprávění úvodní části, ve které najde Cilku pan průvodčí a její cestování až do dětského domova)

Proč někdo miminko odložil? Kam by mohla Cilka jít? Co popřejeme Cilce na rozloučenou? (během těchto otázek chováme panenku a odpovědi směřujeme přímo k ní)

Nyní by mělo přijít vysvětlení co znamená označení dětský domov, proč tam děti žijí, kdo se o ně stará apod.

Úkol: Dětský domov Slunečnice

Děti leží na koberci se zavřenýma očima a já jim čtu úryvek z knihy. Jedná se o popis dětského domova Slunečnice a jeho zahrady. Děti si představují, jak by asi dům dětského domova mohl vypadat.

„Cilka byla přestěhována do dětského domova Slunečnice. Nacházel se ve starém cihlovém domě uprostřed rozlehlé zahrady na předměstí velkého města. Zdi domu byly opršelé, na některých místech porostlé břečťanem, na jiných divokým vínem. Po střeše se rozlézal mech. Ani zahrada nebyla příliš udržovaná.“

„Soudě dle stavu zahrady, která připomínala prales a pro cizího příchozího byla zcela neprůchodná, dosáhla dětská fantazie v domově Slunečnice nejvyššího stupně.“

Po čtení děti dostanou papír velkého formátu, nejlépe balicí papír. Mají za úkol připomenout si, co právě slyšely z knihy a jak tedy dům vypadá. Domluví se a společně namalují jeden dětský

domov Slunečnice temperovými barvami se zahradou. Následuje individuální práce a děti mají za úkol namalovat nebo nakreslit dětský domov podle svých představ.

V prvním úkolu děti musí vzájemně spolupracovat a namalovat dům podle popisu, musí se domluvit na stavbě, rozložení obrázku, barvách, na detailech a dalších aspektech. V druhém úkolu děti zapojí svou fantazii a nakreslí každý svůj dětský domov, přesně tak, jak si ho každý sám představuje.

Po aktivitě si všechny výtvořiny společně prohlédneme a zreflektujeme. Poté ukáží ilustraci dětského domova přímo z knihy.

Převyprávění dalšího úseku, čtení úryvku – popis ředitelky Pralinky

„Ředitelka domova, všeobecně přezdívaná Pralinka, zastávala názor, že mnoho pořádku dětem škodí, zatímco romantický nepořádek podporuje fantazii.“

„Do výchovného systému pralinky patřilo ještě několik pozoruhodných zásad. Především děti nikdy k ničemu nenutila. Dále si nikdy nelámala hlavu, jak je potrestat. Buďto si dítě některým svým uličnictvím vykoledovalo okamžitý pohlevek, herdu do zad, či dokonce kopanec do zadku, anebo si mohlo být jisté, že ujde trestu úplně.“

„Pralinka se taky nikdy ničemu, co přišlo od dětí, nedivila, nic nepovažovala za nenormální, všechno brala vážně. Když za ní přišel malý, hubeňoučký Tomík, že se mu podařilo udělat hovínko větší než rohlík, znělo to neuvěřitelně; přesto se šla na jeho žádost přesvědčit – a dala mu za pravdu.“

Otázky při čtení:

Jak se říká paní ředitelce? Proč asi Pralinka? Jaké má vlastnosti? Jak se chová k dětem? Jak asi vypadá?

Převyprávění dalšího úseku – Aktivity v dětském domově, jablko na Cilčině hlavě, jablečný štrúdl a následná změna chování všech ochutnávajících.

Úkol: Co dělají děti v dětském domově?

Děti mají za úkol vymyslet aktivity, které mohou provádět děti v dětském domově. Tyto aktivity pak předvádějí pantomimicky ostatním a ty je hádají. Postupně se všichni několikrát vystřídají. Děti se mohou zaměřit na činnosti dětí v tomto konkrétním dětském domově Slunečnice, ale měly by vymyslet i jiné. Měly bychom společně dojít k závěru, že děti z dětského domova dělají úplně stejné věci jako my: chodí do školy, do školky, hrají si, chodí ven, snídají, obědvají, večeří, svačí apod.

Dovyprávění celého příběhu – Pralinky odchod do nemocnice, nástup nového ředitele Šedy, změny v dětském domově, nemocné děti, útěk Cilky z dětského domova, šťastný návrat paní ředitelky Pralinky i Cilky a následný obrat k lepšímu.

Otázky po čtení:

Proč se kniha jmenuje „Středa nám chutná?“ Jaký je tvůj oblíbený den a proč? Čím chutná středa tobě? A čím chutnají jiné dny? Mohou být šťastny i děti, které nežijí s rodiči, ale žijí v dětském domově? Co je může dělat šťastnými? Kde se cítíš šťastný ty?

Závěr této lekce by měl končit určitým ponaučením. Děti v dětském domově dělají stejné věci jako ostatní děti: chodí do školy, do školky, hrají si venku, dělají úkoly apod. Tyto děti mohou být šťastny, protože mají někoho, v této knize paní ředitelku Pralinku, kdo je má rád učí je radovat se z maličkostí, stará se o ně a může tak do určité míry zastoupit maminku, tatínka, babičku, dědu, tetu apod. Jenže v domově žije osmdesát čtyři dětí, a tak Pralinka věčně nemůže být u všech. Važme si toho, že žijeme se svou rodinou a máme kolem sebe lidi, kteří nás mají rádi a starají se o nás. Některé děti takové štěstí nemají.

Pedagogická reflexe:

Lekci jsem realizovala v přípravné třídě s 9 dětmi předškolního věku a dětmi s odkladem školní docházky. Tato přípravná třída se nachází v komplexu gymnázia, základní školy, mateřské školy

a přípravné třídy v severních Čechách. Výpovědi dětí jsem se souhlasem jejich rodičů nahrávala a poté sepsala.

Nejprve jsem si s dětmi sedla do kroužku a přečetla jim název knihy. Zajímalo mě, proč si myslí, že se kniha jmenuje právě takhle a proč je to zrovna středa, která podle názvu dětem chutná, proč to není třeba pátek či jiný den. S dětmi jsme si při této příležitosti zopakovaly dny v týdnu. Děti až po prohlédnutí obálky vymyslely, že ve středu se asi nejčastěji jedí jablíčka. Při povídání jsme si posílaly jablko, děti si ho mohly osahat nebo si k němu přičichnout.

Po čtení jsem se dětí ptala, proč někdo miminko odložil a kam by tedy miminko mohlo putovat dále. Děti vymýšlely odpovědi např.: „někdo odložil miminko, protože už ho nechtěl“, „miminko bylo samotné, protože zlobilo“, „miminko bylo odložené, protože ho tam někdo zapomněl“. Dále děti vymýšlely, kam by děťátko mohlo jít, když nemá kde bydlet. Vyskytly se odpovědi: do školky, do domova důchodců. Nakonec děti s dopomocí přišly na to, že děťátko v takové situaci může jít do dětského domova. Při této aktivitě jsme si chovaly miminko. Poté jsem se dětí ptala, co popřejeme miminku na rozloučenou, když odchází z kojeneckého ústavu do dětského domova. Následovalo vysvětlení, co je dětský domov, kdo tam bydlí, kdo se tam o děti stará apod. Děti směřovaly odpovědi přímo k miminku Cilce a popřály jí: „aby se měla v dětském domově hezky“, „aby se jí tam líbilo“, „aby tam měla hodnou paní učitelku“, „aby se nikdy neztratila“, „aby dostala hezkou hračku“, „aby jí tam chutnalo“, „aby byla zdravá“.

Poté jsme si přečetly úryvek z knihy, kde byla popsána vizuální podoba dětského domova Slunečnice. Děti pozorně poslouchaly a poté dostaly za úkol nakreslit vše, co si z popisu pamatují. Úkol by ale obtížnější, jelikož nemohl každý kreslit sám podle sebe, ale musely se spolu domluvit. Dále si musely rozvrhnout, co kdo nakreslí a jakou co bude mít barvu či tvar. Při této aktivitě děti velice dobře spolupracovaly. Zaznamenala jsem některé vůdčí osobnosti, které rozdávaly úkoly. Tyto výrazné vůdčí osobnosti mne ovšem velice příjemně překvapily, jelikož se vždy zeptaly na názor celé skupiny a důležitá rozhodnutí si všichni demokraticky odhlasovaly. Ke kresbě domova přidaly i kresbu zahrady a okolí.

Každý sám si domov nakreslit nestihl, ale myslím, že to ničemu nevadilo. Společná aktivita měla větší přínos.

Dále následovalo předčítání dalšího úseku, a to popis paní ředitelky Pralinky. Děti poté vymýšlely, jaké vlastnosti Pralinka má a jak asi vypadá. Často se objevovaly odpovědi spojené

s oblečením – fialové šaty, modré šaty, šaty s květinami apod. Dále děti zhodnotily, že je paní ředitelka moc hodná, ale zároveň spravedlivá.

Při dalším úkolu děti vymýšlely a následně pantomimicky předváděly aktivity, které děti můžou dělat v dětském domově. Každý si chtěl tuto aktivitu vyzkoušet, některé děti dokonce vymyslely skupinové aktivity. Objevovaly se aktivity např. kreslení, hra na klavír, učení, prohlížení knížek, uklízení, houpání na houpačkách, praní se s kamarády, psaní atd. Společně jsme tedy došli k závěru, že děti v dětském domově dělají stejné činnosti jako my. Poté jsme si dovyprávěly příběh.

Na závěr jsem pokládala doplňující otázky k příběhu. Dále jsme s dětmi diskutovaly o našem oblíbeném dni. Při odpovědích se objevovaly různé dny, převážně kvůli zájmovým kroužkům. Dále jsem se ptala na otázku, čím chutná středa jim a čím chutnají jiné dny. S touto otázkou si děti nevěděly rady, ale objevila se jedna zajímavá odpověď: „neděle může vonět po palačinkách, když nám je maminka připravuje k snídani“. Jako poslední jsme s dětmi řešily otázku, jestli mohou být děti šťastné i když žijí v dětském domově a co je může dělat šťastné. Vysvětlily jsme si, že tyto děti dělají stejné věci jako my a mohou být šťastné, jelikož mají někoho, kdo je má rád a kdo se o ně hezky stará. Děti pochopily, že není důležité jen to, kde žijeme, ale hlavně s kým žijeme.

Dle mého názoru se tato lekce velice povedla. Děti byly celou lekci velice pozorné a soustředěně pracovaly. Obzvláště mě překvapilo, jak dokázaly vzájemně spolupracovat, rozdělit si úkoly a nehádat se při skupinové činnosti. Bylo zřejmé, že je příběh velice zaujal a práce s knihou je baví. V této skupině se osvědčilo otevírat různá témata prostřednictvím dětské literatury.

Pět minut před večeří – Iva Procházková

Tato kniha se mimo jiné zabývá tématem nevlastního rodičovství. Jelikož je nyní velice časté, že děti mají nevlastní maminku či tatínka, přijde mi vhodné toto téma v mateřské škole otevřít, a kniha Pět minut před večeří od Ivy Procházkové ho zprostředkovává velice mile a vhodně.

Ilustroval: Václav Pokorný

Nakladatelství: Albatros

Doporučený věk: od 6 let (námět vhodný i pro mladší děti)

Využité vzdělávací metody: práce s knihou, poslech autorského jazyka, převyprávění příběhu, využívání čtenářských strategií

Organizace: V kroužku na koberci, venku v parku

Pomůcky: kniha, šátek, papír, tužka, pytel, předměty v pytlí – pastelka, lepidlo, ořezávátko, kapesníky, mycí houba, hrací kostka, ručník, kostka ze stavebnice, tkanička od bot, kelímek, žalud, jablko aj.

Anotace knihy:

Kniha vypráví o malé Babetě, která miluje tatínkovy příběhy před večeří. Tatínek Babetě vypráví o tom, jak se s seznámil s maminkou, která zrovna čekala miminko.

To miminko byla malá Babeta, která se ovšem narodila slepá. Všichni byli tou skutečností zdrceni a řešením byla pouze operace, která se mohla provádět jen v pokročilejším věku dítěte. Babeta ovšem tvrdí tatínkovi, že celou tu dobu viděla, jen viděla věci po svém. K vidění používala hlavně fantazii a ostatní smysly. Babeta tatínkovo vyprávění stále přerušuje svými poznámkami a vzpomínkami, jak si věci pamatuje ona. Babeta nakonec nastoupí do nemocnice a podstoupí operaci očí. Následně začíná skutečně vidět. Tímto končí tatínkovo vyprávění a všichni se jdou navečeřet. Babeta se z příběhu dozvídá, že tatínek není jejím biologickým otcem. To ovšem pro Babetu není žádná zdrcující informace, protože pro ni existuje pouze jeden tatínek, a to je ten, který jí vypráví příběhy před večeří. Závěrem knihy dokonce Babeta dodává větu: „Víš, pan Matlach má určitě pravdu – tatínků je na světě velká hromada – ale ty... ty vypadáš ze všech tatínků nejtatínkovatěji!“

Otázky před čtením metodou evokace: (přečtu název a ukáži obálku knihy)

O čem si myslíš že kniha vypráví? Co vše se dá dělat pět minut před večeří?

Následuje předčítání úryvku:

„Já vám dám spaní!“ volá z kuchyně maminka. „Za pět minut je večeře!“ Maminčiných pět minut je ovšem pokaždé jinak dlouhých. Lepší je nesledovat ručičky hodin. Nečekat. Povídat si. „Já neznám žádnou pohádku,“ brání se tatínek. Tak si nějakou vymysli.“ „Neumím si vymýšlet.“ „Tak povídej o sobě!“ navrhone Babeta a vyšplhá tatínkovi na klín. „O sobě a o mamince a o mně! A jak to s námi bylo!“ „To je dlouhé povídání,“ vzdychne tatínek. „Nevím, jestli s ním budu za pět minut hotový.“ „S každým povídáním můžeš být za pět minut hotový – když víš, co je nejdůležitější!“ poučí ho Babeta a uvelebí se pohodlněji. „Víš to?“ „Myslím, že to vím.“ „Tak začni.“

Otázky při čtení:

Jak se jmenuje hlavní postava? Vypráví ti někdo z rodiny příběhy nebo pohádky? O čem ty příběhy jsou?

Předčítání úryvku:

„Byl jednou jeden mladý muž,“ napoví Babeta. „A ten mladý muž,“ pokračuje tatínek, „roznášel lidem dopisy a noviny a časopisy a pohlednice a peníze a šeky. A všichni se na něho usmívali a všichni ho zdravili v té dlouhé ulici, kterou každý den chodil. Jeho cesta vedle i kolem malého holičství. Přes skleněnou výlohu bylo vidět naleštěné zrcadlo a v něm se odrazil obličej holičky. Někdy měla pusku plnou vlásniček, někdy se skláněla hluboko nad namydlenou hlavou nějakého zákazníka, jindy se zase oháněla velkými nůžkami a vystrkovala samým soustředěním špičku jazyka. Ale pokaždé, když nad dveřmi zacinkal zvoneček a listonoš vstoupil, holička se otočila a tázavě na něho pohlédla, Byla mladá a moc hezká.“ „Protože to byla maminka,“ doplní Babeta. „Vidíš, už zase mě přerušuješ!“ zvolá tatínek. „Já tě nepřerušuju,“ brání se Babeta. „Já ti chci

jenom poradit, abys tomu listonošovi říkal tatínek a té hezké holičce maminka, protože je to jednodušší a hlavně dost důležité!“

Otázky při čtení:

Jaké povolání dělají Babety rodiče? Čím jsou tvoji rodiče?

Úkol: Zaměstnání rodičů

Děti mají před sebou velký kus papíru a mají za úkol nakreslit, jaké zaměstnání dělají jejich rodiče. Ostatní děti zaměstnání hádají. Kdo zaměstnání uhodne, je na řadě s kreslením.

Předčítání úryvku:

„Tatínek přinášel do holičství noviny a časopisy a sem tam nějaký účet,“ pokračuje tatínek, „ale maminka čekala dopis. A ten dopis nepřicházel. A čím víc si ten dopis dával na čas, tím byla maminka netrpělivější a smutnější...“ „A tlustší,“ dodá Babeta. „Budeš mlčet, nebo chceš vyprávět sama?“ rozčiluje se tatínek. „Budu mlčet,“ ujišťuje Babeta. „Já mám jenom strach, abys nezapomněl, že maminka měla tehdy takové břicho, protože...“ „Protože v něm nosila děťátko,“ skočí tentokrát tatínek do řeči Babetě. „A to jsem byla já,“ šeptá Babeta – tak tiše, že ji tatínek nenapomíná, ale pokračuje ve vyprávění. „Jednou ráno, bylo to začátkem léta, dopis konečně přišel. Maminka nedočkavě roztrhla obálku a dala se do čtení. Ale místo aby ji psaní rozveselilo, přivedlo ji k slzám. Plakala tak usedavě, až se jí spustila krev z nosu. Musela si sednout do křesla a tatínek se starým bělovlasým pánem, kterému maminka stačila oholit je půlku brady, jí dávali studené obklady na čelo. Když krvácení zastavili, zeptal se ten starý, bělovlasý pán maminky, co ji tak rozplakalo.“

Otázky při čtení:

Co mohlo maminku tak rozplakat? Co se asi psalo v dopise? A od koho dopis mohl být?

„- Tak se podívejte, řekla maminka a ukázala na své břicho. Starý pán se usmál. -Budete mít děťátko, řekl vesele. -Děti jsou přece radost! -Děti jsou radost, dala mu za pravdu maminka. -

Ale moje dítě nebude mít tatínka. Protože tatínek odjel do Brazílie a tady mi zrovna píše, že už se nevrátí! -Copak je na světě jenom jeden tatínek? podivil se... “

Otázky při čtení:

Co maminku tak rozplakalo? A co myslel ten starý pán tím: „Copak je na světě jenom jeden tatínek“? S kým tedy čekala maminka děťátko? Kdo byl pravým tatínkem Babety – listonoš nebo ten pán z Brazílie? Víš, jak se tvoji rodiče poznali?

Převyprávění příběhu: seznámení maminky a tatínka, narození Babety s handicapem – slepota

Úkol: Co se skrývá v pytli?

Děti sedí v kroužku – ve třídě nebo venku. Já mám v pytli připravené předměty, které se běžně využívají v mateřské škole. Děti mají zavázané oči a postupně si každý vytáhne jeden předmět z pytle. Následně mají za úkol uhodnout, o jaký předmět se jedná, popsat jeho části, pokusit se představit si jakou má asi předmět barvu, či z jakého je vyroben materiálu. Cílem této aktivity, je uvědomění si, jak to má nevidomý člověk těžké v běžných situacích.

Úkol: Bezpečný návrat do domečku

Aktivita se odehrává venku. Děti utvoří dvojice a chytí se za ruce. Každá dvojice má vytvořený domeček u stromu. Jeden z dvojice má zavázané oči, a ten druhý má za úkol dovést kamaráda do správného domečku pomocí slovních pokynů. Cílem této aktivity je vyzkoušet si, jak se cítí nevidomý člověk.

Převyprávění konce příběhu – Babetiny představy, operace očí, šťastný konec

Předčítání závěrečného úryvku:

„Ty ses taky změnil,“ řekne Babeta, když tatínek ukončí své vyprávění. „Tak? Byl jsem předtím hezčí?“ „Vypadal jsi jako princ.“ „A ted?“ „Ted?“ Babeta zkoumavě klouže pohledem po

tatínkově obličejí. „Viš, pan Matlach má určitě pravdu – tatínků je na světě velká hromada – ale ty... ty vypadáš ze všech tatínků nejtatínkovatěji!“

Závěrem této lekce bychom si s dětmi měli vysvětlit, že dobrým a opravdovým tatínkem či maminkou může být kdokoliv, kdo nás má rád a stará se o nás. Vůbec nevádí, že přišel do rodiny o něco později.

Pedagogická reflexe:

Lekci jsem realizovala v přípravné třídě se skupinou 10 dětí – kombinace předškolních dětí z mateřské školy a dětí s odkladem školní docházky z přípravné třídy. Přípravná třída se nachází při gymnáziu, základní škole a mateřské škole v severních Čechách. Výpovědi dětí jsem se souhlasem jejich rodičů zaznamenávala na nahrávací zařízení a poté je sepsala.

V první evokační části jsem dětem ukázala obálku knihy a přečetla název. Ptala jsem se jich, co vidí na obrázku a o čem asi kniha může být. Děti odpovídaly: „o večeru“, „o večeři“, „vše co je po obědě“, „o holčičce s kočkou“, Zajímalo mě, co se dá dělat pět minut před večeří. Nejprve jsme si zapnuly stopky a měřily jsme 5 minut, aby děti mohly odhadnout, jak dlouho 5 minut trvá. Děti vymýšlely, co ještě stihnou dělat pět minut před večeří např.: vykoupat se, vyčistit si zuby, chvilku si pohrát, připravit na stůl, jít na poštu, dát prádlo do pračky, pomoci mamince s večeří, táta stihne přišroubovat šrouby, uvařit rýži, podívat se na počítač, koukat se do zrcadla, odpočívat. Potom jsem začala předčítat úryvek. Následovaly doplňující otázky na hlavní postavu příběhu. Děti správně uhodly její jméno a popsaly, co s tatínkem dělala právě ona pět minut před večeří. Dále jsem se ptala, jestli jim také někdo vypráví příběhy. A o čem ty příběhy jsou. Většinou se děti shodly, že jim rodiče vypráví nebo čtou pohádky (O perníkové chaloupce; O myších, jak hledají sýr; Ledové království; Chaloupka na vršku aj.) Na táboře si s kamarády vyprávěly tajné příběhy. Následovalo čtení další části o povolání Babetiných rodičů. Poté dostaly děti za úkol nakreslit na veliký papír povolání svých rodičů. Děti se postupně střídaly a my ostatní jsme hádaly. Objevila se povolání: paní učitelka, paní asistentka, zdravotní sestřička, kuchařka, farmář, instalatér, prodavačka oblečení, zámečnick aj. Následovalo předčítání dalšího úryvku o tom, jak maminka dostala dopis se špatnou zprávou. Děti jsem se ptala, co mohlo maminku rozplakat, co se asi v tom dopise dočetla. Děti vymyslely, že maminka brečela, protože: „ji tatínek nemá rád“, „ji někdo nepozval na oslavu“, „už ji ten pán nechce vidět“, „ten pán nemá

rád“. Děti odhadovaly, že maminka dostala dopis od tatínka, od strejdy nebo od cizího pána. Poté jsme pokračovaly v předčítání úryvku. Jako další otázku jsem položila: Co myslel ten starý pán tím: „Copak je na světě jenom jeden tatínek?“. Děti správně odhadly, že si maminka může najít jiného tatínka, který bude mít miminko rád a bude se o něj starat. Dále jsme se pozastavili nad tím, kdo je skutečným otcem Babety, jestli listonoš nebo pán z Brazílie, který mamince poslal ten smutný dopis. Děti se v této otázce nemohly shodnout. A tak jsme si vysvětlily, co znamená být biologickým otcem. Také jsme si řekly, že dobrým tatínkem může být i někdo, kdo do rodiny přišel o něco později. Nejdůležitější je, aby nás ten tatínek měl rád a staral se o nás i o maminku. Tyto věci dělají pány skutečnými tatínky. Poté jsme se ptala dětí, jestli znají rodinný příběh – jak se jejich rodiče poznali. Žádné z dětí tento příběh neznalo. Poté jsem dětem převyprávěla další část příběhu – narození Babety s handicapem (slepota). Poté jsem chtěla, aby si děti vyzkoušely, jak obtížné to mají nevidomí lidé. Dalším úkolem tedy byl kouzelný pytel. Seděly jsme v kruhu a každý si z pytle poslepu vytáhl jeden předmět. Snažily se přijít na to, jaký předmět si vytáhly a poté uhodnout jakou má předmět barvu. Děti většinou předmět poznaly, ovšem barvu už ve většině případech neodhadly. Největší potíž jim dělaly předměty: kostička ze stavebnice Seva, lepidlo, tkanička od bot. Děti se chtěly vystřídat vícekrát, myslím, že je tato aktivita velice bavila. Děti samy od sebe uznaly, že nevidomí lidé, to mají v běžných situacích obtížné. Poslední aktivitu (Bezpečný návrat do domečku) jsme s dětmi bohužel ten den nestihly, nicméně se nám ji podařilo uskutečnit následující den při pobytu venku. Děti se snažily převést kamaráda se zavázanýma očima do domečku (označený strom). Některé děti byly zpočátku ostýchavé a nechtěly si nechat zavázat oči. Když ale viděly ostatní kamarády, jak si aktivitu užívají, ihned se přidaly. Myslím si, že tato aktivita měla také velký úspěch, jelikož ji děti chtějí při pobytu venku stále opakovat.

Závěrem jsem dovyprávěla konec příběhu o tom, jak Babeta podstoupila operaci očí a následně vše viděla jinak. Zopakovaly jsme si, kdo může být dobrým a skutečným otcem. Dle mého názoru se lekce povedla, nicméně byla na děti poněkud dlouhá. Jednu aktivitu jsme musely vynechat a realizovat ji v jiný den. Dětem se kniha velice líbila a přály si přečíst celý příběh ještě jednou. Dle výpovědí dětí myslím, že lekce svůj cíl splnila a děti pochopily její podstatu.

Ťapka, kočka stěhovavá – Ivona Březinová

Tato kniha otevírá téma střídavé péče a dvou domovů. Myslím si, že je důležité toto téma s dětmi otevřít, jelikož mnoho z nich se nachází v podobné situaci jako hlavní hrdinka příběhu. Rozvod nebo rozchod rodičů dítě vždy nějakým způsobem postihne. Střídavá péče má svá pro a proti. Avšak při takové péči je snaha o co nejmenší dopad na dítě. Každopádně děti potřebují vědět, že je mají rodiče rádi i když každý žije jinde.

Ilustrovala: Darina Krygielová

Nakladatelství: Albatros / Pasparta

Doporučený věk: pro čtenáře od 7 let (námět vhodný i pro mladší děti)

Organizace: v kroužku na koberci, u stolečku, volně ve třídě

Využití vzdělávací metody: práce s knihou, poslech autorského jazyka, převyprávění příběhu, využívání čtenářských strategií

Pomůcky: kniha, čtvrtky, vodové barvy, tužka, kartičky s obrázky domácích mazlíčků, plyšová kočka

Anotace knihy:

Příběh vypráví o sedmileté Petře a její kočce Ťapce, o které autor píše, jako o kočce domácí, ale především o kočce stěhovavé. Ťapka totiž každý týden mění pelíšek podle toho, kam zrovna Petra stěhuje. Petra je ve střídavé péči, a tak má po rozvodu rodičů dva domovy. Jeden týden bydlí u maminky, další týden u tatínka. A takhle stále dokola. Domov maminky a domov tatínka je ovšem každý v jiném městě. A tak Petra chodí i do dvou škol, má dvoje učebnice, spolužáky... Naštěstí má Petra někoho, kdo je stále s ní, kočku Ťapku.

Kniha je rozdělena do 20 kapitol. Poslední stránky jsou věnovány rodičům, příbuzným, přátelům a pedagogům. Autorka vysvětluje pojem střídavá péče, poukazuje na její přínosy a úskalí. Závěrem je zde uvedeno pár tipů, jak se správně chovat při střídavé péči, aby byla na obou stranách kvalitní. Jsou zde uvedeny správné i špatné řešení konkrétních situací z knihy.

Otázky před čtením metodou evokace: (přečtu název knihy a ukáži obálku)

Kdo je podle tebe Ťapka? A proč stěhovává? O čem asi příběh bude? A proč se musí stále stěhovat?

Následuje čtení úryvku:

„Tak je to tady, Ťapko. Zítra se stěhujeme. K tátovi. Jenom my dvě. Ne napořád. Na týden, víš, zašeptala jsem do tvého teplého kožíšku. Spokojeně jsi předla, jak to umíš jenom ty. Jenže to stěhování vlastně už je napořád, povzdychla jsem si. V neděli se vždycky vrátíme, týden budeme doma a zase půjdeme k tátovi. A tak dokola. Slastně jsi přimhouřila kočičí oči. Ty z toho stěhování nemáš strach, Ťapko? Já jo. Ale neboj. Budeme neustále spolu. Máma nám koupila přenosku. Abys mohla jezdit i vlakem.“

Otázky při čtení:

Máš doma nějakého domácího mazlíčka? Jak se jmenuje? Jak se o něj staráš? Pokud nemáš, přál by sis nějakého? Kdo by to byl? Jak bys ho pojmenoval? A jak by ses o něj staral?

Úkol: Domácí mazlíček

Volně ve třídě jsou ukryty kartičky s různými domácími zvířátky. Děti mají za úkol jednoho si vybrat, pojmenovat ho, a popsat, jak by se o něj staraly.

Předčítání úryvku:

„Ted' si ale táta pořídil byt, abych u něj mohla bydlet. Ne napořád. Jenom každý druhý týden. Ale vlastně... takhle už to bude napořád. Dokud budu dítě. A to budu ještě dlouho. Kulili jsme oči, vid', Ťapko. Ty i já. Byla jsi v cizím prostředí trochu vystrašená. To já poznám. Měla jsi doširoka otevřené oči s rozšířenými zorničkami. A uši naklopené od sebe a trochu dozadu. Neboj Já tě nedám.“

Otázky při čtení:

Už jsi se někdy stěhoval? Jaké to pro tebe bylo? Jaké to bylo pro Petru a pro její kočičku? Kdyby ses musel stěhovat, jaké věci by sis vzal s sebou? Jak si myslíš, že nový byt u tatínka vypadá?

Předčítání úryvku:

„Byt nevypadal, že je úplně zařízený. V kuchyni dokonce stály dosud nevybalené krabice s nádobím. V obývacím pokoji byla pouze televize, dva sedací pytle a nízký stůl. Další pokoj patřil tátovi. Škvírou jsem zahlédla hrozný nepořádek. No nazdar, to by mu máma dala, napadlo mě. Začínala jsem mít obavy, kde budeme spát my dvě. A pak to přišlo. Táta otevřel poslední dveře. „Tramtadadáá!“ zahlekal. Nevím jak ty, Ťapko, ale já nevěřila svým očím. Pokoj vypadal jako z nějaké pohádky. Nad postelí uprostřed pokoje opravdu visel takový ten bachratý závěs. Baldachýn, poznamenal táta. Na posteli ležel velikánský plyšový lev. „Jé ten je můj? Budu mu říkat Leon!“ Potom tam byla velká bílá skříň, psací stůl s růžovou lampou a košík upletený z bílých proutků a vystlaný růžovým polštářem. Pro tebe, Ťapko. „Záchod má v koupelně,“ řekla táta a usmíval se. Nejdřív jsem mu skočila kolem krku. A pak jsme šly na záchod. Obě. A hned potom zavolali mámě. Teda táta a já. Že je všechno v pořádku, aby si nedělala starosti.“

Otázky při čtení:

Kdo patří do tvého života? S kým bydlíš? Kdo se o tebe nejvíce stará? O koho se staráš ty?

Úkol: Má rodina

Děti mají za úkol nakreslit, kdo patří do jejich života. S kým bydlí.

Předčítání úryvku:

„Peřula se kočce Ťapce svěřuje se všemi radostmi, starostmi i stesky. Ťapka tiše poslouchá, co jí Peřula říká. A nikdy nic nevyzradí. Je to její vrba.“

Otázky při čtení:

Co to znamená? Proč vrba? Komu celou dobu vypráví Petra své příběhy? Komu svěruješ svá tajemství ty?

Úkol: Tajemství

Děti si podávají plyšovou kočku a mají za úkol zašeptat jí tajemství, které nikdo neví.

Závěrem této lekce bychom měli děti dovést k uvědomění, že každý domov je jiný a je možné, že někdo má těch domovů víc. Domov je pro nás místo, kde se cítíme v bezpečí, a kde s námi žijí lidé, kteří nás mají rádi a my máme rádi je. A pokud si maminka s tátinkem už nerozumí tak jako dříve, je lepší, že si každý zařídí svůj domov někde jinde. Ale na tom, že nás mají rodiče pořád stejně rádi se nic nemění, i když každý žije na jiném místě.

Pedagogická reflexe:

Lekci jsem prováděla v přípravné třídě se skupinou 8 dětí složenou z předškolních dětí a dětí s odkladem školní docházky. Přípravná třída se nachází při gymnáziu, základní škole a mateřské škole v severních Čechách. Odpovědi dětí jsem se souhlasem jejich rodičů nahrávala a poté sepsala.

V první evokační části jsem dětem ukázala obálku knihy a přečetla její název. Zajímaly mě jejich nápady, proč se asi tato kniha jmenuje takhle a o kom nebo o čem příběh může být. Děti správně odhadly, že kniha bude o holčičce a o její kočičce. Na otázku, proč zrovna kočka stěhovává se objevovaly odpovědi: „protože se dneska stěhuje“, „protože často chodí k jiným lidem“, „furt přesouvá pelíšek po domě“. Následovalo předčítání první kapitoly. Po přečtení úryvku byly otázky zaměřené na domácí mazlíčky. Děti prozradily, jaké mazlíčky mají doma a jejich jména: kočku Kocoura, pejska Dennyho, kočku Čerta, želvu Nimesil, želvu Anežku, křečka Čumáčka, psa Tedíka, papouška Bertíka. Dále následovala hra. Po třídě byly rozmístěny kartičky s různými domácími zvířátky: pes, kočka, křeček, morče, želva, myš, pavouk, had, chameleon. Děti měly za úkol vybrat si jednoho domácího mazlíčka a pojmenovat ho. Nejčastěji si děti vybíraly psy a objevovala se jména např.: Baily, Lucky, Tedík, Rexík. Dále děti popisovaly, jak se o své domácí mazlíčky staráme: krmíme je, dáváme jim vodu, čistíme jim klec nebo pelíšek, hrajeme si nimi apod. Poté jsme pokračovaly ve čtení. Úryvek se týkal stěhování.

S dětmi jsme si poté povídaly o tom, jestli se někdy stěhovaly a jaké to pro ně bylo. Dvě holčičky dvojčata nám prozradily, že mají také dva domovy jako Petra z příběhu. Jednou za 14 dní navštěvují tatínka v jiném městě. Popisovaly nám své pocity ze stěhování a vzpomínaly, co vše si chtěly vzít s sebou. Otázku jsem položila i ostatním dětem: Kdyby ses musel stěhovat, jak by ses asi cítil a jaké věci by sis vzal s sebou? Děti vyjmenovaly různé druhy hraček, převážně to byly plyšové hračky. Na otázku, „Jak by ses asi cítil?“, většina dětí opověděla: že by asi měly strach, protože to tam neznají. Následovalo předčítání popisu nového pokojíčku. Po čtení jsem se ptala na doplňující otázky, jak vypadal pokojíček Petry a jak vypadá jejich vlastní pokojíček. Děti popisovaly převážně barvu, kterou jsou jejich pokoje vymalované a dále své hračky. Následoval úkol „Má rodina“. Děti dostaly za úkol nakreslit, kdo patří do jejich života. Nejprve si obrázek předkreslily tužkou, poté vybarvovaly vodovkami. Zajímalo mě, jak nakreslí svou rodinu děti se dvěma domovy. Obě holčičky nakreslily maminku, tatínka, sebe a sestřičku. Dále následovalo předčítání krátkého úryvku o svěřování. Vysvětlily jsme si s dětmi, co znamená „být někomu vrbou“ a ptala jsem se jich, komu svěřují svá tajemství. Dle výpovědí se děti nejčastěji svěřují svému sourozenci, kamarádovi či plyšové hračce. Poté jsme si podávaly plyšovou kočičku a každý jsme jí mohly pošeptat tajemství, které nikdo jiný neví. Všechny děti si kočičku chtěly půjčit a něco jí sdělit.

Na závěr jsme si zopakovaly, že každý domov vypadá jinak a někdo může mít těch domovů více. Domov je pro nás místo, kde se cítíme dobře. A když se stěhujeme, může nám pomoci něco, co dobře známe a cítíme se s tím v bezpečí. Může to být domácí mazlíček, plyšová hračka nebo třeba sourozenec.

Dle mého názoru se lekce zdařila. Před lekcí jsem se seznámila s rodinnou situací každého dítěte. Zjistila jsem, že některé děti mají právě zmiňovanou střídavou péči. Zajímalo mě, jak budou tyto děti spolupracovat a odpovídat na otázky. Nicméně, obě holčičky byly s touto situací srozuměny a pracovaly nad míru dobře. Nezaznamenala jsem známky zaváhání. Děti byly po celou dobu soustředěné a zajímaly se o další úkoly a otázky. Je zřejmé, že je práce s knihou baví a dělají pokroky.

Kája s hlavou v oblacích – Tereza Booth

Tuto knihu jsem vybrala, jelikož se opět zabývá další variantou domova. Tato kniha otevírá téma adopce. Zde se jedná o adopci pejska. Dítě není pes, ale účel adopce je stejný – poskytnout někomu bezpečný a láskyplný domov.

Ilustrace: Tereza Booth

Nakladatelství: Jonathan Livingston

Doporučený věk: od 4 let

Využité vzdělávací metody: práce s knihou, poslech autorského jazyka, převyprávění příběhu, využívání čtenářských strategií, pantomimické vyjádření

Organizace: volně v prostoru, v kroužku na koberci

Pomůcky: kniha

Anotace knihy:

Knížka vypráví o psí holčičce Kája. Kája se dostala do náruče moc hodných lidí formou adopce. Má nyní svůj vlastní pelíšek a nového bratříčka, který ovšem běhá pouze po dvou. Někdy zůstává Kája přes den v bytě sama, jelikož její adoptivní maminka odchází každé ráno do práce. A když je Kája sama doma, sedí za oknem a přemýšlí, co by, kdyby... Přemýšlí třeba nad tím, co by se stalo, kdyby si pro ni přišel do útulku kosmonaut, námořník, pilot, závodník, popelář, inženýr, doktor nebo kuchař. Nakonec domu přichází maminka a Kája najednou zapomíná na své myšlenky a je ráda, že si pro ni přišla právě tahle fajn adoptivní maminka.

Otázky před čtením formou evokace: (nejprve ukáži obálku knihy, později přečtu název)

Co vidíš na obrázku? O čem asi příběh bude? Co to znamená „být hlavou v oblacích“?

Předčítání úryvku z knížky:

„Možná znáte můj dojemný příběh se šťastným koncem už z první knížky, ale tím to vlastně všechno začalo. Z nějakého důvodu moje adoptivní maminka každé ráno odchází do práce, nebo

to tak aspoň říká... Proč adoptivní? Protože si pro mě moje nová rodina přijela do útulku a obrátila mi život vzhůru nohama. Dostala jsem se do bezvadné rodiny, mám nového brácha, a i když běhá jen po dvou, je stejně prima jako já. Jsme stejně staří, on roste do výšky a já do šířky. Lidé to mají prostě jinak.“

Otázky při čtení:

Tato knížka vypráví příběh o Káje, kdo to Kája vlastně je? Co znamená, že je Káji maminka adoptivní? Co to je adopce? Můžou být adoptovaní jen psi nebo ještě někdo jiný?

Co asi dělá Kája, když je doma sama?

Předčítání úryvku z knížky:

„Když zůstanu sama doma, sednu si za okno a přemýšlím. Napadlo mě, co by se stalo, kdyby...“

Otázky při čtení:

Co asi mohlo Káju napadnout? O čem přemýšlela?

Úkol: Kdo by mohl být můj adoptivní rodič?

Po každém přečteném úryvku, který představuje nějakou profesi, si tu určitou profesi zahrajeme. Poté se zamyslíme, co tito lidé mohou dělat, když přijdou z práce domů. Jak asi jejich domov vypadá a kde by se mohl nacházet.

Předčítání úryvku:

1) *„...si pro mě do útulku přišel kosmonaut... Možná by mi nedal jméno Kája, ale Lajka... Na měsíci jsou prý krátery, co vypadají jako misky na žrádlo!“* (zahrajeme si na kosmonauty, postavíme raketu a vyletíme do vesmíru, letíme s ptáky, prolétneme mraky, zamáváme hvězdám, prohlédneme si ostatní planety apod.)

- Kde asi bydlí takový kosmonaut? A co dělá, když zrovna nelétá v raketě?

- 2) „*Kdyby přišel námořník, mohla bych celý den drhnout podlahu a štěkat na všechny AHÓÓÓJ!*“ (zahrajeme si na námořníky – postavíme loď a vyplujeme na moře, kormidlujeme, houpeme se na moři, čistíme podlahu na lodi, vyskočíme z lodi a plaveme, potápíme se, koukáme dalekohledem na ostatní lodě, chytáme ryby apod.)
- Jaký je domov námořníka? Co dělá, když je doma?
- 3) „*Nebo pilot... Věčně bychom někam litali – Londýn, Paříž, New York... K snídani slaninu, k obědu šneky a k večeři hamburger.*“ (zahrajeme si na piloty – nasedneme do letadla, připoutáme se, vzlítáme, letíme se podívat do jiných zemí – např. které děti znají z dovolených, zde si dáme dobré jídlo jako v příběhu – šneky, slaninu, hamburgery a ostatní jídlo, které děti samy vymyslí apod.)
- Co asi dělá pilot, když se vrátí domů z cest? A kde se jeho domov nachází?
- 4) „*Nebo závodník... Jezdili bychom strašně rychle a byli samá pokuta...*“ (zahrajeme si na závodníky formulí – nastartujeme auto, projíždíme se po okruhu, jedem hrozně rychle až nám vlají vlasy, pak zase pomalu, auto se nám porouchalo, musíme zastavit a opravit ho apod.)
- Co doma dělá závodník? Jak vypadá jeho domov?
- 5) „*Kdyby přišel popelář, točili bychom popelnicí a vozili se na popelářském autě. To by mě bavilo!*“ (zahrajeme si na popeláře – naskočíme na velké popelářské auto a jedem ulicí, vyvezeme popelnice, máváme na lidi apod.)
- Jaký domov může mít popelář? Co rád dělá po práci?
- 6) „*Nebo inženýr? S těmi je nuda...*“ (zahrajeme si na inženýry – nasadíme si brýle, vezmeme si kufřík do práce, měříme, zakreslujeme, pracujeme na počítači apod.)
- Kde může bydlet inženýr? Jak vypadá jeho domov?
- 7) „*Kdyby přišel doktor, měla bych vlastní stetoskop. Chodili bychom v bílém plášti a tvářili se důležitě.*“ (zahrajeme si na doktory – nasadíme si bílý plášť a tváříme se důležitě, jdeme se podívat na pacienty, rázem nás volají k operaci, operujeme bolavé kolínko, dalšímu

pacientovi obvážeme ruku, podíváme se na oči, zubař zkontroluje zuby, vyvrtá, vytrhne apod.)

- Co dělá doktor, když přijde po náročné operaci domů?

8) „*Nebo kuchař...Jídlo, jíDLO, JÍDLO!!*“ (zahrajeme si na kuchaře – nasadíme si kuchařskou čepici, vezmeme si hrnec a vařečku a vaříme něco moc dobrého, co vymyslí děti, mixujeme, krájíme, naléváme, připravíme na stůl a pak to všechno sníme apod.)

- Jak asi vypadá domov kuchaře? Která místnost je pro něj důležitá? Co asi dělá, když se vrátí z práce domů?

Předčítání úryvku z knížky:

„V tom mě ze snění probouzí projíždějící autobus. Soustředím se na zastávku autobusu a vidím, že z něj vystupuje moje adoptivní maminka. Nese tašku, asi s dobrotami, usmívá se a mává na mě do okna. Celá se rozvrtím a jsem šťastná, že si pro mě nepřišel ani kosmonaut, ani námořník, pilot, závodník, popelář, a už vůbec ne inženýr, doktor nebo nějaký kuchař!“

Otázky po čtení:

O čem tedy příběh byl? Jaká všechna zaměstnání si Kája představovala, když byla sama doma? Proč byla ráda, že si ji nikdo takový nevyzvedl?

Záměrem této lekce je zprostředkovat dítěti téma adopce vhodnou a zábavnou formou. Vysvětlit tento pojem a zjistit, koho všeho můžou lidé adoptovat. Závěrem je důležité připomenout si její podstatu – poskytnout někomu bezpečný a láskyplný domov.

Pedagogická reflexe:

Lekci jsem realizovala v přípravné třídě se skupinou 10 dětí, složenou z dětí předškolního věku a z dětí s odkladem školní docházky. Přípravná třída se nachází při gymnáziu, základní

škole a mateřské škole v Ústeckém kraji. Výpovědi dětí jsem se souhlasem jejich rodičů zaznamenávala na nahrávací zařízení a poté je sepsala.

Nejprve jsem dětem ukázala knihu a ptala jsem se, o čem asi příběh bude. Děti popisovaly obrázek – myslely si, že je příběh o pejskovi, který lítá. Přečetla jsem jim tedy název „Kája s hlavou v oblacích“ a přemýšlely jsme dál. Ptala jsem se, co znamená výraz „být hlavou v oblacích“. Děti vymýšlely, že pejsek Kája: „umí létat“, „nic neví“, „má hlavu do vzduchu“, „létá za vlaštovkou“, „spí“. Poté jsme si vysvětlily, co tento výraz znamená a mohly jsme začít v předčítání úryvku. Po přečtení úryvku jsme se zaměřily na otázku adopce. Ptala jsem se, co to je adopce, co znamená být adoptivní maminkou a koho všeho můžeme adoptovat. Děti samy přišly na to, že nemusí být adoptovaní jen pejsci, ale i kočky nebo třeba lidé. Dále mě zajímalo, co asi Kája dělá, když je doma sama: „kouká na televizi“, „může si hrát v kleci“, „může si hrát s pískací s hračkou“, „může se napít nebo najíst“, „hraje si s kostí“. Z dalšího úryvku jsme se dozvěděly, že když je Kája sama doma, sedí za oknem a přemýšlí, co by se stalo, kdyby... Děti vymýšlely, o čem asi Kája přemýšlela: „co by mohla dělat vevnitř, když prší“, „kdy už panička přijde“, „stýská se jí“, „jaký je dneska den“, „o jídle“. Poté jsme se vrhly na plnění úkol: Adoptivní rodič. Každý úryvek popisoval nějakou profesi. Nejprve jsme si s dětmi na danou profesi zahrály a poté jsme vymýšlely, jaký domov mají tito lidé a co asi doma dělají po práci. Zde jsou některé z odpovědí:

Kosmonaut – „doma přemýšlí, na jakou planetu zítra pojede“; „odpočívá, aby nabral síly“; „baští, aby měl hodně síly“; „jeho domov vypadá jako raketa“; „má doma velikou postel“;

Námořník – „odpočívá“; „spí, aby mohl chytat velké ryby“; „vaří doma ryby“; „domov má na lodi“; „má určitě velkou rodinu“;

Pilot – „je rád, že je zase doma“; „odpočívá“; „čte si knížku“; „uvaří si večeři“; „má určitě hodně domů po celém světě“;

Závodník – „dělá si kafe“; „bolí ho nohy a ruce, a tak furt spí“; „pije doma pivo“; „dá si ledovou sprchu“; „hodně cvičí“; „možná si doma hraje s pejskem“; „má před domem velikou zahradu, kde cvičí“;

Popelář – „uvaří si čaj“; „musí si zatopit“; „odpočívá“; „pije pivo“; „může koukat na televizi“; „má domeček v přírodě“;

Inženýr – „kreslí si“; „odpočívá“; „čte si knížku“; „má hezký byt a hodně nábytku“

Doktor – „spí po náročné práci“; „uvaří si večeři“; „dá si přestávku“; „může jet na dovolenou“; „vaří si kafe“; „kouká se na filmy“;

Kuchař – „vaří ostatním večeři“; „zajde si na jídlo do restaurace, protože už nechce vařit znovu“; „uklízí“; „odpočívá“; „je doma s manželkou“; „má doma hodně dětí“;

Poté jsme si dočetly konec příběhu. Ptala jsem se na doplňující otázky: „O kom příběh byl?“ „Co dělala Kája, když byla sama doma?“ „Jaká všechny zaměstnání se v knize objevila?“ Na všechny tyto otázky děti odpověděly bez problémů. Dále mne zajímalo, jestli děti pochopily, proč byla Kája ráda, že ji nevyzvedl ani pilot, ani námořník apod. Děti zkonstatovaly, že Káji adoptivní maminka byla určitě hodná. Dávala jí jídlo, měla ji ráda a poskytla jí nový domov.

Závěrem jsme si s dětmi vysvětlily podstatu adopce. Zopakovaly jsme si, že každý domov je jiný, ale že správný domov je takový, kde se cítíme dobře a bezpečně a žijeme zde s lidmi, které máme rády a oni nás.

Myslím si, že lekce se zdařila. Děti byly vtáhnuty do děje příběhu. Obzvláště se povedl úkol: „Adoptivní rodič“, ve kterém se děti mohly aktivně zapojit. V tomto úkolu se střídaly aktivní vyjádření určitých činností a klidové přemýšlení nad tím, jak vypadá život těchto lidí doma. Dle mého názoru děti díky této lekci pochopily podstatu adoptivní péče a navíc se stále zlepšuje jejich vztah ke knihám.

Tady jsme doma (Planeta Země pro úplné začátečníky) – Oliver Jeffers

Knihu jsem vybrala, jelikož otevírá další podobu našeho domova – planetu Zemi. Tato kniha otevírá téma, jak se máme ke své planetě a k sobě navzájem chovat. Podává toto téma originálně a s humorem, přesně tak, aby kniha zaujala dětského čtenáře.

Ilustrace: Oliver Jeffers

Nakladatelství: Pikola

Doporučený věk: pro děti od 4 let

Použité vzdělávací metody: Práce s knihou, Konstruktivistické učení – model E-U-R (evokace, uvědomění si textu, reflexe), poslech autorského jazyka, převyprávění příběhu, využívání čtenářských strategií

Organizace: v kroužku na koberci

Pomůcky: kniha; glóbus; atlas světa; modelína; kartičky s obrázky lidí různých ras, národností a podob; papír; pastelky;

Anotace knihy:

Knihu autor napsal během prvních dvou měsíců života svého syna. Přemýšlel, co vše by jeho syn měl pro začátek vědět. Na první straně najdeme návod, jak může dítě najít cestu zpět, kdyby se někdy ztratilo. Jedná se o noční oblohu a jsou zde nakreslena souhvězdí malého a velkého vozu. Dále nás kniha seznamuje s informacemi o sluneční soustavě, vesmíru a planetě Zemi. Na planetě Zemi se dá dělat spoustu věcí a spoustu věcí je zde k vidění. Autor představuje dítěti pevninu a oceány. Dále se děti dozví, že na naší planetě žijí lidé, kteří jsou naprosto odlišní, ale potřebují k životu stejné věci. Také tu žijí zvířata, ke kterým se musíme chovat hezky. Následující stránky jsou o toleranci, zodpovědnosti a pokoře k naší planetě a k sobě navzájem.

Otázky před čtením formou evokace: nejprve ukáži obálku knihy, později přečtu i název

Co vidíš na obrázku? O čem knížka může být? „Tady jsme doma“ – Co to znamená?

Nešlo by využít i T-graf, Vennův diagram – cokoliv, co se hodí na naučnou knihu – chybí to zejména v reflexe – evokace s reflexí nejsou úplně v souladu

Předčítání úryvku: (při čtení si prohlížíme jednotlivé ilustrace na každé straně)

„Tak tedy... Vítej na naší planetě. Říkáme ji Země. Je to velká koule plující vesmírem a taky náš domov. To je ona! Zemi není vůbec snadné ji najít, protože vesmír je moc veliký. Na Zemi se dá dělat spoustu věcí a spoustu věcí je ti k vidění. Jestli chceš, pár ti jich ukážu. Naše planeta je rozdělena na dvě dost odlišné části. Začneme pevninou. Když se rozhlédneš, pevnina je to, co vidíš kolem sebe. O pevnině toho už víme hodně. Dále jsou tu moře a oceány... a tajemný svět

pod hladinou a v hlubinách. O mořích taky víme ledacos, ale o tom ti povím později, až se naučíš plavat. No, a pak je tu obloha a celý vesmír. A to už je vážně hotová věda... A to pořád není všechno.“

Po přečtení úryvku dětem ukáží glóbus. Vysvětlíme si, co to je, prohlédneme si ho, a ukážeme si, že naše planeta Země má tvar koule.

Úkol: Naše planeta Země

Děti mají za úkol vymodelovat z modelíny naši planetu Zemi. Jako předloha jim slouží glóbus. Zde záleží na tvaru Země a na barevném provedení.

Otázky při čtení:

Co dalšího se objevuje na naší planetě?

„Na naší planetě žijí lidé. Každý člověk, jako třeba JÁ nebo TY, má tělo. Kdo o své tělo dobře pečuje, nemusí shánět náhradní součástky. K životu člověk nutně potřebuje tři věci: jídlo (aby neumřel hladem), vodu (aby neumřel žízní) a teplo (aby neumrzl). My lidé jsme různí – malí i velcí, tlustí i hubení, bílí i černí. Ale třebaže vypadáme, chováme se a vůbec se projevujeme každý jinak... ..pořád platí, že všichni jsme lidské bytosti! Pak jsou tu zvířata A ta teprve mají spoustu různých podob, velikostí a barev. Zvířata neumějí mluvit, ale to prosím neznamená, že bychom se k nim neměli chovat hezky.“

Úkol: Zvířata na naší planetě Zemi

Děti mají za úkol vyjmenovat zvířata podle určitých kritérií.

- Která zvířata jsou velká? Která zvířata jsou malá? Vyjmenuj zvířata, která mají křídla. Která zvířata žijí u vody? Která zvířata potkáváme na vycházkách okolo naší školy? Která zvířata běhají po dvou, a která po čtyřech?

Úkol: Lidé na naší planetě

Děti mají před sebou kartičky, na kterých jsou fotografie lidí různých podob, ras, národností. Uprostřed kroužku máme glóbus a obrázkový atlas světa. Každý si vybere jednu kartičku s obrázkem a společně si ukážeme, odkud daný člověk pochází.

Předčítání úryvku:

„Když je člověk ještě malý, moc toho nenamluví – a přitom se mu hlavou honí tolik otázek... Ale chce to jen trpělivost. Uvidíš, že používat slova se naučíš velice brzy. Na světě to většinou funguje tak, že ve dne, když svítí sluníčko, děláme všechno možné. Jakmile večer sluníčko zajde, venku se udělá tma (podle toho, jak moc svítí měsíc) a my spíme.“

Úkol: Den a noc

Děti mají pomocí dramatizace vyjádřit, co děláme ve dne a co v noci.

„Některé věci tady na Zemi plynou pomalu. Většinou ale všechno uhání tryskem a s časem je třeba dobře nakládat.“

Otázky při čtení:

Co trvá dlouho? A co chvíli? Jak je možné, že nám může utíkat čas pokaždé jinak?

U zubaře nám to přijde jako věčnost, ale když nás něco baví, čas neuvěřitelně rychle utíká...

„Život uplyne, ani se nenaděješ. My lidé už jsme ušli dlouho cestu, hodně je toho ještě před námi – a záleží i na tobě, jak nám to půjde. Na mnoho věcí si musí každý přijít sám. Je hezké podělit se o své poznání s ostatními. Země je sice veliká, ale žije nás na ní opravdu hodně. Proto bychom k sobě navzájem měli být ohleduplní. Potom se dostane na všechny. Tak to je naše planeta Země. Musíme ji chránit, jinou už mít nebudeme. Tolik pro začátek. Budeš-li mít nějaké otázky... stačí říct. Od toho tu jsem. A když já nebo nějaká moje knížka nebudeme po ruce... vždycky se najde někdo, na koho se můžeš obrátit. Na Zemi nikdy nebudeš sám.“

Otázky po čtení:

Co jsme se dozvěděli o naší planetě Zemi? Jak se o ni můžeme starat? Jak k sobě můžeme být ohleduplní? Koho se v tvém okolí můžeš zeptat na otázky, které tě zajímají?

Úkol: Pomoc naší planetě

Děti mají za úkol nakreslit, jak můžeme chránit naši planetu naši planetu. Po výtvarné tvorbě si veškeré obrázky vystavíme ve třídě, prohlédneme si je a zreflektujeme.

Závěr samotné knihy je dle mého názoru adekvátní ukončení této lekce. Pokud děti po lekci projeví zájem o knihu, mohou si ji v klidu samy prohlédnout znovu. Během následujících dní budeme ve školce opakovat, jak můžeme pomocí běžných činností pomoci naší planetě – šetření vody, starání se o rostliny a o zvířata při pobytu venku, třídění odpadu apod.

Pedagogická reflexe:

Lekci jsem realizovala v přípravné třídě se skupinou 12 dětí složenou z dětí předškolního věku a z dětí s odkladem školní docházky. Přípravná třída se nachází při gymnáziu, základní škole a mateřské škole v Ústeckém kraji. Výpovědi dětí jsem se souhlasem jejich rodičů zaznamenávala na nahrávací zařízení a poté je sepsala.

Lekci jsme začaly prohlédnutím obálky a komentováním, co vše se objevuje na obrázku. Děti správně vymyslely, že kniha bude vyprávět o naší planetě. Dále jsem přečetla název knihy „Tady jsme doma“. Ptala jsem se, co to znamená. Některé děti vymyslely, že tahle planeta se jmenuje Země a na Zemi žijeme. Ale ve vesmíru jsou i další planety, na kterých se ovšem nedá žít. O tom jsme se přesvědčily na dalších stránkách. Zaznamenala jsem, že si děti často pletou pojmy vesmír, planeta, zeměkoule apod. Dále následovalo předčítání úryvku o pevnině a oceánech. Poté jsme si s dětmi ukázaly glóbus, všichni měli možnost si ho důkladně prohlédnout. Zkoumaly jsme, jaký má Země tvar. Děti poté dostaly modelovací hmotu a měly za úkol naši planetu vymodelovat. Ve většině případech se tvar i barvy Země dětem povedly, pouze dvě děti nerespektovaly skutečný tvar Zeměkoule.

Dále následovalo předčítání dalšího úryvku o výskytu lidí a zvířat na Zemi a o jejich různých podobách. Během úryvku jsem dětem ukazovala obrázky lidí různých národností a ptala jsem se jich, odkud asi pochází. Představily jsme si lidi z různých kontinentů a ukázaly tyto místa na glóbu a na mapě v atlase světa. Jako další byl v knize úryvek o zvířatech. Nejprve jsem se děti ptala na zvířata podle různých kritérií. Odpovědi byly následující:

- Jaká zvířata jsou velká? – „velryba“, „plejtvák“, „žirafa“, „žralok“, „slon“, „kladivoun“
- Jaká zvířata jsou malá? – „pavouk“, „brouk“, „rybička“, „ptáček“,
- Vyjmenuj zvířata, která mají křídla. – „ptáci“, „vážka“, „motýl“, „vosa“, „kos“, „sršeň“, „orel“, „včela“, „sýkorka“, „moucha“, „vlaštovka“, „datel“
- Vyjmenuj zvířata, která žijí u vody. – „hroch“, „krokodýl“, „krab“, „žralok“, „ryby“, „kladivoun“, „vážka“, „plejtvák“, „ryby“, „kapr“
- Která zvířata můžeme potkat, když jdeme na vycházku kolem školky? – „kočka“, „pes“, „pták“, „veverka“, „koně“, „brouky“, „mravence“, „straku“, „srnku“
- Která zvířata běhají po dvou? – „klokan“, „sova“, „veverka“, „slepice“

Poté jsme dětem ukázala obrázky nevšedních zvířat – vombat, lemur kata, pták kivi, panda, papuchalk. Děti se pokoušely uhodnout, kde tato zvířata žijí. Poté jsme si tyto státy ukázaly v atlase a na glóbu. Nejčastější odpovědí byla ovšem zoologická zahrada.

Poté jsme si četly další úryvek z knihy o střídání dne a noci. Děti měly následně za úkol dramatizací předvést, co můžou dělat přes den. Objevily se znázornění těchto činností: plavání, házení míčem, čtení knížky, vaření, kreslení, praní se, čištění zubů, hraní si s plyšáky, modelování žraloka, koupání v bazénu, prolézání na prolézačkách. Noc jsme si předvedly všichni společně. Připravily jsme si pomyslnou postýlku, lehly jsme si, zavřely oči a usnuly.

Následovalo čtení úryvku o trvání času. Ptala jsem se dětí, co trvá krátce – „pět minut“, „když hraju hry na tabletu“, „čištění zubů“ a co trvá dlouho – „když čekám na tátu v práci“, „když venčíme psa“, „když večeříme“. A jak je možné, že stejná doba nám přijde někdy dlouhá a někdy krátká. Objevilo se jedno vysvětlení: „...když se nudíme, trvá všechno dlouho, ale když si hrajeme, tak nám to uteče rychle“.

Poté jsme dočetli poslední úryvek v knize. Společně jsme s dětmi shrnuly informace, které jsme se z knihy a z lekce dozvěděly např.: „že je Země kulatá“, „že na Zemi žijí lidé i zvířata a musíme na ně být hodní“, „že je na Zemi hodně vody“, „že jsou ve vesmíru i jiné planety“ apod.

Na konec lekce děti dostaly papír a pastelky a měly za úkol vymyslet a nakreslit, jak bychom mohly naši planetu chránit. Tato aktivita byla dle mého názoru moc obtížná, a tak jsme si společně nejdřív vyjmenovaly některé činnosti, kterými můžeme naši planetě pomáhat. Děti si poté jednu z nich vybraly a výtvarně vyjádřily.

Naposledy mě zajímalo, koho by se děti zeptaly na jakékoliv otázky, které by je zajímaly. Objevily se odpovědi: maminky, sestřičky, táty, dědy, paní učitelky, tety, pana souseda.

Závěrem lekce jsme si dětmi připomněly, jakou spojitost měly všechny knížky, se kterými jsme pracovaly. Děti s dopomocí vyjmenovaly všechny názvy i stručné děje daných knih. Dostaly jsme se k tomu, že každá kniha se zabývala určitým typem domova. Dále jsem se ptala dětí, proč jsem vlastně na závěr vybrala tuto knihu. Společně jsme se dostaly k výroku, že planeta Země je domovem nás všech a o náš domov se musíme starat. Dle mého názoru je kniha vhodnou metodou, jak v mateřské škole otevřít různá témata, ať už se jedná o běžné téma či téma kontroverznější. Při této lekci děti velmi zaujala samotná kniha a chtěly si ji samostatně prohlédnout. Pár dětí zaujal i glóbus, který si přišly později vypůjčit. Na dětech bylo vidět, že je lekce bavila a vyjádřily lítost nad tím, že byla poslední.

3.2.1 Výsledky reflexního dotazníku pro učitelky mateřských škol

Otázky kladené před lekcemi

Vybraným učitelkám mateřských škol byl distribuován reflexní dotazník, který funguje jako nástroj pro ověření metodického materiálu. V dotazníku byly položeny 2 otázky, které měly učitelky zodpovědět před lekcemi. Na otázku „Myslíte si, že by se v MŠ mělo otevírat téma alternativních podob domova a rodiny?“ se všechny shodly, že je toto téma důležité otevírat již v předškolním věku, jelikož každé dítě žije v jiném modelu domova, samy si o nich povídají. Je podle nich velice důležité, aby věděly, že to je tak v pořádku a nemusí se cítit méněcenně, pokud vyrůstají jen s maminkou nebo mají maminky dvě. Učitelka B podotýká, že je důležité zařadit alternativní formu domova, stejně jako jiná kontroverzní témata v MŠ. Dále doplňuje: „Je možné se nejprve domluvit s rodiči, zda i oni s tímto souhlasí. Předškolní věk je speciální tím, že děti vidí svět nezkažený a bez předsudků“.

Druhá otázka před lekcemi se týkala otevírání tématu domova prostřednictvím knihy. Učitelka A poukazuje na důležitost práce s tématem domova prostřednictvím různých aktivit, nejen prostřednictvím knih, nicméně potvrzuje, že otevření tohoto tématu skrze knihu může být

dobrym úvodem pro další aktivity. Dále vyzdvihuje ilustrace, které jsou dobrým nástrojem, jak můžeme dětem příběh přiblížit a navodit jim určité představy. Dle jejího názoru je lepší vyprávět předškolním dětem konkrétní příběhy, než jen poukazovat na typy domova. „Díky konkrétním příběhům se mohou v situaci lépe zorientovat a představit si ji.“ Učitelka B souhlasí s vhodností otevírání tématu domova skrze knihu a doplňuje, že se díky knize děti jednodušeji seznamují s okolním světem a s různými odlišnostmi. Samozřejmostí by dle jejího názoru měla být i diskuze, vlastní názory a zkušenosti dětí. Učitelka C uvádí, že „příběhy z knih jsou dětem velmi blízké a rády naslouchají“.

Po realizaci lekcí

Následovaly otázky, které byly určeny po realizaci lekcí. Otázky se týkaly převážně skupiny dětí. Ptala jsem se s kolika dětmi byly lekce realizovány, v jakém prostředí, jaké bylo rozložení skupiny – věkově, genderově a či byla třída homogenní či heterogenní. Poslední otázka v této části se zabývala rodinnými poměry dané skupiny. Učitelka A realizovala lekce s 15–22 dětmi v prostředí mateřské školy. Skupina dětí byla smíšená věkově (4–6 let) i genderově. Učitelka A uvádí, že v této skupině se objevují děti z neúplných rodin, s nevlastním rodičem a jedno dítě s rodiči v registrovaném partnerství. Skupina B o 12–15 dětech byla věkově homogenní (4–5 let) a genderově vyvážená. Děti v této skupině jsou ve střídavé péči rodičů, mají nesezdané rodiče a neúplné rodiny.

Učitelka C realizovala lekce v přípravné třídě s 13 dětmi. Skupina dětí byla genderově smíšená a věkově od 5 do 7 let. Učitelka uvádí, že v této skupině jsou děti ve střídavé péči, žijí v neúplných rodinách a mají nevlastního rodiče.

Další část byla věnována komentářům k jednotlivým lekcím.

Lekce 1 – Domov

Úvodní lekce byla zaměřena na představení různých podob domova jako místa k žití. Jednotlivé úkoly byly koncipovány tak, aby děti při jejich plnění zapojily fantazii a vyjádřily své vlastní myšlenky. Učitelka A uvádí, že: „Děti první kniha velice oslovila. Dokázaly soustředěně sledovat ilustrace knihy. Některé děti vyjadřovaly své pocity spontánně, jiným napomáhaly kladené otázky“. Učitelka B uvádí, že aktivita „Ukryté příběhy“ byla pro děti abstraktní a těžko

uchopitelná, naopak aktivita „Domov pro lesního skřítku“ sklídila úspěch. Učitelka doplňuje tuto lekci o zajímavé náměty – pohybová hra Na domečky, a námětová hra Pojď na návštěvu. Učitelka C poukazuje na to, že dětem bylo téma velice blízké, jelikož mají domovy rozdílné. Dále podotýká, že některé děti při kresbě vlastního domova vyobrazily své přání, a ne skutečný domov. Lekce byla dle učitelek vhodně naplánována a měla logickou posloupnost.

Lekce 2 – Středa nám chutná

Téma druhé lekce bylo náročnější, jelikož hlavní hrdinka se ocitá v dětském domově. Ale i tento model je dle mého názoru důležité představit dětem. Paní učitelka C podotýká, že byl tento příběh velmi dojemný. Děti vzaly jako samozřejmost skutečnost, že děti žijí v dětském domově, a to bylo pro paní učitelku překvapivé. Dále ale také uvádí, že mají dětský domov v blízkosti školy, a tak se ním již setkaly. Ve skupině A bylo pro děti těžké pochopit, proč někdo odložil miminko ve vlaku. Velmi prospěšná byla aktivita „Co dělají děti v dětském domově?“, jelikož si díky ní děti uvědomily, že každé dítě má stejnou hodnotu a můžou dělat stejné věci. Paní učitelka B uvádí, že její skupině mladších dětí se kniha velmi líbila, ačkoliv si neuměly představit, co to znamená nemít maminku ani tatínka a bydlet někde jinde. Aktivitu, které byly zaměřeny na spolupráci, byly pro paní učitelku zpětnou vazbou, že děti nejsou zvyklé domlouvat se na společné práci, a tak je nutné takové aktivity zařazovat častěji – a tím tedy u dětí rozvíjet jednu z důležitých klíčových kompetencí.

Lekce 3 – Pět minut před večeří

Tato lekce je zaměřena na nevlastního rodiče. V dnešní době se velmi často musí rodiny vypořádat s úlohou náhradního rodiče, a tak je důležité o tom s dětmi hovořit. Prostřednictvím tohoto příběhu je otevření daného tématu velmi lidské a pro děti přijatelné. Učitelka A uvádí, že ve si děti dokázaly zvolený text soustředěně vyslechnout a dobře mu rozuměly, což se projevilo i při rozhovorech po čtení nebo i během čtení. Děti při této lekci výborně reagovaly, přemýšlely, kladly vlastní otázky. Učitelka B uvádí, že je téma náhradního rodičovství v jejich třídě velmi aktuální, a tak s touto knihou pracovaly nejvíce a hodnotí ji jako nejvíce prospěšnou v pochopení komplikované rodinné situace. Učitelka C uvedla komentář: „Děti byly velmi empatické, příběh o slepé Babetě je hodně zaujal.“ Dále uvedla, že některé děti ve skupině mají nevlastního otce či strýce, se kterým dobře vycházejí a berou tuto skutečnost jako samozřejmost. Děti se při lekcích

o náhradních rodičích rozpovídaly. Ve skupině A si děti dokázaly zvolený text soustředěně vyslechnout a dobře mu rozuměly, což se projevilo i při rozhovorech po čtení nebo i během čtení. Děti při této lekci výborně reagovaly, přemýšlely, kladly vlastní otázky.

Lekce 4 – Ťapka, kočka stěhovavá

Tato lekce se zabývá střídavou péčí. Učitelka C uvádí, že střídavou péčí mají v její skupině 2 rodiny. Děti o obou domovech vyprávějí s naprostou samozřejmostí a bez ostychu, jsou s touto situací srozuměny. Učitelka A komentuje náročnější den ve své skupině dětí. Dětem se tento den nedařilo naslouchat samotnému textu. Učitelka to dává za vinu aktuální komplikované organizaci ve třídě. Podotýká, že samotné úkoly se dětem líbily, převážně pak úkol „Tajemství“, ve kterém děti šeptaly svá tajemství plyšové kočičce. Učitelka B uvádí, že tato kniha ve skupině také velmi aktuální, jelikož se s podobnou situací setkávají hned v několika případech.

Lekce 5 – Kája s hlavou v oblacích

Tato lekce byla zaměřena na adoptivní péči. V příběhu se jedná o adopci pejska, nicméně v lekci se dětem přibližuje i adopce dětí. Učitelka A komentuje tuto lekci jako velice zdařilou. Děti s obrovským zaujetím a vynalézavostí předváděly pantomimické vyjádření aktivit, které dělají různí lidé (námořník, pilot, kuchař atd.) v práci, a co tito lidé dělají doma. Učitelka B hodnotí tuto lekci jako nejvíce uchopitelnou pro její skupinu mladších dětí (4-5 let). Děti si v této skupině velice užily činnosti různých lidí v zaměstnání i doma prostřednictvím dramatizace. Učitelka C podotýká, že adopce zvířete pro děti z její skupiny nebylo nic neobvyklého, samy některé děti mají doma psa či kočku z útulku. Adopce dítěte je však zarazila. Učitelka uvedla: „Všechny si přeci jen přály svoji maminku“.

Lekce 6 – Tady jsme doma

Poslední lekce byla zaměřena na domov nás všech – na naši planetu. Tento domov máme každý stejný a měli bychom se o něj starat. Učitelka A vyjádřila vlastní zaujetí knihou. Děti v této skupině při lekci rozvíjely komunikační a kooperační dovednosti – domlouvaly se a pomáhaly si při modelování planety. Při vzájemné reflexi dokázaly ocenit výtvar kamaráda. Učitelka

pozitivně hodnotí zapojení do lekcí prvky ekologie. Učitelka B uvádí, že děti ve skupině byly zaujaty ilustracemi v knize, a i po lekci si chtěly knihu vypůjčit a samy si ji prohlédnout.

Děti ve skupině mají dle paní učitelky C dobré zkušenosti s mapou, encyklopedií a glóblem. Mají dostatečné znalosti z environmentální výchovy, a tak pro ně bylo jednoduché komentovat jednotlivé aktivity.

Hodnocení lekcí

V další části reflexního dotazníku byly učitelkám položeny otázky vztahující se k hodnocení lekcí, vhodných metod či inspirace na další knihy otevírající téma domova.

Na otázku: „Jak se vám pracovalo s jednotlivými knihami?“ se učitelky shodly, že se jim pracovalo velmi dobře, příběhy dobře navazovaly a děti velmi zaujaly. Učitelce A se nejvíce zalíbila kniha *Tady jsme doma*. Učitelky popisují, že lekce pro ně byly srozumitelně napsané a neměnily by je. Nejprínosnější dle názoru učitelky A a C byla lekce *Pět minut před večeří*. Důvodem uvádějí aktuálnost, kvůli veliké rozvodovosti a odloučení rodičů. Děti se nyní velice často dostanou do situace, kdy si musejí zvyknout na (pro ně) cizího člověka, či přijmout skutečnost, že jejich rodič je nevlastní. Důležitost je také kladena na přístupu nevlastního rodiče k dítěti. Učitelky ještě uvádějí empatii dětí, která se při této lekci projevila. Učitelka B nevyjádřila svůj názor z hlediska nejzdařilejší lekce, ale podle reflexí soudím, že by s učitelkami A a C souhlasila.

Další otázka se týkala vhodných metod, které by učitelky zařadily k tomuto tématu. Učitelka A kromě metody práce s knihou nabídla také dramatizaci a hudební provedení. Učitelka B by zařadila více pohybových aktivit. Učitelka C doplnila vhodné metody ještě o rodinné fotografie.

Poslední otázkou jsem se dotazovala na knihy, které lze využít na představení tématu domova a rodiny, ať už v tradiční podobě, či alternativní. Učitelka A nabídla knihy *Jonáš má dvě maminky* od Pavlíny Rochové, *Dva tátové a zvědavá holka* od Davida a Michala Vaníčka. Učitelka C uvádí knihu *Ema a kouzelná kniha* od Petry Braunové. Tyto tipy na knihy jsem přidala do seznamu literatury v kapitole 3.1.4.

3.3 Shrnutí výsledků

Odpovědi na výzkumné otázky byly zjištěny na základě vyhodnocení reflexí od tří učitelek, které ověřovaly metodický materiál v praxi a ze svých vlastních zkušeností při plánování, realizaci i reflexích daných lekcích.

Odpovědi na výzkumnou otázku č. 1: *Jaký je názor vybraných učitelů na otevírání tématu alternativních podob domova a rodiny.* Z výsledků šetření metodického materiálu vyplývá, že je dle učitelek důležité otevírat téma i alternativních podob domova a rodiny, a nejen tradiční pojetí. Každé dítě žije v jiném modelu rodiny a je důležité poukázat i na alternativy, které se v dnešním světě stávají naprosto běžnými. Dítě potřebuje vědět, že je normální žít v jakémkoliv podobě rodiny. Dále z výsledků vyplývá, že díky lekcím se s tématem alternativního domova lépe pracuje. Děti si dokážou situace lépe představit při vyprávění konkrétního příběhu.

Výsledky reflexí přinesly odpovědi na výzkumnou otázku č. 2: *Jakou lekcí považovaly učitelky mateřských škol za nejzdařilejší a proč.* Zde se dvě učitelky shodly na lekcí *Pět minut před večeří* z důvodu aktuálnosti, kvůli veliké rozvodovosti či odloučení rodičů. Učitelky zde tedy argumentovaly spíše tématem knihy, než konkrétní lekcí, avšak při zdůvodnění svého výběru dodávají, že při této lekcí se nejen děti seznamují se situací nevlastního rodiče, ale učí se i empatii.

Výsledky reflexí přinesly odpovědi na výzkumnou otázku č. 3: *Které metody práce s knihou se nejvíce osvědčily při zprostředkování tohoto tématu v MŠ.* Ty vychází především ze zkušeností a připomínek učitelek, které ověřovaly metodický materiál, a ze své vlastní zkušenosti při přípravě, realizaci a reflexi lekcí. Při práci s knihou je dle mého názoru vhodné použít konstruktivistické učení – aktivní a prožitkovou práci s knihou. Vyzdvihla bych třífázový model E-U-R (evokace-uvědomění si textu-reflexe). Před samotným čtením jsem se dětí vždy ptala, o čem by mohl příběh být, poté jsme porovnali příběh s realitou a závěrem jsme vše společně zreflektovaly. Dále si mi velmi osvědčila práce se čtenářskými strategiemi, které je ale ovšem s dětmi nutné trénovat. Přínosná vidím i ve výtvarném pojetí a v dramatizaci. Nejvíce se osvědčilo střídat klidové a aktivní činnosti kvůli udržení pozornosti dětí. Vhodné je také zařadit pobyt venku. Učitelky doplnily další metody práce, které je vhodné zařadit do průběhu lekcí, a to dramatizace, ukázka rodinného foto nebo hudební doprovod.

Odpovědi na výzkumnou otázku č. 4: *Které další knihy učitelky MŠ využívají vychází z odpovědí v reflexním dotazníku.* Učitelky uvedly konkrétní knihy, které představují

alternativní podoby rodiny a domova: *Jonáš má dvě maminky* od Pavlína Rochové, *Dva tátové a zvědavá holka* od Davida a Michala Vaníčka, *Ema a kouzelná kniha* od Petry Braunové. Jako další vhodné knihy komentují převážně příběhovou prózu se zvířecím či dětským hrdinou, které jsou dle nich dobře pochopitelné pro děti předškolního věku. Uvádějí např. *Kamil neumí létat* (Jennifer Berne), *O vlkovi, který vypadl z knížky* (Thierry Robberecht), *Kosprda a Telecí* (Eva Papoušková), *Jezevec Chrujda točí film* (Petr Stančík), *Husa Líza* (Petr Horáček) či klasické pohádky jako *Červená Karkulka*, *Perníková chaloupka*, *O Koblížkovi* apod.

4 Diskuze

Z výsledků reflexí lze odvodit, že materiál odpovídá teoretickému rámci, na jehož základě byl sestaven. Výsledky reflexí učitelek mateřských škol poukázaly na fakt, že tento navržený metodický materiál vztahující se k tématu této diplomové práce výrazně rozvíjí kompetence sociální a personální a kompetence komunikativní. Nicméně vzhledem k tématu rozvoje čtenářské pregramotnosti, které je silně zastoupeno v dané práci, se dotýká i kompetencí občanských a činnostních, kompetencí k řešení problému a kompetencí k učení. Jedná se tedy o materiál, který má komplexní dosah na rozvoj dětí v klíčových kompetencích.

Metodický materiál zprostředkovává dětem různé podoby domova prostřednictvím lekcí, které byly naplánovány dle vybraných dětských knih. Metodický materiál tedy nabízel 6 různých podob domova: dětský domov, domov jako obydlí, model střídavé péče, adoptivní péče, domov s nevlastním rodičem, planeta Země jako náš společný domov. Metodický materiál ovšem nezprostředkoval dětem všechny podoby domova a rodiny, se kterými se může setkat, např. páry stejného pohlaví, lidé bez domova, smrt v rodině, denní stacionáře pro děti handicapované, internáty, domov u prarodičů, romská ghetta, domov důchodců, ubytovny apod. Uvědomuji si, že tato témata patří mezi kontroverzní, nicméně i tyto podoby jsou pro některé osoby domovem a neměli bychom mít tedy ostych o nich hovořit. Diverzita v literatuře totiž podporuje sebepoznání u dětí a pomáhá rozbít stereotypy. Různé typy osob a rolí v knihách umožňují dětem otevírat oči, vidět svět takový, jaký je, budovat u nich ale také empatii a prosociální chování³.

Tato témata by mohla být námětem pro další zpracování lekcí pro děti. Avšak na základě analyzovaných současných knih pro děti je patrné, že pro tato témata není v českém prostředí nabídka. Muselo by se tedy nejspíše upustit od metody práce s knihou a vybrat metody jiné. Domnívám se také, že tato témata by bylo vhodné zařadit spíše pro děti školního věku nebo děti v mateřských školách, ale jen dětem předškolním. Zajímalo by mě, jestli oslovení pedagogové s takovými tématy pracují. Dále by bylo zajímavé zjistit, jaký podíl pedagogů mateřských škol v České republice otevírá kontroverznější témata s předškolními dětmi. Ve své bakalářské práci (obhájené v roce 2018) jsem podobnou otázku kladla učitelkám mateřských škol z hlediska

³ LONG, Cindy. Diversity in Children's Literature Key to Understanding Today's Civil Rights Issues. *National Education Association* [online]. 2016 [cit. 2020-12-05]. Dostupné z: <https://www.nea.org/advocating-for-change/new-from-nea/diversity-childrens-literature-key-understanding-todays-civil>

kontroverzních témat v oblasti jinakosti. Ve 42 % z 55 respondentů uvedlo, že s tématem jinakosti vůbec nepracují, a z nich 34 % uvedlo, že nimi nepracují, jelikož považují jinakost jako příliš kontroverzní téma. Je tedy zřejmé, že jsou obecně kontroverzní témata v mateřských školách chápána spíše jako tabu, i když i zde mohlo dojít v předchozích 3 letech k určitému posunu.

Jako úskalí své práce vidím počet učitelek ověřující metodický materiál. S větším počtem učitelek by přibylo více dat a možnost zobecnění. Komplikovaná situace, která souvisela s uzavíráním mateřských škol, ovlivnila počet a výběr učitelek na testování metodického materiálu. I tak se ovšem domnívám, že je tato práce využitelná v předškolním vzdělávání. Dle výpovědí vybraných učitelek nabízí tento materiál témata, která mohou být pro ně a pro jiné učitelky těžko uchopitelná při zprostředkování předškolním dětem, a díky tomuto materiálu, lze pojmut téma alternativního domova snadněji. Dále učitelky hodnotí pozitivně strukturu a návaznost lekcí.

Jako velké plus této práce hodnotím rozvoj prosociálního chování a empatie, které se dle výpovědí učitelek, a i mé vlastní zkušenosti z lekcí, objevily u dětí při realizaci lekcí (např. vyjádřily lítost nad skutečností, že někdo nechal maminko ve vlaku v knize Středa nám chutná od Ivy Procházkové). Dále bych vyzdvihla seznam literatury pro děti, který otevírá téma domova a rodiny i v kontroverznějších podobách a může sloužit jako inspirace pro učitelky mateřských škol. Pozitivně hodnotím výběr knih k lekcím, děti je využily i při volné hře. Samy si knihy vypůjčily, se zájmem si je prohlížely a komentovaly dané ilustrace. Lze tedy říci, že lekce pozitivně ovlivňují zájem dětí o knihy.

5 Závěr

Ve své diplomové práci jsem si kladla za cíl zprostředkovat dítěti různé možnosti a podoby domova prostřednictvím metodického materiálu a následně ověřit, jestli je tento materiál využitelný v praxi pro jiné pedagogy.

Teoretická část nabízí náhled na téma domova, významu rodiny a jejích podob. Prohloubila jsem své poznatky při charakteristice dítěte předškolního věku, obzvláště při jeho emočním a sociálním vývoji. Větší část je věnována čtenářské pregramotnosti a metodě práce s knihou, jelikož je na této metodě postaven metodický materiál, který je popsán v praktické části. Seznámila jsem se podrobněji s literaturou pro děti, převážně pak s takovou, která nabízí téma domova. V teoretické části je také vypracována analýza Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, která zmiňuje klíčové kompetence a očekávané výstupy, jež si dítě osvojuje ve vztahu k tématu domova a čtenářské pregramotnosti.

Praktická část byla věnována metodickému materiálu. Jelikož se mi již po několikáté ověřila metoda práce s knihou, vybrala jsem ji i nyní pro svou praktickou část této diplomové práce. Dle mého názoru je to vhodná metoda k otevírání běžných i méně běžných témat, včetně témat kontroverzních, v mateřské škole. Děti tak snadněji dokážou pochopit různé situace a skrze ztotožnění s hlavním hrdinou rozvíjet svou empatii a prosociální chování v reálném životě. Nejprve jsem tedy vybrala vhodné knihy pro předškolní děti, které otevíraly téma domova v netradiční formě. Lekce v metodickém materiálu jsem plánovala tak, aby korespondovaly s danými knihami pro děti předškolního věku. V lekcích se objevuje 6 témat, které ovlivňují podobu domova: domov jako místo k žití, dětský domov, adoptivní péče, střídavá péče, nevlastní rodič, planeta Země jako domov nás všech. Všechny lekce jsem realizovala v mateřské škole, ve které působím jako učitelka, a reflektovala. Následně byl metodický materiál ověřován třemi záměrně vybranými pedagogy mateřských škol. Na základě vyhodnocení reflexí od těchto pedagogů bylo zjištěno, že je tento metodický materiál využitelný v praxi a nabízí možnosti, jak pracovat s tématem domova v tradiční či alternativní podobě. Při lekcích bylo mimo jiné rozvíjeno prosociální chování a empatie. Metodický materiál také přináší inspiraci na vhodné knihy pro předškolní děti, které otvírají různé podoby tématu domova.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

BLAŽEK, Radek a Silvie PŘÍHODOVÁ. Mezinárodní šetření PISA 2015: národní zpráva: přírodovědná gramotnost. Praha: Česká školní inspekce, 2016. ISBN 978-80-88087-08-3.

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

DUNOVSKÝ, Jiří. Sociální pediatrie: vybrané kapitoly. Vyd. 1. Praha: Grada, 1999. ISBN 8071692549.

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

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

HOMOLOVÁ, Kateřina. Čtenářská propedeutika. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009. ISBN 978-80-7368-657-4.

CHALOUPKA, Otakar a Vladimír NEZKUSIL. Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury. Praha: Albatros, 1973.

CHALOUPKA, Otakar. Rozvoj dětského čtenářství. Praha: Albatros, 1982.

KOLEKTIV AUTORŮ PROJEKTU WELCOME. *Metodika pro práci s dětmi s SVP v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2019. ISBN 978-80-7496-399-5.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Efektivní výuka ke čtenářské gramotnosti vyžaduje práci s čtenářskými dovednostmi. *Kritické listy*. 2007, (27).

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. Jak byl vyvinut třífázový model učení. Praha: Kritické listy, 2002. ISBN 1214-5823.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. 2014. ISBN 978-80-247-4435-3.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, Psyché (Grada), 2006. ISBN 80-247-1284-9.

LÉONARDIS, Myriam de a LATERRASSE Colette. Socioafektivní vývoj malého dítěte. In ŠULOVÁ, Lenka a Chantal ZAUCHE-GAUDRON. *Předškolní dítě a jeho svět: L'enfant d'âge préscolaire et son monde* (strana 154-165). Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0752-2.

LINHART a kolektiv. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-310-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 7. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0853-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. Výbor z díla. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 8024610566.

MATOUŠEK, Oldřich a Hana PAZLAROVÁ. Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny v kontextu plánování péče. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073677398.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

MOCNÁ, Dagmar a Josef PETERKA. Encyklopedie literárních žánrů. Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-X.

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

PASTERŇÁKOVÁ, Lenka a Gabriela SLÁVIKOVÁ. Rodina ako základná bunka spoločnosti. *Vychovávateľ*. Bratislava: Educatio, 2010, ISSN 0139-6919.

PETERKA, Josef. Teorie literatury pro učitele. 3. vyd. Jíloviště: Mercury Music & Entertainment, 2007. ISBN 978-80-239-9284-7.

PLETZER, Marc. *Emoční inteligence: jak ji rozvíjet a využívat*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3057-8.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.

ROBB, Laura. *Reading strategies that work: teaching your students to become better readers*. New York: Scholastic Professional Books, c1996. ISBN 0590251112.

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

SEDLÁČKOVÁ, Dominika. *Způsob zprostředkování problematiky jinakosti v mateřské škole metodou práce s knihou*. Praha. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Veronika Laufková, 2018.

SPLAVCOVÁ, Hana a Jana KROPÁČKOVÁ. *Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1042-9.

ŠKOVIERA, Albín. *Dilemata náhradní výchovy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073673185.

ŠTARKOVÁ, Petra. *Střídavá péče: epilog* in BŘEZINOVÁ, Ivona. *Ťapka, kočka stěhovavá*. Ilustroval Darina KRYGIEL. Praha: Albatros, 2017. Má to háček. ISBN 978-80-88163-70-1.

ŠŤASTNÁ, Anna. *Neúplné rodiny v České republice a ve vybraných evropských zemích*. Praha: VÚPSV, 2009. ISBN 978-80-7416-038-7.

TOMAN, Jaroslav. *Vybrané kapitoly z teorie dětské literatury*. Čes. Budějovice, 1992.

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

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

TOMPKINS, Gail E. *Literacy for the 21st century: a balanced approach*. 4th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education/Merrill/Prentice Hall, c2006. ISBN 0-13-119076-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

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

Internetové zdroje

LONG, Cindy. Diversity in Children's Literature Key to Understanding Today's Civil Rights Issues. *National Education Association* [online]. 2016 [cit. 2020-12-05]. Dostupné z: <https://www.nea.org/advocating-for-change/new-from-nea/diversity-childrens-literature-key-understanding-todays-civil>

AFFLERBACH, Peter, P. David PEARSON a Scott G. PARIS. *Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies* [online]. 2008 [cit. 2020-09-27]. Dostupné z: <http://northfieldtownshipschools.pbworks.com/f/Difference+between+reading+skills+and+strategies.pdf>

Jak správně kupovat knihy. *ILiteratura.cz* [online]. Praha, 2019 [cit. 2020-11-10]. Dostupné z: <http://www.iliteratura.cz/Clanek/42393/jak-spravne-kupovat-knihy>

Kropáčková, J., Wildová, R., & Kucharská, A. (2014). Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace*, 24(4), 488–509. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-4-488>

LAUFKOVÁ, Veronika a Adéla GOLDMANNOVÁ. *Rozvoj čtenářské pregramotnosti v praxi mateřské školy* [online]. Praha, 2020 [cit. 2020-12-06]. ISBN 978-80-7603-202-6. Dostupné z: <http://vydavatelstvi.pedf.cuni.cz/index.php/2020/11/08/rozvoj-ctenarske-pregramotnosti-v-praxi-materske-skoly-2/>

RVP PV [online]. 2018 [cit. 2020-11-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

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

RYBÁROVÁ, Eva. Pojetí čtenářské pregramotnosti v české republice; minulost a současnost. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání* [online]. 2019 [cit. 2020-12-06]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/10/07_Rybarova.pdf

Výzkum střídavé péče [online]. [cit. 2020-12-05]. Dostupné z: <https://evs.fss.muni.cz/vyzkum-stridava-pece/predbezne-vysledky>

Dětská literartura

BOOTH, Tereza. *Kája s hlavou v oblacích*. Praha: Jonathan Livingston, 2011. ISBN 978-80-86037-47-9.

BŘEZINOVÁ, Ivona. *Ťapka, kočka stěhovavá*. Ilustroval Darina KRYGIEL. Praha: Albatros, 2017. Má to háček. ISBN 978-80-00-04861-1.

ELLIS, Carson. *Domov*. Přeložil Petr PUTNA. Praha: 65. pole, 2016. Políčko. ISBN 978-80-87506-82-0.

JEFFERS, Oliver. *Tady jsme doma: planeta Země pro úplné začátečníky*. Přeložil Lucie KELLNEROVÁ KALVACHOVÁ. Praha: Euromedia, 2018. Pikola (Euromedia). ISBN 978-80-7549-902-8.

PROCHÁZKOVÁ, Iva a Katarína ILKOVIČOVÁ. *Středa nám chutná*. 2. vyd. V Praze: Albatros, 2013. ISBN 978-80-00-03136-1.

PROCHÁZKOVÁ, Iva. *Pět minut před večeří*. Ilustroval Václav POKORNÝ. Praha: Albatros, 1996. ISBN 80-00-00436-4.

7 Seznam příloh

Příloha 1 – Ukázka reflexního dotazníku pro učitelky mateřských škol

Příloha 2 – Ukázka obálek knih využitých v metodickém materiálu

9 Přílohy

Příloha I. – Ukázka reflexního dotazníku pro učitelky mateřských škol

Reflexní dotazník pro učitelky mateřských škol:

(Otázky před lekcemi)

- Myslíte si, že by se v mateřské škole mělo otevírat téma alternativních podob domova a rodiny? Proč ano, proč ne.

.....
.....
.....

- Myslíte si, že je vhodné otevírat téma domova prostřednictvím knihy? Proč ano, proč ne.

.....
.....
.....

(Otázky po lekcích)

- V jakém prostředí byly lekce realizovány?

- S kolika dětmi byly lekce realizovány?

- Jaká byla skupina dětí (věková, homogenní/heterogenní, genderová)?

.....
.....

- Jaké jsou rodinné poměry dětí ve vaší skupině? (střídavá péče, adopce, neúplné rodiny, nevlastní rodič apod.)

.....
.....

- Jaká lekce vám přišla nejpřínosnější a proč?

.....
.....

- Změnila byste na lekcích něco? Pokud ano, co by to bylo?

.....
.....

- **Komentáře k jednotlivým lekcím:**

Domov

.....
.....
.....

Středa nám chutná

.....
.....
.....

Pět minut před večeří

.....
.....
.....

Ťapka, kočka stěhovavá

.....
.....
.....

Kája s hlavou v oblacích

.....
.....
.....

Tady jsme doma

.....
.....
.....

- Jak se vám pracovalo s jednotlivými knihami?
 - Jaké další metody by dle Vás bylo vhodné zařadit?
 - Jsou jednotlivé aktivity u lekcí popsány srozumitelně?
 - Napadají Vás nějaké další dětské knihy, které otevírají téma domova a rodiny, ať už tradiční podobu či alternativní?
-
.....

Příloha II. – Ukázka obálek knih využitých v metodickém materiálu



