

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání (41-UVRV)

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Téma Vánoce zprostředkované v mateřské škole prostřednictvím práce
s knihou

The theme of Christmas mediated in kindergarten through the work with a
book

Karolína Hýblerová

Vedoucí práce: PhDr. Veronika Laufková, Ph.D.
Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy (B MS)

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Téma Vánoc zprostředkované v mateřské škole prostřednictvím práce s knihou* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2021

Chtěla bych poděkovat především paní doktorce Veronice Laufkové, pod jejímž vedením vznikala tato práce. Děkuji za její velkou ochotu, cenné rady a za to, že mi byla k dispozici, kdykoli jsem potřebovala. Můj velký dík patří i mé rodině a přátelům, kteří mě podporovali po celou dobu mého studia.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se věnuje zprostředkování tématu Vánoc dětem v mateřské škole prostřednictvím práce s knihou.

Teoretická část je zaměřena na vysvětlení terminologie, a to pojmy čtení, četba a čtenářství, čtenářská gramotnost a čtenářská pregramotnost. Následující kapitoly reflektují oblasti, které je u dětí potřeba rozvíjet, aby mohly v budoucnu kvalitně, s porozuměním a radostí, číst; odhalují, jaký vliv mají na děti v předškolním věku pohádky a jak se s čtenářskou pregramotností může rozvíjet i emoční inteligence. Protože se mateřské školy musí řídit Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, je jedna z kapitol věnována také analýze tohoto dokumentu v souvislosti s tématem práce. Protože se rozvoj čtenářské pregramotnosti buduje mimo jiné prostřednictvím čtenářských strategií a metod RWCT, je i jim věnován prostor v teoretické části. Také jejich prostřednictvím byly realizovány lekce prezentované v praktické části. Teoretickou část uzavírá kapitola s anotacemi vybraných kvalitních dětských knih s vánoční tematikou.

Cílem praktické části bylo zjistit, jakým způsobem pedagogové mateřských škol dětem zprostředkovávají téma Vánoc, s jakými knihami a jakým způsobem pracují. Využita byla metoda dotazníku – vzhledem k pandemické situaci byl distribuován online. Výsledky ukazují, že většina respondentů používá při zprostředkování tématu Vánoc dětem knihu. Pracují s ní však různými způsoby. Někteří respondenti si pro děti připravují lekce s knihami, jiní pouze předávají informace, které si předem nastudují, a další pracují pouze s ilustracemi. Druhým cílem bylo navrhnout, realizovat a reflektovat dvě lekce pro děti různého věkového složení, které by dětem v mateřské škole zprostředkovaly téma Vánoc skrze práci s příběhem.

KLÍČOVÁ SLOVA

Vánoce, práce s knihou, motivace ke čtení, dramatizace, čtenářské strategie

ABSTRACT

This bachelor's thesis deals with the topic of Christmas mediated to children in kindergarten through work with a book.

The theoretical part is focused on explaining the terminology, namely the concepts of reading, reading literacy, and reading pre-literacy. The following chapters reflect the areas that need to be developed in children, so that they can read well, with understanding and with joy in the future; the chapters reveal the influence that fairy tales have on preschool children and how emotional intelligence can be developed with reading pre-literacy. As kindergartens must follow the Framework Education Programme for Preschool Education, one of the chapters is also devoted to the analysis of this document in connection with the topic of this thesis. Since the development of the reading pre-literacy is built through reading strategies and RWCT methods, they are discussed in the theoretical part. Also, the lessons presented in the practical part used the reading strategies and the RWCT methods. The theoretical part concludes with a chapter about annotations of selected quality children's books on the Christmas topic.

The aim of the practical part was to find out how teachers in kindergarten mediate the theme of Christmas to children, with what books and how they work. The questionnaire method was used – due to the pandemic situation, it was distributed online. The results show that most respondents use a book to mediate the theme of Christmas to children. However, they work with the book in various ways. Some respondents prepare lessons with children's books, others pass only information they learn in advance, and others work only with illustrations. The second goal was to design, implement and reflect two lessons for children of different ages, which would mediate the theme of Christmas to children in kindergarten through working with a story.

KEYWORDS

Christmas, work with a book, motivation to read, dramatization, reading strategies

Obsah

Úvod a cíl práce.....	7
1 Teoretická část.....	8
1.1 Čtení, četba a čtenářství.....	8
1.1.1 Čtení.....	8
1.1.2 Četba.....	9
1.1.3 Čtenářství.....	9
1.2 Čtenářská gramotnost.....	10
1.3 Čtenářská pregramotnost.....	12
1.3.1 Co vyžaduje kvalitní čtení.....	13
1.3.2 Motivace a celoživotní postoj ke čtení.....	18
1.3.3 Rozvoj čtenářské pregramotnosti v rodině.....	18
1.3.4 Rozvoj čtenářské pregramotnosti v mateřské škole.....	20
1.3.5 Čtenářská pregramotnost v souvislosti s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.....	21
1.3.6 Význam pohádek pro děti předškolního věku.....	24
1.3.7 Emoční inteligence v dětské literatuře.....	25
1.3.8 Čtenářské metody – Program RWCT.....	26
1.3.9 Čtenářské strategie.....	30
1.4 Kvalitní dětské knihy s vánoční tematikou.....	32
1.4.1 Český rok od jara do zimy – Milada Motlová.....	32
1.4.2 Husa Líza a Vánoční hvězda – Petr Horáček.....	32
1.4.3 Ježíšek – Hana Skálová.....	32
1.4.4 Louskáček – Ann Leysenová.....	33
1.4.5 Mikuláš, Ježíšek, pan Vrána a my – Miloš Kratochvíl.....	33

1.4.6	O čertovi – Pavel Čech	33
1.4.7	O malé jedličce – Hans Christian Andersen (převyprávěla Jana Hejná).....	33
1.4.8	Vánoce s Andílkem Vandílkem aneb Dva výlety do Betléma a zase zpátky domů – Šárka Kadlečíková.....	34
1.4.9	Vánoce za dveřmi – Barbora Vajsejtlová	34
1.4.10	Vánoční pohádky – Zbyněk Malinský.....	34
2	Praktická část.....	35
2.1	Cíl výzkumu.....	35
2.2	Hypotézy vztahující se k dotazníku pro učitele	35
2.3	Metody praktické části.....	35
2.4	Charakteristika výzkumného vzorku	36
2.5	Vlastní výzkumné šetření.....	37
2.5.1	Vyhodnocení dotazníku	37
2.5.2	Vyhodnocení hypotéz	47
2.6	Realizace a reflexe lekcí	48
2.6.1	Louskáček.....	49
2.6.2	Husa Líza a vánoční hvězda	66
	Diskuze	75
	Závěr.....	77
	Seznam použitých informačních zdrojů	79
	Seznam obrázků.....	84
	Přílohy	85

Úvod a cíl práce

Téma bakalářské práce zaměřené na práci s knihou a tématem Vánoc jsem si vybrala, protože období Vánoc je mým oblíbeným časem v roce. Zároveň ráda čtu a pracuji s dětmi s knihami. Myslím si, že kniha je jedním z nejlepších prostředků, jak předat jakékoli téma dětem předškolního věku zajímavou, inspirativní formou, která vede k hlubšímu porozumění tématu.

Cílem teoretické části mé bakalářské práce bude kompletace informací týkajících se čtenářské pregramotnosti a čtenářství obecně. Při práci budu čerpat z odborných literárních i elektronických, českých i zahraničních zdrojů.

Budu dbát na to, aby byla propojena teoretická část s praktickou, a proto jsem si jako cíl teoretické části vytyčila i analýzu jednotlivých kvalitních dětských knih s vánoční tematikou. Na základě této analýzy poté v praktické části navrhnu, realizuji a reflektuji dvě lekce se dvěma vybranými knihami, které vedou u dětí k porozumění tématu i textu samotného, motivují děti ke čtení a samostatnému prohlížení knih.

Při návrhu lekcí budu vycházet z teoretické části. V lekcích bude využitý třífázový model učení E-U-R, kterému se budu věnovat v teoretické části práce, i jednotlivé čtenářské strategie, které budou taktéž popsány v teoretické části bakalářské práce.

Podle mého názoru je velice důležité, aby měly učitelky v mateřských školách povědomí o tom, jak u dětí rozvíjet čtenářskou pregramotnost a jak správně pracovat s dětmi s knihou. Rozhodla jsem se, že prostřednictvím dotazníkového šetření zjistím, jak učitelky pracují v mateřské škole s tématem Vánoc prostřednictvím práce s knihou. Vytvořím dotazník pro vzorek respondentů z řad učitelů mateřských škol a budu zjišťovat, do jaké míry a jakým způsobem pracují s tématem Vánoc prostřednictvím knih. Dále, jestli znají třífázový model učení E-U-R a jestli ho při práci s dětmi s knihou využívají. V neposlední řadě se respondentů budu ptát na dětské knižní tituly s vánoční tematikou, které při práci s dětmi v mateřské škole využívají.

1 Teoretická část

1.1 Čtení, četba a čtenářství

1.1.1 Čtení

„Čtení je mediální aktivita zaměřená na knihy (časopisy, noviny) a jejich duševní prisvojování; čas věnovaný knihám; základní aktivity související s knihami; socio-kulturní dovednost či kompetence.“ (Trávníček, 2011, s. 42)

„Zjednodušeně můžeme za čtení považovat rozeznávání písmen a jejich skládání do slov, vět i do delšího textu. Důležité jsou plynulost čtení, přiměřené tempo, správnost a dynamika při hlasitém čtení. Technika čtení, kterou dítě zvládne na určité úrovni, mu umožňuje porozumění textu.“ (Havlíková, 2019, s. 19)

Význam čtení pro život je velice důležitý. Když umíme číst, můžeme rozvíjet i další gramotnosti. I díky čtení se zapojujeme do činností každodenního života. Každý den potřebujeme získávat a porovnávat informace z různých zdrojů. Abychom přečtenému textu rozuměli, musíme rozvíjet čtenářskou gramotnost. Stejně tak při rozvíjení čtenářské gramotnosti získáme schopnost pracovat se získanými informacemi a schopnost hovořit o nich. Zároveň je pro nás čtení radostí. (Tomášková, 2015)

Nesmíme zapomínat na to, že za čtení se nepovažuje pouze hlasité předčítání, ale cílem nácviku techniky čtení je i tiché čtení s porozuměním. S hlasitým čtením začínáme v období, kdy se dítě učí číst a osvojuje si základní čtenářské dovednosti. Když začne dítě číst plynule a s porozuměním, zařazujeme i tiché čtení, ze kterého má dítě mnohem větší prožitek, může se více soustředit a zapojovat svou fantazii.

Naším cílem v období, kdy se dítě učí číst, je přivést ho ke čtení hravou formou, ukázat mu, že čtení má svůj smysl a užitečnost a zároveň se u něj dá strávit příjemný čas o samotě i s rodinou.

Čtení probíhá tak, že slovo, které čteme, nejdříve analyzujeme zrakem, poté ho pomocí spojů v mozkové kůře převedeme na zvukovou podobu a nakonec se vytvoří nejpodstatnější významová stránka přečteného slova. (Havlíková, 2019)

1.1.2 Četba

„Četba je více než základní (mediální) aktivita zaměřená na knihy (časopisy a čtenářská média); je z ní patrná nějaká intence, plánovitost, hodnotový vztah ke knihám a jejich výběru; jde o vztah, který nevzniká jednorázově, ale musí být po určitou dobu rozvíjen a udržován.“ (Trávníček, 2011, s. 42)

1.1.3 Čtenářství

„Čtenářství je plánovité a cílené rozvíjení četby za pomoci školy, knihoven a jiných vzdělávacích institucí.“ (Trávníček, 2011, s. 42)

1.2 Čtenářská gramotnost

„Tento pojem není objevem současné doby. Již v 19. století byl spojován s pojmem alfabetizace (analfabetismus = negramotnost). S dnešním pojetím čtenářské gramotnosti se poprvé setkáváme v 90. letech 20. století...“ (Havlínová, 2019, s. 15) Někteří učitelé se domnívají, že čtení s porozuměním je dobré zařazovat až v době, kdy dítě umí plynule a dostatečně rychle přečíst daný text. (Havlínová, 2019) Dle mého názoru lze čtení s porozuměním trénovat již u dětí v předškolním věku.

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 42) „je čtenářská gramotnost komplex vědomostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod na užívání léků...). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět texty přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat, zpracovávat, srovnávat informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“

Doležalová (2014) dělí čtenářskou gramotnost do pěti etap. Do 6 let věku dítěte je to etapa spontánní gramotnosti, kde se děti v první části (do 3 let) seznamují s knihami a k jejich vstřebávání používají především hmat, čich, sluch a zrak. V druhé části této etapy se k formování čtenářské gramotnosti přidává i předčítání knih.

Druhá etapa elementárního vzdělávání je začleněna do období od 6 do 10 let věku dítěte, kde se děti prostřednictvím základního vzdělávání učí správnou techniku čtení.

Ve třetí etapě, která se nazývá základní, se děti ve věku od 10 do 13 let učí číst s porozuměním.

Čtvrtá etapa – rozvinuté čtenářské gramotnosti přichází ve 13 letech věku dítěte a až do 15 let se v ní jedinec učí analyzovat text po stránce obsahové. Začíná zde pracovat s informacemi, které se v přečteném textu dozví.

Poslední etapou je etapa funkční gramotnosti, která přichází ve věku 15 let a v ní už člověk řeší úkoly denního života. (Doležalová, 2014)

Díky čtenářské gramotnosti máme přístup ke vzdělání, můžeme získávat další nové vědomosti, dovednosti, schopnosti, znalosti a zkušenosti. (Tomášková, 2015) Podle Tomáškové je „čtenářská gramotnost celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka

vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních i sociálních kontextech.“ (Tomášková, 2015, s. 9)

Kolektiv autorů v metodické příručce NÚV rozdělil čtenářskou gramotnost do několika rovin. (Altmanová a kol., 2011) Tomášková (2015) pak tyto roviny upravila pro potřeby MŠ. První rovina je vztah ke čtení. Tato rovina nám říká, že „předpokladem pro rozvíjení čtenářské gramotnosti je potěšení z četby a vnitřní potřeba číst.“ (Tomášková, 2015, s. 9)

Další rovina se vyznačuje doslovným porozuměním. Je důležité, aby člověk psaný text nejen přečetl, ale dokázal mu i porozumět na doslovné úrovni za pomoci dosavadních znalostí a zkušeností. (Tomášková, 2015)

Třetí a čtvrtá rovina spolu souvisí. Jedná se o posuzování, hodnocení a metakognici. Čtenářsky gramotný člověk musí umět z přečteného textu vyvozovat závěry, hodnotit jeho obsah. Zároveň v rámci metakognice musí člověk umět zhodnotit, do jaké míry přečtenému rozumí a jaké další strategie by mu případně pomohly k lepšímu porozumění. (Tomášková, 2015)

A v neposlední řadě musí čtenářsky gramotný člověk umět sdílet to, co přečetl, s ostatními čtenáři a aplikovat přečtené, nově získané informace do každodenního života a využívat je ke svému seberozvoji. (Tomášková, 2015)

Čtenářskou gramotnost bych tedy shrnula jako schopnost jedince číst, rozumět přečtenému a schopnost s nabytými informacemi dále pracovat. Za velmi důležitý považuji i pozitivní prožitek z přečteného textu.

1.3 Čtenářská pregramotnost

Hned na začátek této kapitoly bych chtěla podotknout, že je vhodnější používat pojem čtenářská pregramotnost než předčtenářská gramotnost. „Jedná se o významné období, kdy se kladou a rozvíjí počáteční zárodky budoucí čtenářské gramotnosti, tedy pregramotnosti. Použití předpony *pre-*, je terminologicky v souladu i s označením vzdělávacího stupně ISCED 0, který se v českém prostředí ujal pod označením preprimární stupeň vzdělávání.“ (Kropáčková, Wildová, Kucharská, 2014, s. 6)

Dalo by se říci, že rozvoj čtenářské pregramotnosti začíná vlastně už narozením dítěte. V tomto období je důležité, abychom u dítěte rozvíjeli kladný vztah k psané i mluvené řeči a další dovednosti, které později bude potřebovat k optimálnímu rozvoji čtení i psaní. (Havlíková, 2019)

Stejně tak podle Chaloupky (1982, s. 62) „chceme-li hovořit o počátcích dětského čtenářství, musíme jít až k počátku těchto počátků, k té fázi života dítěte, kdy budoucí čtenář ještě nečte a s uměleckou slovesností se setkává postupně jinak, naslouchá jí nebo vnímá ve vizuálně akustickém spojení např. v televizi či prohlížením knížky souběžně s tím, jak mu někdo vypravuje pohádkový příběh apod.“

Miluše Lepilová (2014) se ale zamýšlí nad tím, jestli vůbec lze zkoumat již v předčtenářském období vztah dítě – literatura. V současnosti chybí studie nárůstu slovní zásoby u dětí tohoto věku. Dalším problémem je to, že mateřtina ještě není předmětem školní výuky, ale jen prostředkem ke komunikaci s okolím. Poslední překážku spatřuje v tom, že v tomto věku je pro děti čtení pouhé poslouchání čteného nebo vyprávěného příběhu dospělými, nebo “čtením obrázků“ tím, že si prohlíží literaturu.

Podle mě jsou ale právě tyto poslední zmíněné činnosti v přípravě dětí na čtení jedny z nejdůležitějších. Kdy jindy by dítě mělo zjistit, že ho čtení láká, něco mu přináší a bude pro něj v budoucnu důležité, než když poslouchá pohádku jak čtenou, tak vyprávěnou svými rodiči? Ještě větším lákadlem je podle mého názoru to, když si děti samy mohou sednout s knížkou, a i přes to, že neumí číst, mohou díky ilustracím pochopit význam textu.

1.3.1 Co vyžaduje kvalitní čtení

Abychom dítě později naučili kvalitně číst, musíme u něj rozvíjet již v předškolním věku v rámci čtenářské pregramotnosti řadu schopností a dovedností. Dovednost čtení neovlivňují ale pouze vrozené předpoklady a schopnosti. Velmi záleží i na vnějších vlivech. (Havlíková, 2019)

Bohatá slovní zásoba

Aktivní i pasivní slovní zásoba je pro čtení nezbytná. Pokud dítě nerozumí slovům, které se v textu vyskytují, nepochopí význam celého textu, a tím i samotné čtení je pro něj obtížné a nezáživné. Slovní zásobu může rozvíjet kdokoli v okolí dítěte komunikací, vhodnými činnostmi na rozvoj slovní zásoby, např. pojmenovávání předmětů, vyprávění pohádky, poslouchání čteného textu apod., odpověďmi na jeho otázky nebo třeba aktivním předčítáním. (Tomášková, 2015)

Orientace v prostoru a jeho vnímání

Aby se dítě správně orientovalo v textu, četlo zleva doprava a shora dolů, je potřeba, aby se umělo orientovat v prostoru. Mělo by běžně používat pojmy jako nahoře, dole, vedle, vpředu, vzadu, vlevo a vpravo. Tuto orientaci v prostoru u dětí rozvíjíme každodenními činnostmi, kdy jim např. popisujeme, kde se daná osoba nebo věc nachází. Později poprosíme samotné dítě, aby onu polohu samo popsalo a komentovalo. Mezi další důležité činnosti, které napomáhají k rozvoji orientace v prostoru, patří popis obrázku, kresba a malba.

S dovedností orientace v prostoru také úzce souvisí laterálnost. Jestliže dítě zaměňuje pravou a levou stranu, může to vést k horší kvalitě čtení. Upřednostňování jedné ruky před druhou se začíná objevovat u dětí kolem 4. roku. Pomocí testu laterality můžeme poté zjistit, která ruka, noha i oko jsou vedoucí. Nejznámější takovou je zkouška laterality podle profesora Matějčka. (Tomášková, 2015) V rámci diagnostiky dítěte předškolního věku můžeme hodnotit v oblasti laterality ruky to, jakou rukou dítě navléká

korálky, zasouvá kostky do otvorů, zvoní na zvoneček, stříhá apod. Lateralitu oka hodnotíme podle toho, jakým okem se dítě kouká do kukátka, do lahvičky, nebo do klíčové dírky. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Řeč a komunikace

Podle Opravilové (1984, s. 11) „je nejvladnějším posláním knihy působení na rozvoj řeči dítěte.“

Řeč je pro čtení i samotný život nesmírně důležitá. V předškolním věku je potřeba, aby se dítě domluvilo se svým okolím. Při vstupu do základní školy už by měl být řečový projev z hlediska výslovnosti a gramatických jevů zcela správný. Vady řeči mají potom negativní vliv na počátky čtení i psaní. „Dítě píše a čte tak, jak slyší a vyslovuje.“ (Tomášková, 2015, s. 99)

Pro správný rozvoj řeči je potřeba, aby dítě mělo správný mluvní vzor. Aby nejen slyšelo, ale i vidělo, jak pracuje dospělý s mluvidly. Jak je otevírá, při kterých hláskách. S tím souvisí i nejrůznější logopedické hry na správné dýchání (např. foukání do peříčka, foukání do pingpongového míčku atd.). K rozvoji samotné řeči nám pak pomohou různé hry se slovy, např. rozklad slov na slabiky, hlásky, určování počtu slabik, poté znovu skládání slov z hlásek a slabik atd. (Tomášková, 2015)

Největším mluvním vzorem jsou pro děti v předškolním věku rodiče. Dítě po nich opakuje slova, věty a pak i celé příběhy. Učí se od nich, co je v jaké situaci vhodné říkat a co naopak ne. (Havlíková, 2019)

Pasivní i aktivní slovní zásoba se u jednotlivých dětí při vstupu do základní školy liší, ale „když s dítětem hodně mluvíme, čteme mu pohádky, odpovídáme na jeho nekonečné otázky, bude v šesti letech schopno užívat dvou a půl tisíce slov a rozumět bude – více nebo méně dokonale – dalším tisícům slov.“ (Říčan, 1990, s. 134) „Prudký rozmach slovní zásoby kolem dvou let, kde za několik měsíců činí přírůstek známých slov více než 1200 %.“ (Chaloupka, 1982, s. 86)

Smyslové vnímání

Smysly jsou pro život každého člověka velmi důležité. Díky nim vnímáme veškeré své okolí. Všechny smysly rozvíjíme každodenními činnostmi v podstatě neustále a nemůžeme s jistotou říci, který z nich je pro život člověka nejméně důležitý. Pro čtení je nejdůležitějším smyslem zrak, kterým vnímáme a zpracováváme daný text. Můžeme ho rozvíjet pozorováním běžných situací, jevů a předmětů, různými způsoby rozlišování barev a tvarů, hledáním shod a rozdílů atd. (Tomášková, 2015)

K rozvoji sluchové percepce, která je k rozvoji čtenářské pregramotnosti také velice důležitá, je vhodná např. hra Co to dělám. Její podstatou je rozvíjet u dětí sluchové vnímání. Učitelka dělá různé zvuky a děti se zavřenýma očima hádají, co to je (klepání na dveře, dupání, šustění papírem...). (Fasnerová, 2018) Při diagnostice dítěte předškolního věku hodnotíme u dětí v této oblasti naslouchání, sluchové rozlišování, sluchovou paměť, sluchovou analýzu a syntézu a vnímání rytmu. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Představivost a fantazie

Představivost a fantazie jsou nezbytnou součástí čtenářské gramotnosti. Proto se jí věnujeme už v předčtenářském období dítěte. „Představy jsou vybavené nebo přepracované psychické obrazy předmětů a jevů, které v daném okamžiku nevnímáme, ale které jsme vnímali v minulosti. Všechno, co jsme vnímali, si také můžeme vybavit.“ (Tomášková, 2015, s. 79)

V předškolním věku dochází k zásadnímu rozvoji představivosti a fantazie, protože na dítě působí velké množství zajímavých podnětů. Představivost a fantazii můžeme rozvíjet nejrůznějšími námětovými hrami, rozvíjením literární předlohy, kreslením ilustrací k pohádkám atd. (Tomášková, 2015)

K rozvoji fantazie velice napomáhají i beztextové knihy, tzv. wimmelbuchy. Jsou vhodné i k nacvičování vyjadřování vlastních názorů. Další dovedností, která se u dětí při práci s wimmelbuchy rozvíjí je shrnování obsahu podle ilustrací, aniž by k nim slyšely

jakýkoliv přečtený příběh. (Crippen, 2012) S tématem Vánoce se nabízí například wimmelbuch od Anne Suessové Co se děje o Váncích. (Suess, 2016)

Paměť

„Paměť je proces zapamatování, uchovávání a znovuvybavování psychických zážitků a motorických úkonů.“ (Tomášková, 2015, s. 87) Protože čtení a celkově učení je na paměti a vybavování postaveno, je potřeba trénovat ji už od útlého dětství. Aby se podle Tomáškové (2015, s. 87) „dítě naučilo písmenko, potřebuje si zapamatovat jeho tvar jak v psací, tak i v tiskací podobě, zapamatovat si pohyb při psaní jednotlivých písmen, potřebuje si zapamatovat i zvukovou stránku hlásky, aby mohlo rozeznat jednotlivá slova a dokázalo čtený text převést do písemné podoby.“

Paměť dělíme na krátkodobou a dlouhodobou. Krátkodobá paměť má určitou kapacitu, a proto část informací z ní zapomínáme a některé informace přechází do paměti dlouhodobé, která je teoreticky neomezená. (Havlínová, 2019)

K přesnému zapamatování a znovuvybavení znaků (písmen) dochází díky zrakové paměti. Tuto paměť rozvíjíme v několika oblastech např. v oblasti vnímání barev, rozlišování celku a jeho částí, rozlišování objektu a jeho pozadí. Toto provádíme např. pomocí hledání rozdílů mezi dvěma obrázky, hraním pexesa, skládáním puzzle apod. (Havlínová, 2019)

Dlouhodobou i krátkodobou paměť rozvíjíme např. Kimovými hrami, učením jednoduchých básniček, písniček a říkadél apod. (Tomášková, 2015).

Myšlení

„Myšlení člověku umožňuje předvídat a plánovat jeho činnost, tvořivě měnit skutečnost, pomáhá nám orientovat se v různých situacích, ulehčuje řešení problémových situací, zkvalitňuje život a pomáhá chápat různé přírodní zákonitosti.“ (Tomášková, 2015, s. 93)

Mezi základní myšlenkové operace patří analýza a syntéza, což je rozklad celku na části a skládání částí do celku. Ve čtení tudíž můžeme analýzu přiřadit k rozkládání slov na slabiky a hlásky. Syntézu naopak k sestavování slabik z hlásek a spojování slov ze slabik. Myšlení můžeme rozvíjet pomocí každodenních situací, které necháme děti řešit samostatně, třízením a přiřazováním jednotlivých předmětů apod. (Tomášková, 2015)

Motorika a grafomotorika

Motorické schopnosti a dovednosti by se daly rozdělit do několika rovin. První z nich je hrubá motorika, další jemná motorika, třetí grafomotorika a nesmíme zapomínat ani na motoriku mluvidel, které se věnuji v kapitole o řeči, a motoriku očních pohybů, které dávám prostor v kapitole o zrakovém vnímání. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Děti předškolního věku by měly mít každý den dostatečný prostor k pohybu, aby rozvíjely svou hrubou motoriku. V rámci ní při diagnostice dítěte předškolního věku hodnotíme např. skok sounož, chůzi po schodech nahoru, kdy dítě dokáže střídát nohy, stoj se zavřenýma očima, poskoky na jedné noze atd. (Bednářová, Šmardová, 2015)

K rozvoji jemné motoriky slouží nejrůznější sebeobslužné, pracovní, manipulační a tvořivé činnosti, zároveň můžeme využívat nejrůznější stavebnice, skládání puzzle, trhání a skládání částí papíru, lepení apod. (Havlíková, 2019) Při diagnostice dítěte předškolního věku v této oblasti hodnotíme například manipulaci s drobnými předměty (navlékání korálků...), stříhání, otevírání dlaně postupně po jednom prstu apod. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Kresba a malba jsou taktéž dobrými pomocníky k rozvoji jemné motoriky. Dítě díky kresbě dokáže zaznamenat své myšlenky. Kresba je i výborným diagnostickým nástrojem např. při vyšetření školní zralosti. (Tomášková, 2015)

„Grafomotorika je soubor psychomotorických činností, které jedinec vykonává při psaní. Psaní není jen záležitostí psacích pohybů ruky, ale je řízeno i psychikou.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 85) Při diagnostice dítěte předškolního věku v oblasti

grafomotoriky hodnotíme například schopnost dítěte udělat svislou čáru, vodorovnou čáru, kruh, spirálu apod. (Bednářová, Šmardová, 2015)

1.3.2 Motivace a celoživotní postoj ke čtení

„Významné je podněcování okolí dětských čtenářů (knihovníci, pedagogové, ale zejména rodiče, prarodiče, kamarádi, sourozenci), kteří dětem pomáhají a doprovázejí je na cestě za objevením radosti z četby a probouzejí v nich většinou celoživotní zájem o knihy, četbu a čtenářství. Naším společným cílem je děti oslovit, obohatit znalostně i morálně, okouzlit, inspirovat k další četbě, probouzet u nich živý zájem o knihu a hledat cesty k vlastnímu hlubokému čtenářskému prožitku, k čemuž nám dopomohou zejména díla estetické kvality, vkusná a hodnotná.“ (Laufková, 2020, s. 33)

1.3.3 Rozvoj čtenářské pregramotnosti v rodině

Velice důležitou roli hraje vzhledem k čtenářské pregramotnosti rodina dítěte. V podstatě už od narození lze ovlivnit to, jaký vztah bude mít v budoucnu dítě ke čtení. Dítě, v jehož rodině se pravidelně čte, přirozeně bude mít ke čtení lepší vztah než dítě, které se s knihou setkává až v primárním vzdělávání za účelem naučit se číst a bere knihu jako prostředek k učení. Čtení před spaním ale nestačí. Je potřeba, aby dítě mělo možnost pochopit příběh, možnost doptávat se na otázky a mluvit o tom, co se odehrálo. (Tomášková, 2015)

Knihy je pro děti zdrojem nových zážitků, pocitů, nových zkušeností. Díky její obraznosti, fantazii a nevšednosti mohou děti naplňovat své potřeby zvědavosti i silné citovosti. (Opravilová, 1984)

Aktivní naslouchání není pro děti jednoduchou dovedností, a proto je potřeba, aby bylo dítě při naslouchání pozorné, soustředěné a také aby se aktivně zapojovalo, jak již bylo řečeno, samotné čtení před spaním k rozvíjení předčtenářských dovedností nestačí. (Havlíková, 2019)

Pennac (2004) ve své knize Jako román zdůrazňuje, že bychom dětem neměli brát radost z vyprávění a předčítání, kterou už od malička mají. Neměli bychom tyto činnosti

zaměňovat za přísné hodnocení toho, jestli čtou děti dost rychle, plynule a s dostatečným porozuměním. Já si ale naopak myslím, že porozumění textu je velice důležité i v období, kdy děti pouze poslouchají vyprávění či předčítaný text. Pennac (2004) dále zmiňuje 10 práv čtenáře:

1. Právo nečíst
2. Právo přeskakovat stránky
3. Právo knihu nedočíst
4. Právo číst tutéž knihu znovu
5. Právo číst cokoli
6. Právo na bovarysmus (choroba přenosná textem)
7. Právo číst kdekoli
8. Právo jen tak listovat
9. Právo číst nahlas
10. Právo mlčet

Myslím si, že i když jsou tato práva určena pro děti, které se již staly čtenáři, mohou být některá aplikovatelná i na děti předčtenářského věku.

I děti, kterým je čteno, mají právo říct, že zrovna nemají na čtení náladu, že chtějí číst jinou kapitolu, jinou knihu nebo tutéž knihu znovu. Mají právo vybrat si místo, kde budou příběh poslouchat, i právo na prohlížení knih a jejich ilustrací. I děti předčtenářského věku mají právo, stejně jako čtenáři, „číst nahlas“ z ilustrací.

K rozvoji čtenářské pregramotnosti podle Lawrence E. Shapiro (2009) přispívají rodiče každodenními činnostmi. Jednou z nich je společně strávený čas, kdy všichni členové rodiny v tichosti sedí a věnují se četbě. Pravidelné hraní stolních her rozvíjí nejen čtenářskou pregramotnost.

Dalším výborným pomocníkem pro rozvoj čtenářské pregramotnosti jsou návštěvy různých muzeí, knihoven a historických center. Je důležité s dětmi mluvit o tom, co se děje ve světě, pomoci jim orientovat se v těchto událostech. Číst noviny, ale předplácet jim i dětské časopisy. Domácí úkol by měl mít vždy přednost před zábavou jakéhokoli druhu. Rodiče by se také měly zajímat o to, co se děti učí ve škole, přemýšlet

o tom, jak na toto učivo doma navázat. V tomto pokračovat i v létě prostřednictvím speciálně zaměřených táborů a programů. (Shapiro, 2009)

1.3.4 Rozvoj čtenářské pregramotnosti v mateřské škole

Další, nezastupitelnou roli vzhledem k čtenářské pregramotnosti, hraje mateřská škola. Jejím úkolem je vytvářet čtenářsky podnětné prostředí pro rozvoj budoucího čtenáře. Stejně tak, jako doma, by se děti ke čtenému slovu měly dostat i jindy než před spaním, v tomto případě před odpoledním spánkem. Učitelky by měly využívat text a práci s ním v různých formách a využívat k jeho předání dětem různé metody, a to zejména při řízené činnosti, či motivovat děti pro práci s knihou v době volné hry. Zároveň by měly dětem co nejméně pouštět pohádky a příběhy nahrané na CD, pouze pro ukázkou uměleckého přednesu nebo pro zpestření s možností vysvětlovat dětem neznámé pojmy. (Tomášková, 2015)

V mateřské škole by měly mít děti přístup ke knížkám, knihovně i zařízenému čtecímu koutku. Ovšem knihovna, kde jsou knihy zaskládané, a děti nemají možnost je celé vidět, se nejeví jako dobrá varianta. Nejvhodnější je polička, kde je malé množství knih, na které děti dosáhnou a mají k nim volný přístup. Knihy obměňujeme podle témat či zájmu dětí. Nenecháváme na polici stejné knihy moc dlouho, aby děti neomrzely, ale zároveň jim necháváme dostatečný čas na to, aby se mohly seznámit s těmi, které je zajímají. Čtecí koutek by měl být na klidném místě alespoň částečně oddělen od hlavního dějiště třídy. Zároveň může být takový koutek i psací, aby si děti uvědomovaly, že čtení a psaní spolu úzce souvisí. V takovém případě by v něm kromě knih a dětských časopisů neměly chybět psací potřeby, papíry, sešity, bloky atd. (Tomášková, 2015)

Nejen rodiče, ale i učitelky mohou s dětmi navštěvovat knihovnu, která je v okolí jejich mateřské školy. V tomto případě dokonce nemusí jít jen o pouhé půjčování knížek do mateřské školy, ale mohou se zúčastňovat lekcí, které jsou určeny přímo pro děti předškolního věku. Jak píše Černá (2014), která v obecní knihovně v Nadějkově pořádá tyto programy již od roku 2011, předškoláci chodí do knihovny pravidelně po celý školní rok. Tyto programy v roli paní knihovnice Černé bývají často kompromisem mezi ní,

kteřá by si s dětmi chtěla o přečteném především povídat, a mateřskou školou, kteřá většinou vyžaduje nějaký hmatatelný výsledek lekce.

Jedním z mnoha projektů, kteřý se snaží probouzet v dětech lásku ke čtení, je projekt Bookstart, v České republice známý jako S knížkou do života. Knihovny se v něm snaží zapojit rodiče hned po narození jejich dětí a společně s nimi seznamovat nejmenší čtenáře s knihami a nepřeberným množstvím příběhů v nich. (S knížkou do života, 2018)

1.3.5 Čtenářská pregramotnost v souvislosti s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání

V rámcovém (dále jen RVP PV) i školním vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jsou uvedeny jednotlivé očekávané výstupy ve všech oblastech. Stejně tak tam najdeme i konkrétní dovednosti, které by mělo dítě zvládnout, a znalosti, které by si mělo osvojit. (Havlínová, 2019)

V RVP PV nenajdeme přímo kapitolu, kteřá by se čtenářské pregramotnosti týkala, ale při bližší analýze celého textu zjistíme, že mnoho dovedností k jejímu rozvoji v RVP PV nalezneme. Pokusila jsem se tedy v následujících kapitolách uvést z jednotlivých oblastí podle mě nejdůležitější očekávané výstupy či vzdělávací nabídku týkající se čtenářské pregramotnosti a celkově tématu mé bakalářské práce.

Dítě a jeho tělo

V očekávaných výstupech této oblasti by se dal s čtenářskou pregramotností spojit očekávaný výstup „ovládat koordinaci ruky a oka, zvládat jemnou motoriku“. (RVP PV, 2018, s. 16) Význam rozvoje jemné motoriky v předčtenářském věku je popsán již výše v kapitole 1.3.1 Co vyžaduje kvalitní čtení – Motorika a grafomotorika.

Dítě a jeho psychika

Tato oblast se dělí na tři podoblasti – Jazyk a řeč; Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace; Sebepojetí, city a vůle.

Řekla bych, že nejvíce informací k čtenářské pregramotnosti se nachází právě v podkapitole Jazyk a řeč. Jedním z dílčích vzdělávacích cílů je „rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních i produktivních“. Dále „rozvoj komunikativních dovedností“ a snad nejvíce se týká čtenářské pregramotnosti dílčí vzdělávací cíl „osvojení si některých poznatků a dovedností, které předcházejí čtení i psaní, rozvoj zájmu o psanou podobu jazyka i další formy sdělení verbální i neverbální“. (RVP PV, 2018, s. 17)

Ve vzdělávací nabídce této podoblasti nalezneme například bod „artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti“, „poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů“ (RVP PV 2018, s. 17), „přednes, recitace, dramatizace, zpěv“ nebo „prohlížení a „čtení knížek““. (RVP PV 2018, s. 18)

Mezi očekávané výstupy v této podoblasti patří například „pojmenovat většinu toho, čím je obklopeno“, „vést rozhovor“, „porozumět slyšenému“, „učit se nová slova a aktivně je používat“, „učit se zpaměti krátké texty“, „sledovat a vyprávět příběh, pohádku“, „poznat některá písmena či číslice, popř. slova“, „projevovat zájem o knížky, soustředěně poslouchat četbu, hudbu, sledovat divadlo, film, užívat telefon“ (RVP PV, 2018, s. 18) a další.

Podoblast Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace vytyčuje mimo jiné dílčí vzdělávací cíl „rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétně názorného myšlení k myšlení slovně-logickému (pojmovému), rozvoj paměti a pozornosti, přechod od bezděčných forem těchto funkcí k úmyslným, rozvoj a kultivace představivosti a fantazie.“ (RVP PV, 2018, s. 19) Tomuto a dalším cílům v této podoblasti by se mělo dojít například prostřednictvím těchto možností ze vzdělávací nabídky: „řešení myšlenkových i praktických problémů, hledání různých možností a variant“, „činnosti zaměřené na poznávání jednoduchých obrazně znakových systémů“ (RVP PV, 2018, s. 19) nebo „činnosti zasvěcující dítě

do časových pojmů a vztahů souvisejících s denním řádem, běžnými proměnami a vývojem a přibližující dítěti přirozené časové i logické posloupnosti dějů, příběhů, událostí apod“. (RVP PV, 2018, s. 20)

Třetí a poslední podoblastí této oblasti je Sebepojetí, city, vůle. Jako možnost, co učitel dětem nabízí je např. „spontánní hra“, „estetické a tvůrčí aktivity“ nebo „sledování pohádek a příběhů obohacujících citový život dítěte“. (RVP PV, 2018, s. 21)

Dítě a ten druhý

Z oblasti Dítě a ten druhý by se dal k čtenářské pregramotnosti přiřadit například bod ze vzdělávací nabídky „běžné verbální i neverbální komunikační aktivity dítěte s druhým dítětem i s dospělým“ nebo „četba, vyprávění a poslech pohádek a příběhů s etickým obsahem a poučením“. (RVP PV, 2018, s. 23)

Dítě a společnost

V dílčích cílech této oblasti nalezneme například cíle „seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojení si základních poznatků a prostředí, v němž dítě žije“ nebo „vytváření povědomí o existenci ostatních kultur a národností“. (RVP PV, 2018, s. 25)

Tyto cíle naplňujeme pomocí vzdělávací nabídky, např. „tvůrčí činnosti slovesné, literární, dramatické, výtvarné, hudební, hudebně pohybové, dramatické apod., podněcující tvořivost a nápaditost dítěte, estetické vnímání i vyjadřování a tříbení vkusu“, „receptivní, slovesné, literární, výtvarné či dramatické činnosti“ nebo „setkávání se s literárním, dramatickým, výtvarným a hudebním uměním mimo mateřskou školu, návštěvy kulturních a uměleckých míst a akcí zajímavých pro předškolní dítě“. (RVP PV, 2018, s. 25)

Dítě a svět

V této oblasti se hodně přibližujeme tématu mé bakalářské práce. Hlavním cílem je naučit děti poznání, že různí lidé mají různé zvyklosti a je potřeba, abychom je

respektovali. Stejně jako různé přístupy k situacím, i k Vánocům se přistupuje v každé zemi jinak.

Dílicí cíle této oblasti jsou například „seznamování s místem a prostředím, ve kterém dítě žije, a vytváření pozitivního vztahu k němu“, „vytváření elementárního povědomí o širším přírodním kulturním i technickém prostředí, o jejich rozmanitosti, vývoji i neustálých proměnách“ nebo „poznávání jiných kultur“. (RVP PV, 2018, s. 27)

Vzdělávací nabídka této oblasti je rozmanitá, já bych zmínila například „práce s literárními texty, s obrazovým materiálem, využívání encyklopedií a dalších médií“. (RVP PV, 2018, s. 28)

1.3.6 Význam pohádek pro děti předškolního věku

Pohádky mohou být klasické, tzv. folklorní, které jsou známé po celém světě, např. Popelka, nebo Šípková Růženka. Moderní, tzv. autorské, pohádky pak přenesou děti do dnešního reálného světa a snaží se jim přibližovat dnešní všední problémy, mezilidské vztahy a zprostředkovávají jim svět fantazie. (Doláková, 2015)

Pro nejmladší děti jsou dále vhodné nejrůznější básně, písně a říkadla, která jim umožňují zapamatovat si kratší text daleko snadněji než v běžné prozaické pohádce.

Na rozdíl od jiných žánrů má pohádka své neodmyslitelné znaky, které značně přispívají k rozvoji dětské řeči a fantazie. Jsou jimi neobyčejná prostota stylu, jasnost, obraznost, opakovatelnost týchž forem a slovních obrátů pohádky. (Příhoda, 1964)

Pro děti je pohádka blízká například svou časovou neurčitostí (bylo, nebylo), neurčitým místem (za devatero horami a devatero řekami), ožíváním věcí a přisuzováním lidských vlastností zvířatům. (Havlínová, 2019)

Dítě v předškolním věku bere pohádku jako skutečnost, do které vstupuje, plně se do příběhu položí a přenáší se prostřednictvím jí do jiného světa. Po dobu poslouchání pohádky není dítě tam, kde fyzicky je, ale opravdu se přesouvá do světa té oné pohádky. (Chaloupka, 1982)

Pohádky poskytují přirozený plynulý jazyk a jsou skvělým zdrojem motivace. Mnohdy jsou to příběhy ze života. Děti se tak mohou setkat s tím, že jejich starosti i radosti zažívají i jiní.

Havlínová (2019) tvrdí, že pohádka je pro děti předškolního a mladšího školního věku stejně nezbytná jako hra. V tomto věkovém období je pohádka pro děti nejuvhodnější literární žánr. Stejně tak Nádvorníková (2011) si myslí, že pohádky jsou k rozvoji fantazie u dětí předškolního věku velice důležitým žánrem.

Budí v dětském světě fantazii, která v něm poté zůstává po celý život. Dříve se pohádka nebrala jako literatura. Bylo to vyprávění, které dospělí předávali dětem a ti potom těm svým. (Lepilová, 2014)

1.3.7 Emoční inteligence v dětské literatuře

Jednou z oblastí, kterou můžeme u dětí díky literatuře rozvíjet, je emoční inteligence. V mnohých příbězích můžeme narazit na krizové situace, které musí postava určitým způsobem vyřešit. V těchto situacích je dobré ptát se dětí, jak by se zachovaly ony, jaký na věc mají názor a jak se asi dané postavy v tu chvíli cítily. (Crippen, 2012)

V dnešní době existují k rozvoji emoční inteligence u dětí nejrůznější sady emočních karet od různých nakladatelství. Tyto karty slouží k tomu, aby se děti naučily rozeznávat jednotlivé emoce, které k nim v každodenním životě přichází a uměly s nimi pracovat, ovládat je a zároveň chápat emoce jiných lidí v jejich okolí.

Z vlastní zkušenosti bych doporučila emoční karty od nakladatelství Pasparta, které byly vytvořeny primárně pro děti s poruchou autistického spektra, ale emoce se na nich dají přiblížit každému dítěti předškolního věku. (Bücken-Schaal, 2018) Doma mám i společenskou hru DIXIT, která obsahuje obrázkové karty. Na některých se taktéž dají dětem vysvětlit jednotlivé emoce. A v neposlední řadě bych doporučila knihu Ferda a jeho mouchy, která formou příběhu o žabákovi Ferdovi a jeho kamarádkách mouchách, které představují jednotlivé emoce, také přibližuje téma emocí. (Dostálová a kol., 2013)

Emoční inteligenci jsem se snažila u dětí rozvíjet v praktické části v lekci s knihou *Husa Líza a vánoční hvězda* od Petra Horáčka. (2014)

1.3.8 Čtenářské metody – Program RWCT

Program RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking), česky Čtením a psaním ke kritickému myšlení vychází z konstruktivismu a je určen pro každou věkovou skupinu.

Úkolem učitele je především efektivně řídit učební procesy dětí, budovat podnětné a bezpečné klima, řídit komunikaci, plánovat, používat určité vyučovací postupy, metody a formy a následně děti hodnotit. (Tomková, 2007)

„Klíčovým východiskem programu RWCT jsou konstruktivistické teorie učení, které uznávají aktivní roli žáka při poznávání a při učení. Program RWCT hledá další zdroje toho, jak se dobře a efektivně učit porozumět novým informacím, vztahům mezi nimi, jak efektivně rozvíjet kritické myšlení.“ (Tomková, 2007, s. 20) Myslím si, že i přesto, že je tato citace vztažena k primárnímu vzdělávání, lze principy RWCT uplatňovat i do práce s předškolními dětmi.

Třífázový model učení EUR

EUR je základním modelem učebního a vyučovacího procesu v programu RWCT a je tvořen třemi základními fázemi. První je fáze evokace, druhá fáze uvědomění a třetí fáze reflexe. Tyto tři fáze můžeme zařadit do jedné vyučovací jednotky, ale třeba i do celého školního roku. (Tomková, 2007) V předškolním vzdělávání bychom vyučovací jednotku mohli přirovnat k jedné lekci s knihou nebo třeba jednomu integrovanému bloku.

Hausenblas (2006, s. 54) uvádí, že „*model E-U-R* popisuje proces učení ve třech fázích“. Tento model slouží učitelům k vhodnému plánování činností s dětmi, dále se snaží zachovat co nejvíce rysů efektivního přirozeného učení. (Hausenblas, Košťálová, 2006)

„Tento model je využíván pedagogickým konstruktivismem a cílem je především usnadnění procesu učení ve smyslu vhodně volených a časově vhodně zařazených aktivit tak, aby odpovídaly přirozenému procesu učení.“ Koubíková (2014, s. 15)

„Cílem evokace je aktivizace kognitivních procesů žáků a vzbuzení vnitřního zájmu žáků učit se.“ (Tomková, 2007, s. 22) Ke každému tématu si dítě vybaví mnoho informací. K těmto informacím následně v další fázi přiřadí nová fakta, která mu poskytne učitel nebo jiný zdroj. V první fázi evokace se dítěti mohou vybavovat i nesprávné informace z minulosti, které si v dalších fázích srovná, opraví a přidá k nim nová fakta. Dalším důležitým bodem této fáze je motivace dítěte pro danou činnost a aktivita učícího se jedince. (Zormanová, 2012) Již v této fázi se dítě učí, nejde pouze o přípravu. Je důležité, aby dítě dostalo dostatek času, aby si své myšlenky mohlo utřídit a promyslet si odpovědi na učitelovy otázky. (Hausenblas, Košťálová, 2006)

„Cílem uvědomění si významu informací je aktivizace žáka při práci s novými informacemi, podporování zájmu žáka o problém a aktivizace žáka ve sledování vlastního učebního procesu.“ (Tomková, 2007, s. 22) V druhé fázi se dítě učí, uvědomuje si poznatky a fixuje učební látku. Nové informace se k dětem v této fázi dostávají buď prostřednictvím čteného textu nebo vlastního experimentu. Je důležité, aby dítě v této fázi bylo neustále motivováno a neztrácelo pozornost. Úkolem učitele je zjistit, jestli děti čtenému textu rozumí a případně jim vysvětlovat neznámé výrazy. V této fázi si dítě propojuje již známé informace s těmi nově získanými. (Zormanová, 2012)

„Cílem fáze reflexe je výměna názorů, vyjadřování aktuálního porozumění tématu, uvažování nad tím, co nového se žáci naučili, a uvědomění si procesů, které k novému poznání a porozumění vedly.“ (Tomková, 2007, s. 23)

Brainstorming

Brainstorming ve školním prostředí znamená zadání úkolů žákům: napiš, co víš nebo co si myslíš o... Jde o evokaci dosavadních zkušeností a informací, které žák už o daném tématu má. (Tomková, 2007)

Můj názor je, že v prostředí mateřské školy by se dala tato metoda zadat stejným způsobem, akorát by probíhala hromadně se všemi dětmi nebo po menších skupinách. Zároveň by byla zadána tak, aby děti své nápady místo psaní na papír vyjádřily verbálně slovy před ostatními dětmi. Děti se pak vzájemně doplňují. Dalším způsobem, jak brainstorming zařadit do mateřské školy, je například použití piktogramů nebo obrázků.

Myšlenková mapa

Myšlenková mapa je metoda, pomocí které probíhá počáteční evokace. Je to ucelený obraz uspořádaných myšlenek o tématu, o pojmech a jejich vzájemných vztazích. Může být na papíře nebo třeba na tabuli. Zaznamenávat můžeme slova, věty, ale i obrázky. Zároveň můžeme mapu v průběhu práce měnit, přeskupovat, třídit a doplňovat podle toho, jak získáváme nové informace. (Tomková, 2007)

Když budeme sestavovat myšlenkovou mapu pomocí obrázků nebo piktogramů, může být podle mě zařazena i do prostředí mateřské školy.

Vím – chci vědět – dozvěděl jsem se

První dvě informace o daném tématu – vím a chci vědět, vyplňují žáci na začátku ve fázi evokace. Na konci, ve fázi reflexe, pak informace, které se dozvěděli. Tato metoda, podobně jako brainstorming umožňuje žákům vyjadřovat se písemně a v heslech. (Tomková, 2007)

V mateřské škole se dá tato metoda použít za předpokladu, že s dětmi pracujeme opět slovně a případně jejich návrhy zapisujeme za ně. Na konci si pak společně všechny informace projdeme. Když máme k dispozici obrázky týkající se čteného textu, mohou je děti řadit do jednotlivých skupin vím – chci vědět – dozvěděl jsem se.

Klíčová slova

Tato metoda je vhodná jak pro fázi evokace, tak pro fázi reflexe. Žáci na začátku vyberou několik klíčových slov k danému tématu a v průběhu práce se zdokonalují v chápání těchto pojmů a jejich vzájemných vztahů. (Tomková, 2007)

V mateřské škole jsou klíčové obrázky. Vybereme 4 až 6 slov, která jsou klíčová pro příběh a smysl textu (s dětmi školního věku pracujeme s tzv. klíčovými slovy, proto u dětí předškolního věku volíme černobílé obrázky, pokud možno neutrální – základní, bezpříznaková, proto ne obrázky z knihy). Před děti rozprostřeme klíčové obrázky a ptáme se jich, o čem bude vyprávět dnešní příběh, kdo bude hlavní postavou, co se v knize stane, jak spolu obrázky mohou souviset. Děti se ptáme i na zdůvodnění – proč si to myslí. Můžeme je nechat vyprávět příběh s využitím klíčových obrázků. Zdůrazníme jim, že na konci četby se ke klíčovým obrázkům vrátíme, proto ať pozorně sledují, zda se jejich domněnky potvrdí. Vedle klíčových obrázků, které odpovídají klíčovým slovům, můžeme využít přímo ilustrace z knih. Maximálně šest obrázků předložíme před děti a necháme je odhadovat, o kom a o čem bude příběh vyprávět a proč si to myslí. (Laufková a Goldmannová, 2020).

Otázky v učebním procesu

Otázky jsou jedním z hlavních pilířů programu RWCT. Otázky motivují k učení. Když si je pokládáme, hledáme na ně odpovědi. Při kladení otázek nejde o jejich kvantitu, ale kvalitu. Dále je důležité, kdy je pokládáme, a hlavně jak.

Otevřené otázky děti motivují k hlubšímu zamyšlení nad tématem a my lépe zhodnotíme, zdali děti správně chápou to, o čem je řeč. Otázky nemusí pokládat jen učitel, ale i děti samotné. Pokud dítě na otázku není schopno odpovědět, zopakujeme mu ji po nějakém čase a zkusíme ji přeformulovat, aby dítě mělo více možností k pochopení. (Tomková, 2007)

1.3.9 Čtenářské strategie

„Při čtení nejde pouze o přesné porozumění autorovi textu, ale především o vlastní interpretaci – aby text čtenáři dával smysl a korespondoval s jeho vlastními představami a zkušenostmi.“ (Wildová a kol., 2019, s. 5)

Eva Rybářová ve svém textu (2017) popisuje pět hlavních strategií, které se dají dělat s dětmi v mateřské škole – strategie hledání souvislostí, předvídání, usuzování, vizualizace a shrnování.

Strategie hledání souvislostí a propojování

Když mají děti pocit, že našly v textu určitou souvislost, mohou to vyjádřit ukazovákem zaklesnutými do sebe.

Tato strategie se vyskytuje na začátku v části evokace, kde se děti ptáme na otázky, které propojí jejich dosavadní znalosti s tím, co nás čeká v textu. Dá se ale využít i v průběhu čtení, kdy mohou děti hledat souvislosti mezi jednotlivými částmi textu i mezi tím, co už znají a co je pro ně nové.

Dalším způsobem propojování je hledání stejných prvků ve dvou textech. Například přečteme dvě pohádky na stejné téma i se stejným názvem od odlišných autorů a poté s dětmi porovnááme rozdíly a stejné prvky. (Rybářová, 2017)

„Vhodné otázky mohou vypadat například takto: Znáš nějakou další pohádku, kde se stalo...? Byl jsi někdy na výletě, na hradě, v lese...? Stalo se ti, že ses ztratil, měl jsi radost, dostal dárek...? Znáš někoho, kdo...? Viděl jsi někdy...? Víš něco o...?“ (Wildová a kol., 2019, s. 9)

Strategie vizualizace

Tuto strategii mohou děti vyjádřit tak, že si udělají kroužky z prstů před očima, které znázorňují brýle a tím dávají najevo, že „to vidí“.

Děti předškolního věku mají mnohdy omezenou představivost tím, že se se spoustou prostředí a věcí nemohly ještě ve svém životě setkat. Je pro ně tedy strategie vizualizace, kde se zapojují všechny smysly, velice přínosná. (Rybářová, 2017)

„Čím více detailů si dokážeme při četbě vybavit, čím větší je naše představivost, tím je náš vlastní prožitek z četby silnější a plastičtější.“ (Wildová a kol., 2019, s. 9)
Pro děti předškolního věku je snazší postavu z příběhu nakreslit než slovně popisovat, co měla na sobě, jaké měla vlasy a oči. (Wildová a kol., 2019)

Strategie předvídání a usuzování

Když mají děti nápad, chtějí tedy předvídat – dají si ruku na hlavu a tím dají najevo, že chtějí říct svůj názor. Usuzování probíhá pomocí zdviženého ukazováku, který nám dá najevo, že děti „asi ví“.

Tyto dvě strategie jsou spolu úzce spjaté. Strategie předvídání se projevuje hned na začátku, kdy děti mohou podle ilustrace na obálce knihy předvídat, o čem asi příběh bude.

Mladší děti, kterým čteme známou, klasickou pohádku nebo pohádku takovou, kde se opakuje stejný dějový fragment (např. O kohoutkovi a slepičce), mohou předvídat i to, co bude následovat v průběhu čtení.

Starší děti dokážou předvídat už i to, co bude následovat v příběhu, který neznají, a nevyskytuje se v něm opakující se fragment. Je důležité se děti ptát, proč si myslí, že příběh bude pokračovat tak či tak, aby nešlo o jejich fantastické předpoklady, ale o opravdu podložené informace, ke kterým došly z jistých logických důvodů. (Rybářová, 2017)

„Při usuzování (vysuzování) k vlastní zkušenosti přidáváme konkrétní informaci z textu, na jejímž základě vyvodíme informaci novou.“ (Rybářová, 2017, s. 23)

1.4 Kvalitní dětské knihy s vánoční tematikou

Při výběru kvalitních knih s vánoční tematikou jsem se inspirovala v publikaci Čtenářský koutek v MŠ s doporučením na kvalitní tituly vydané po roce 1989 (Laufková, 2020) Dále jsem čerpala ze své praxe v dětském soukromém klubu pro děti předškolního věku, kde jsme v knihovně měli velké množství knih s tématem Vánoce.

1.4.1 Český rok od jara do zimy – Milada Motlová

Knih, která obsahuje popis méně i více známých tradic a zvyků po celý rok. Pro přiblížení vánočních zvyků a tradic dětem v mateřské škole je podle mého názoru velice vhodná. Najdeme v ní i příběhy a ilustrace, které dětem ukážou, jak jednotlivé tradice probíhaly v dřívějších časech. (Motlová, 2010)

1.4.2 Husa Líza a Vánoční hvězda – Petr Horáček

Příběh o huse Líze, která se vydala hledat ztracenou hvězdu z vánočního stromčeka. Jednoduchý a krátký text s barevnými ilustracemi je určen dětem již od dvou let. V knize je silně zastoupen motiv přátelství a můžeme díky ní pracovat s emocemi v různých situacích. (Horáček, 2013)

1.4.3 Ježíšek – Hana Skálová

V knížce Ježíšek mohou rodiče dětem přečíst krátké příběhy s tematikou Vánoce a dozví se, jak to bylo tenkrát v Betlémě. Děti si mají možnost podle návodů s rodiči i samy vytvořit různé vánoční výrobky a pak je darovat třeba babičkám a dědečkům. Recepty napoví v tom, jak upéct sladoučkou cukroví. Podle not si mohou děti zazpívat i zahrát známější i méně známé koledy, a nakonec se dozví, co znamenají a jak se provádí různé vánoční zvyky a obyčeje. Na posledních stránkách si mohou děti prohlédnout galerii Ježíšků od známých i neznámých umělců. (Skálová, 2010)

1.4.4 Louskáček – Ann Leysenová

Kouzelný příběh Klárky, která dostane k Vánocům dřevěného vojáčka – Louskáčka. V noci se jí zdá sen o tom, jak Louskáček bojuje proti myší armádě. Louskáček pak Klárce vypráví o tom, jak se stal z pohledného vojáka dřevěným panáčkem, který umí louskat oříšky. Louskáček jí popisuje svou cestu a nakonec ji vezme do paláce královny cukrovinek. V příběhu je silný motiv přátelství a pomoci. (Leysenová, 2017)

1.4.5 Mikuláš, Ježíšek, pan Vrána a my – Miloš Kratochvíl

Vánoční knížka rozdělená na krátké kapitoly, které na sebe navazují. Prožíváme tak s hlavními hrdiny – klukem Dušanem, jeho sestřičkou Barčou, rodiči, sousedem panem Vránou a dalšími kamarády celý předvánoční čas. Na konci se dozvíme, jak to vypadá, když má Ježíšek hodně práce. (Kratochvíl, 2010)

1.4.6 O čertovi – Pavel Čech

Kouzelná pohádka s krásnými ilustracemi o čertovi Florimónovi, který byl vyslán z pekla na svět škodit kominíkům. Florimón chvíli plnil svou povinnost, ale když se mu stala nehoda a zachránila ho nádherná němá kominice Tradamila, začal se z něj stávat hodný člověk. V knížce je zastoupen motiv lásky mezi čertem a kominicí. Němá Tradamila může být podnětem k zamyšlení nad tím, že i přes to, jaká je, může být milována. (Čech, 2014)

1.4.7 O malé jedličce – Hans Christian Andersen (převyprávěla Jana Hejná)

Krásný příběh o malé jedličce, která chtěla být velká a podívat se do světa jako ostatní stromy kolem ní. Jednoho dne se konečně dočkala a stala se vánočním stromečkem. Nakonec ale nebylo vše tak, jak si představovala. V pohádce nalezneme motiv závisti, uvědomíme si, jak je štěstí prehlivé a dojdeme k závěru, že všechno má svůj čas. Pohádka se dá využít i při povídání o tom, jak bychom se měli chovat k přírodě a věcem kolem nás. (Andersen, 2004)

1.4.8 Vánoce s Andílkem Vandílkem aneb Dva výlety do Betléma a zase zpátky domů – Šárka Kadlečková

Příběh předškoláka Kryštofa, který se svou sestřičkou Kristýnkou, maminkou a tatínkem prožívá adventní čas. Děti se s andílkem Vandílkem podívají do Betléma, dozví se, jak to bylo s Ježíškem, a zažívají nejrůznější předvánoční dobrodružství. V knížce je vhodně pro dětské čtenáře popsán kontrast narození a smrti. Dětem se narodí bratříček a zároveň Kryštof vzpomíná na dědečka, kterého by rád oživil pomocí oživovacího stroje. (Kadlečková, 2011)

1.4.9 Vánoce za dveřmi – Barbora Vajsejtlová

Knížka vypráví o tom, jak se dva sourozenci, Tereška a Jenda, připravují a těší na Vánoce. Děti pečou s maminkou cukroví, bobují, zazpívají písničku Mikulášovi, podívají se na vánoční trhy a navštíví babičku s dědečkem. Přípravy na Vánoce vrcholí a děti nakonec prožijí kouzelný Štědrý den. (Vajsejtlová, 2016)

1.4.10 Vánoční pohádky – Zbyněk Malinský

Knížka je plná netradičních vánočních příběhů. Nejsou to klasické pohádky o prožívání předvánočního času, ale humorné příběhy z rozmanitého prostředí. Dočteme se v ní třeba o tom, jak chtěl sněhulák Hulák chodit do školy a každý den čekal u otevřeného okna do třídy na svého kluka Pepíka. Věděli jste, že Jaro, Léto, Podzim a Zima spolu nemohou trávit Vánoce, protože Zima musí být v tuto dobu vždy venku u lidí? I to vám jedna kapitola knížky prozradí. (Malinský, 2019)

2 Praktická část

2.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit prostřednictvím dotazníku mezi pedagogy MŠ, jakým způsobem zprostředkovávají dětem téma Vánoc v MŠ a jaké knihy k tomu využívají. Na základě tohoto výzkumu a analýzy dětských knih s vánoční tematikou v teoretické části bakalářské práce je mým druhým cílem navrhnout lekce se dvěma vybranými knihami, které vedou u dětí k porozumění tématu i textu samotného, motivují děti ke čtení a samostatnému prohlížení knih. Tyto lekce poté realizovat a reflektovat.

2.2 Hypotézy vztahující se k dotazníku pro učitele

1. Více než 70 % respondentů používá ke zprostředkování tématu Vánoc knihy pro děti.
2. Více než 70 % respondentů nepracuje s příběhem s vánoční tematikou.
3. Více než 70 % respondentů knihu nečte, ale pouze předává informace dětem vlastními slovy.
4. Více než 70 % respondentů čte dětem pouze při poledním odpočinku.
5. Více než 70 % respondentů využívá třífázový model učení E-U-R.

2.3 Metody praktické části

Pro splnění prvního cíle praktické části své bakalářské práce jsem zvolila kvantitativní výzkum. Tento výzkum probíhal z důvodu pandemické situace online ve formě dotazníkového šetření. Respondentům jsem položila celkem 7 otázek (6 uzavřených a 1 otevřenou) a 3 otázky zjišťující charakteristiku výzkumného vzorku.

Ke splnění dalších cílů jsem zvolila návrh, realizaci a reflexi dvou na sobě nezávislých lekcí k tématu Vánoc v mateřských školách. Jako metodu sběru dat jsem využila cílené pozorování dětí.

2.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Dotazníkového šetření se účastnilo celkem 74 respondentů z řad učitelů mateřských škol. Nejvíce – 28,4 % respondentů – bylo ve věku 18-30 let. Přesně 27 % respondentů bylo mezi 31 a 40 lety. 25,7 % respondentů dosáhlo věku 41-50 let. A celkem 18,9 % respondentů bylo starších než 51 let.

Jako nejvyšší možné vzdělání označilo 36,5 % respondentů střední pedagogickou školu. 13,5 % respondentů má vystudovanou vyšší odbornou školu. Bakalářský studijní program vystudovalo 36,5 % respondentů. A nejvyšší z nabízených titulů, magisterský má 13,5 % respondentů.

Více než polovina respondentů (60,8 %) pracuje s dětmi ve věkově heterogenní třídě. Ostatní respondenti (39,2 %) pracují ve třídě věkově homogenní.

Ke splnění další části, realizaci navržených lekcí, jsem oslovila dvě zařízení pro předškolní děti.

První lekce (s knihou Louskáček) probíhala ve dvou dnech (7. a 8. 1. 2020) ve FMŠ Arabská 681, 160 00, Praha 6, v zeleném oddělení, které je věkově heterogenní. První den jsem pracovala se 17 dětmi a druhý den se 14 dětmi ve věku 4-6 let.

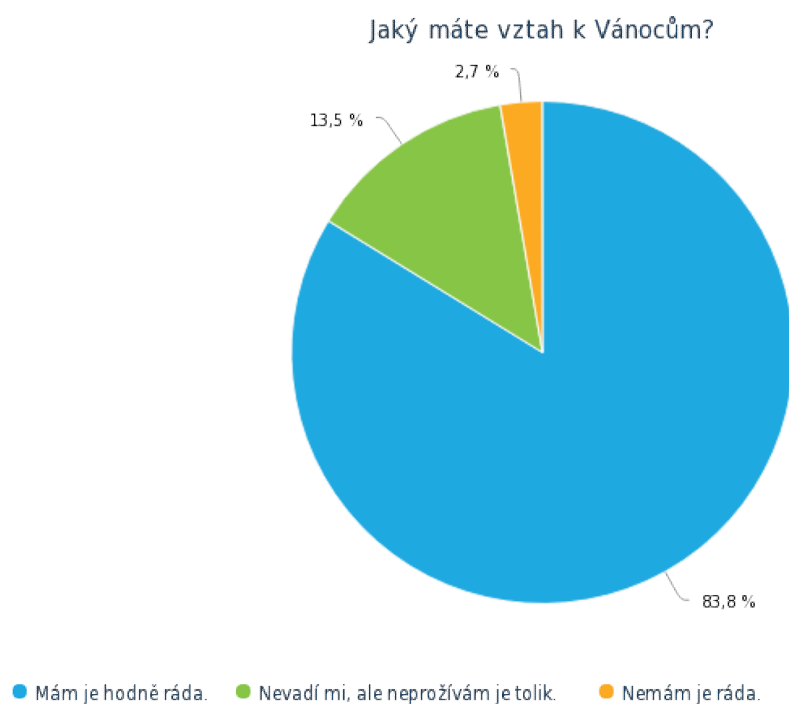
Druhou lekci (s knihou Husa Líza a vánoční hvězda) jsem realizovala 11. 1. 2020 v dětské skupině Kalamajka – Motýlek, Novodvorská 1061/10, 142 00, Praha 4 – Lhotka. Zde jsem pracovala s 5 dětmi ve věku 3-4 roky. Bližší specifikace dětského kolektivu je poté přímo v reflexi lekce, která je níže.

2.5 Vlastní výzkumné šetření

2.5.1 Vyhodnocení dotazníku

První otázka: Vztah k Vánocům

V první otázce dotazníku jsem se ptala vzorku respondentů na jejich vztah k Vánocům. Podle mě tento faktor ovlivňuje to, jakým způsobem učitelka k tématu Vánoc přistupuje a jakým způsobem ho poté předává dětem.



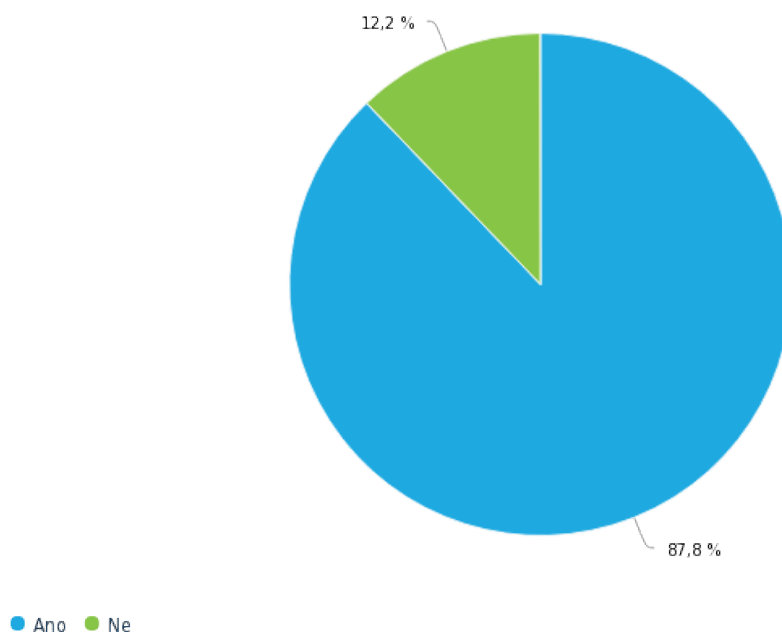
Obrázek 1 - Graf č. 1 (zdroj autor)

Většina respondentů (83,8 %) odpověděla, že má ráda Vánoce. Z toho dle mého názoru vyplývá, že tito respondenti rádi a pečlivě připravují pro děti program s tématem Vánoc a probírají ho s nimi se zájmem. Další část respondentů (13,5 %) označila odpověď „nevadí mi, ale neprožívám je tolik“. Zbytek respondentů (2,7 %) nemá rádo Vánoce.

Druhá otázka: Téma Vánoce a práce s knihou

Druhou otázkou, zda respondenti pracují s knihou, když probírají téma Vánoc, jsem chtěla zjistit, do jaké míry učitelé sáhnou po knize, když plánují pro děti program s tématem Vánoc.

Když probíráte s dětmi téma Vánoc, pracujete s knihou?

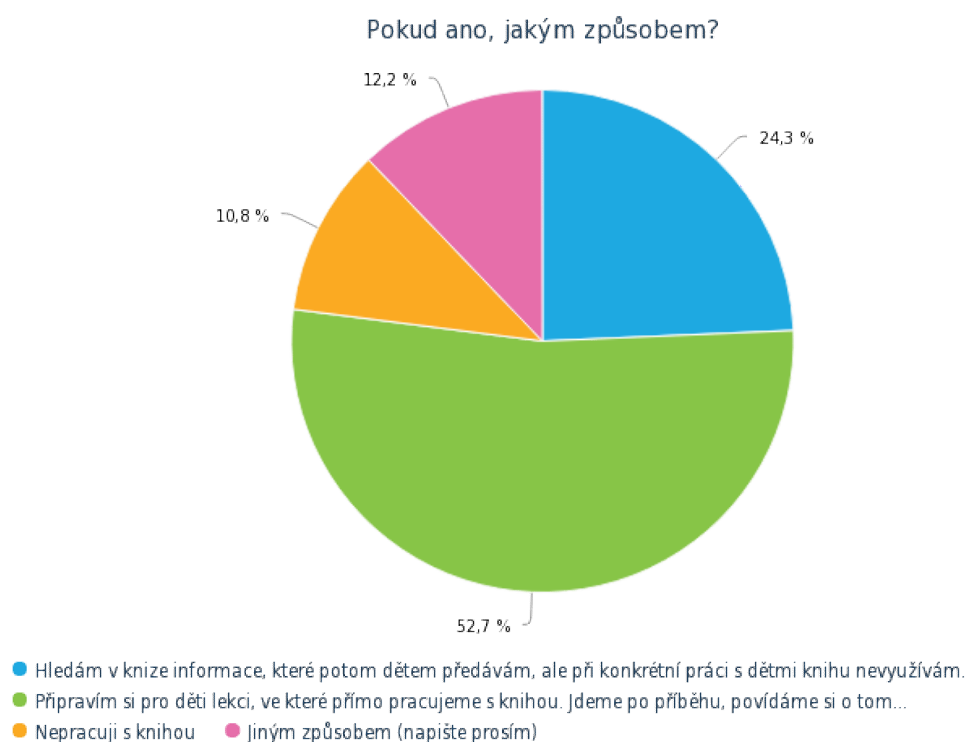


Obrázek 2 - Graf č. 2 (zdroj autor)

Více než polovina respondentů (87,8 %) odpověděla, že pracuje s knihou. V dalších otázkách jsem se tedy poté zaměřovala na to, jakým způsobem s knihami v mateřské škole učitelky pracují. Zbytek respondentů (12,2 %) nepracuje při práci s dětmi na téma Vánoce s knihou.

Třetí otázka: Způsob práce s knihou

Třetí otázkou jsem se snažila zjistit, jakým způsobem učitelky v mateřských školách pracují s tématem Vánoc prostřednictvím práce s knihou. Respondenti měli možnost vybrat pouze jednu vyhovující odpověď.



Obrázek 3 - Graf č. 3 (zdroj autor)

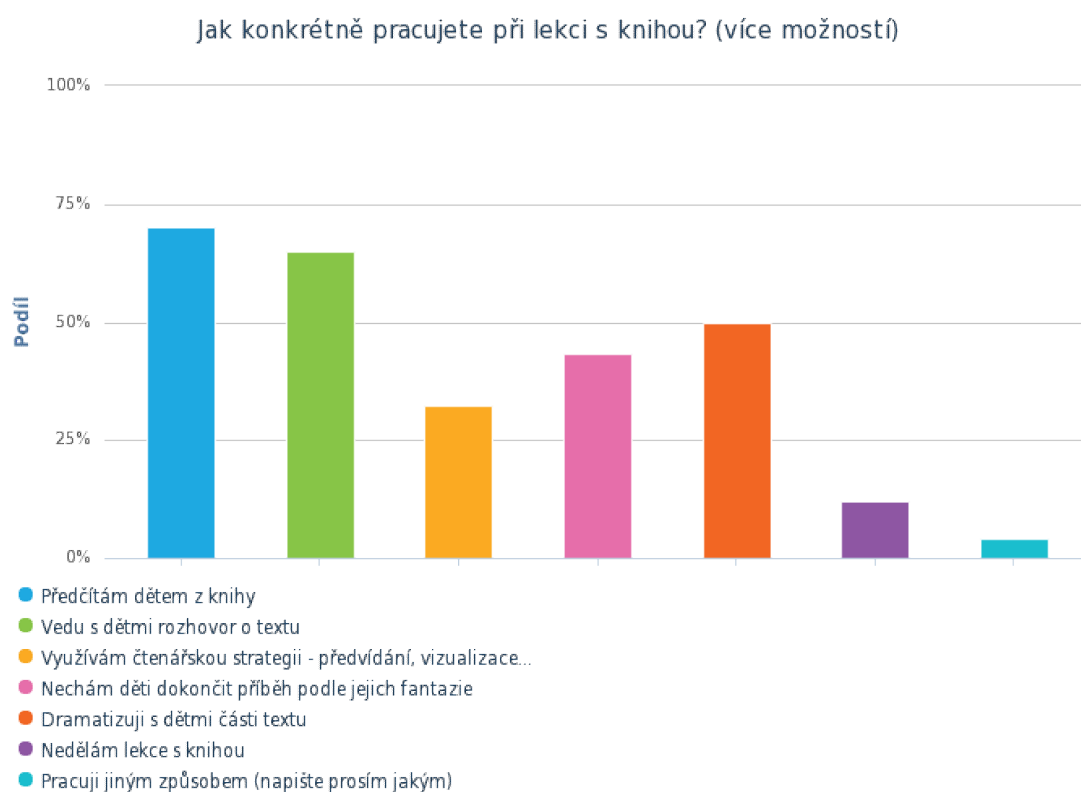
Za pozitivní považuji poměrně vysoké procento respondentů (52,7 %), kteří odpověděli, že pro děti připravují lekci s knihou, kterou následně realizují s dětmi a přímo pracují s knihou. 24,3 % respondentů z celkového vzorku dotázaných odpovědělo, že si nejdříve najdou informace v knize, které následně předávají dětem, ale přímo při konkrétní práci s dětmi knihu nevyužívají. Myslím si, že je škoda, že takové procento učitelek nevyužívá pro zprostředkování tématu Vánoc knihu přímo při práci s nimi. 10,8 % respondentů poté knihu při zprostředkování tématu Vánoc dětem nevyužívá vůbec.

12,2 % respondentů zvolilo odpověď „jiným způsobem“. Zde uvádím některé odpovědi:

- „Ukazují dětem ilustrace z knihy.“
 - Tato odpověď se objevila několikrát.
- „Četba před spaním.“
 - Tato odpověď se objevila takéž vícekrát. Čtení před spaním nijak dětem neškodí, ale ani pro ně není z hlediska čtenářské pregramotnosti příliš přínosné. Viz kapitola 1.3 Čtenářská pregramotnost v mateřské škole v teoretické části.
- „Slavíme přírodní svátky: jarní a podzimní rovnodennost a letní a zimní slunovrat. Náboženské svátky nejsou v souladu s naším přesvědčením učit děti mluvit pravdu. Proto jim nelžeme ani o Ježíškovi. Děti to velice baví a rodiče jsou spokojeni.“
 - Tato odpověď mě upřímně hodně zaujala. Samozřejmě, že každý má na tuto problematiku vlastní názor a já ho respektuji, ale neztotožňuji se s ním. Nedokážu si představit klasickou mateřskou školu ani rodinu, ve které se Vánoce obcházejí a žádným způsobem neslaví. Jedině snad, že by se jednalo o děti z rodin určitého (jiného než křesťanského) náboženského vyznání. Podle mého názoru, dokud děti věří na Ježíška, je pro ně období Vánoc kouzelný čas, který jim umožňuje zažívat chvíle zahalené tajemstvím. Nemyslím si, že by potom měly děti jakékoli dlouhodobější trauma, nebo pocit, že jim okolí lhalo. Já sama s odstupem času vzpomínám na dobu, kdy jsem jako malá věřila na Ježíška, s radostí a láskou ke všem zvykům i tradicím, které mi moje rodina v období Vánoc zprostředkovávala.

Čtvrtá otázka: Způsob práce při lekci s knihou

Ve čtvrté otázce jsem se zaměřila na respondenty, kteří v předchozí otázce odpověděli, že si pro děti připravují lekce s knihami. Ptala jsem se, jak konkrétně pracují při lekci s knihou. U této otázky bylo možné vybrat více možností.



Obrázek 4 - Graf č. 4 (zdroj autor)

70,3 % respondentů odpovědělo, že předčítá dětem z knihy. Z literatury, kterou jsem studovala v teoretické části bakalářské práce, jsem se však dozvěděla, že pouhé předčítání, bez dalších činností souvisejících s prací s knihou, nevede k dostatečnému porozumění textu, ani nemusí děti tolik zaujmout.

64,9 % respondentů vede s dětmi rozhovor o přečteném textu, což vede podle mého názoru k porozumění textu.

32,4 % respondentů používá při práci s knihou čtenářské strategie, které blíže popisují v teoretické části v kapitole 1.3.9 Čtenářské strategie. Myslím si, že tato varianta

je při práci s knihou pro děti velice přínosná a vede k porozumění textu a k zamyšlení nad problematikou, kterou může text řešit.

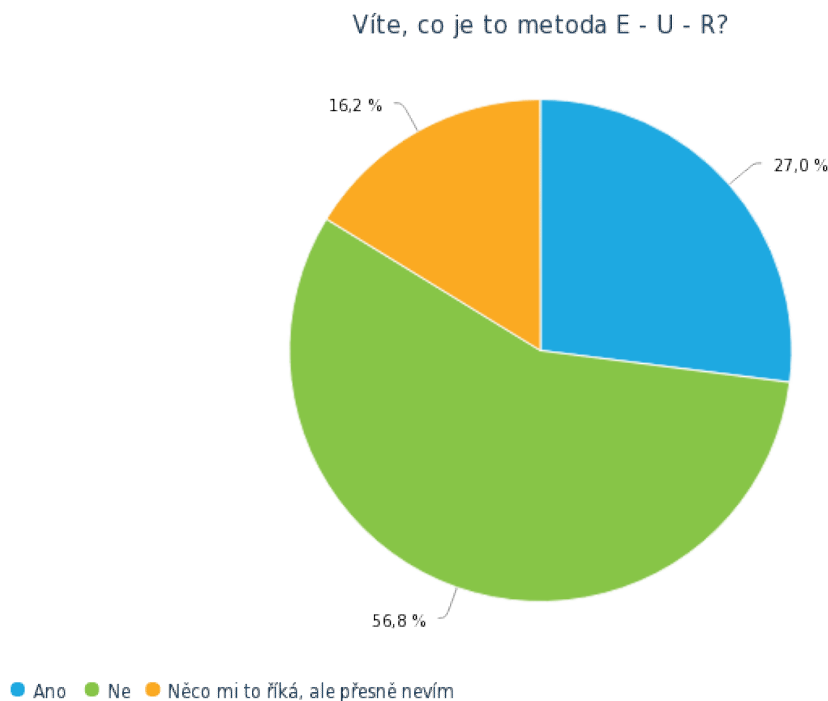
43,3 % respondentů nechává děti dokončovat příběh, čímž velice účinně rozvíjí jejich fantazii.

Přesně polovina respondentů používá při práci s knihou dramatizaci části příběhu.

Zbývají respondenti (16,3 %) buď nedělají lekce s knihou, nebo zvolili odpověď „Pracuji jiným způsobem“.

Pátá otázka: Povědomí o třífázovém modelu učení E – U - R

V páté otázce jsem se respondentů ptala na znalost třífázového modelu učení E-U-R.



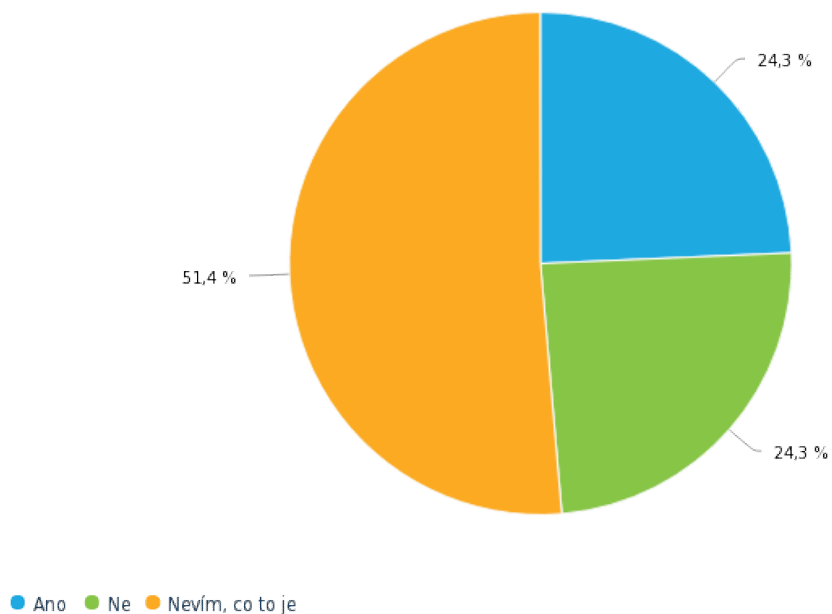
Obrázek 5 - Graf č. 5 (zdroj autor)

Z odpovědí na tuto otázku jsem zjistila, že 27 % respondentů ví, co je to třífázový model učení E-U-R. Více než polovina respondentů (56,8 %) neví, co je to model učení E-U-R a 16,2 % respondentů má povědomí o tom, že model učení E-U-R existuje, ale přesně neví, co to je. Podle mého názoru někteří učitelé třífázový model učení E-U-R při práci s dětmi používají, ale nevědí, že se mu takto říká.

Šestá otázka: Používání třífázového modelu učení E-U-R

Šestou a poslední uzavřenou otázkou jsem se snažila zjistit, kolik respondentů používá při svých přípravách na téma Vánoce třífázového modelu učení E-U-R.

Používáte při svých přípravách na téma Vánoce metodu E - U - R?



Obrázek 6 - Graf č. 5 (zdroj autor)

24,3 % respondentů využívá při přípravách na téma Vánoce metodu E-U-R. Stejný počet respondentů (24,3 %) tuto metodu nevyužívá. Zbytek respondentů (51,4 %) odpovědělo, že neví, co to je třífázový model učení E-U-R.

Myslím si, že stejně jako u předchozí ukázky, někteří respondenti využívají nástroje metody E-U-R, akorát si nejsou vědomi, že má tento oficiální název.

Sedmá otázka: Konkrétní knižní tituly s vánoční tematikou

V poslední, otevřené otázce jsem se ptala respondentů na konkrétní knižní tituly s tématem Vánoce, které se jim osvědčily při práci s dětmi. Ty, které se v odpovědích opakovaly, vypisuji níže:

- Adventní čas – Dagmar Šottnerová
- Bětka a Vojtíšek: Jak se těšili na Vánoce – Anna Burdová
- Co se děje o Vánocích – Anne Suessová
- Čekání na Vánoce s Luckou, Jendou a Martínkem – Andrea Popprová
- České Vánoce Josefa Lady – Josef Lada a Michal Černík
- Český rok od jara do zimy – Milada Motlová
- Chaloupka na vršku – Šárka Váchová
- Chumelení – Jiří Kahoun
- Ježíšek – Hana Skálová
- Krtek a Vánoce – Zdeněk Miler
- Mikuláš, Ježíšek, pan Vrána a my – Miloš Kratochvíl
- Než přijde Ježíšek – Vendula Hegerová
- O malé jedličce – H. CH. Andersen
- Od adventu po advent – Martina Špinková a Jan Kotas
- Pohádky z nebe – Taťána Eichlerová
- Příběhy o pánu Ježíši pro děti – Miriam Holíková a Vlasta Švejdomá (U této odpovědi mě velice zaujal dodatek, že respondentka čte dětem příběhy z této knihy pouze, když nejsou v mateřské škole přítomny dvě dívky, adventistky. Zamyslela jsem se nad tím, jak to asi chodí v dalších mateřských školách, kam například dochází děti, které vyrůstají v židovské rodině. Myslím, že by stálo za to napsat nějakou práci v budoucnu i na toto téma.)
- Sněhová víla: Vánoční pohádka: Daniela Krolupperová
- Vánoce – Dagmar Šottnerová
- Vánoce pro kočku – Terezie Radoměřská
- Vánoce z celého světa – Karolina Medková

- Vánoční příběh – Kamila Skopová
- Veselé Vánoce – Jiří Žáček
- Všetečný vánoční andělíček – Margot Meusel
- Zvířátka ve vánočním lese – Suzy Seniorová

Myslím si, že v posledních letech vyšlo opravdu hodně knih s vánoční tematikou. V osvědčených knihách respondentů se objevily jak staré klasiky (např. České Vánoce od Josefa Lady, Krtek a Vánoce od Zdeňka Milera nebo Chaloupka na vršku od Šárky Váchové), tak novější knihy, které obsahují příběhy o tom, jak tráví Vánoce dnešní děti.

Potěšilo mě, že někteří respondenti uváděli více knih s vánoční tematikou, které používají při práci s dětmi a jejich výběr byl ve většině případů rozmanitý. Např. zařadili jednu knihu z českého současného prostředí, další o tom, jak se slavily Vánoce dříve, poté knihu o tom, kdo je vlastně Ježíšek a jak to bylo v Betlémě a v neposlední řadě knihu o oslavě Vánoc v jiných zemích.

Dále se objevila i odpověď „rozhodně nepoužívám při práci s dětmi knihy typu Děda Mráz, Santa Claus“. Myslím si, že ač se tyto postavy do našeho prostředí úplně nehodí a určitě bych při práci s dětmi nesahala jenom po nich, ani bych je úplně nevyřazovala. V dnešní době, kdy jsou do tříd hojně zařazovány děti s odlišným mateřským jazykem, mají podle mého názoru tyto knihy velký význam. Děti, které znají Ježíška, se mohou díky nim dozvědět i o tom, jak slaví Vánoce jejich kamarádi, kteří pochází z jiných zemí. A naopak děti s odlišným mateřským jazykem si mohou díky takovým tématům připadat bezpečně a mohou mít pocit, že nejsou vyřazovány a je jeven zájem i o jejich zvyky a tradice. Takovou knihou, ve které se můžeme seznámit s tím, jak se slaví Vánoce po celém světě může být např. kniha Vánoce z celého světa od Karoliny Medkové nebo leporelo Co se děje o Vánocích od Anne Suessové.

Překvapilo mě, že se v odpovědích respondentů neobjevila většina knih, které jsem anotovala v teoretické části bakalářské práce a považuji je za velice kvalitní knihy s vánoční tematikou.

2.5.2 Vyhodnocení hypotéz

Na základě dotazníkového šetření jsem vyhodnotila předem stanovené hypotézy takto:

- a) Více než 70 % respondentů používá ke zprostředkování tématu Vánoc knihy pro děti.
 - Tato hypotéza se potvrdila. Knihu ke zprostředkování tématu Vánoc používá celkem 87,8 % respondentů z dotazovaného vzorku.
- b) Více než 70 % respondentů nepracuje s příběhem s vánoční tematikou.
 - Tato hypotéza se nepotvrdila. S příběhem z knihy s dětmi nepracuje 12,2 % respondentů.
- c) Více než 70 % respondentů knihu nečte, ale pouze předává informace dětem vlastními slovy.
 - Tato hypotéza se nepotvrdila. 24,3 % respondentů pouze předává informace dětem vlastními slovy.
- d) Více než 70 % respondentů čte dětem pouze při poledním odpočinku.
 - Tato hypotéza se nepotvrdila. Jen velmi malé procento respondentů ze vzorku (1,4 %) uvedlo v doplňující odpovědi, že čte dětem pouze při poledním odpočinku.
- e) Více než 70 % respondentů využívá třífázový model učení E-U-R.
 - Tato hypotéza se nepotvrdila. Třífázový model učení E-U-R využívá 24,3 % respondentů.

2.6 Realizace a reflexe lekcí

Na základě výzkumu výše a analýzy dětských knih s vánoční tematikou v teoretické části bakalářské práce jsem navrhla lekce se dvěma vybranými knihami, které vedou u dětí k porozumění tématu i textu samotného, motivují děti ke čtení a samostatnému prohlížení knih. Tyto lekce jsem následně realizovala s dětmi předškolního věku a nakonec reflektovala.

Zvolila jsem knihy Louskáček a Husa Líza a vánoční hvězda. Oba příběhy se odehrávají v období Vánoc, ale jsou pro děti přínosné i z mnoha jiných hledisek, například v obou lekcích jsem se věnovala rozvoji emoční inteligence.

Postupovala jsem podle třífázového modelu učení E-U-R a zařazovala do lekcí čtenářské strategie (vizualizace, předvídání a usuzování, propojování a hledání souvislostí). Snažila jsem se do aktivit co nejvíce zapojovat děti, aby u nich došlo k hlubšímu porozumění. Četla jsem vždy krátkou část textu a poté následovala otázka nebo úkol, které ověřily, že děti přečtenému rozumí, a můžeme pokračovat dál v četbě – touto aktivizací dětí jsem se snažila udržet jejich pozornost, což je velmi důležité k tomu, aby se soustředily a mohly pochytit význam čteného textu.

Do lekce jsem zařadila aktivity na rozvoj emoční inteligence. Snažila jsem se navést děti k tomu, aby se zamyslely nad tím, jak se postavy z příběhu v určitých chvílích a situacích cítily. Povídali jsme si i o tom, jak by se v takových situacích cítily ony.

Ukazovala jsem dětem věci, které se nachází v knize v reálném provedení (u Louskáčka postavička a louskáček na ořechy, u Husy Lízy zvoneček, globus...). Používala jsem tedy strategii vizualizace. Dále se v lekcích objevily např. strategie předvídání, usuzování, hledání souvislostí a propojování.

2.6.1 Louskáček

Název knihy: Louskáček (z holandského originálu De Notenkraker)

Autor: An Leysenová na motivy pohádky E. T. A. Hoffmanna

Ilustrátor: An Leysenová

Nakladatelství: Euromedia Group, a.s., v edici Pikola

Rok prvního vydání: 2014

Téma knihy: Vánoční příběh

Charakteristika lekce: Třífázový model učení E-U-R – Čtení s předvídáním, učíme se pracovat s emocemi, pracujeme s vizualizací

Cíle lekce:

- dítě se seznamuje s tématem Vánoc (dítě se dozvídá, co se může v čase Vánoc dít);
- dítě nejdříve předvídá a poté na základě přečteného textu určuje význam předložených věcí;
- dítě pracuje s emocemi, dokáže se vcítit do postav v příběhu;
- dítě dramatizuje části textu;
- dítě dokáže předvídat, co se bude v příběhu dál dít;
- dítě dokáže zpětně seřadit to, jak šel děj za sebou;
- dítě určuje vlastnosti jednotlivých postav;
- dítě umí zpětně srozumitelně převyprávět část děje;
- dítě umí rozdělit slova na slabiky a poté je vytleskat;
- dítě dokáže na základě přečteného textu pracovat ve skupině, splnit zadané úkoly a vytvořit společný výtvar

Lekci bych rozdělila do tří řízených činností. Nejvhodnější by bylo provádět lekce tři dny po sobě, aby děti nezapomněly, o čem byla předchozí část. Vždy před každou další částí si zkráceně připomeneme část předchozí.

1. část lekce

Ukážu dětem ozdobu Louskáčka a zeptám se, co si myslí, že to je a co asi dělá, k čemu slouží. Pošleme Louskáčka po kruhu a kdo ho má, může mluvit (tento způsob “kdo má v ruce Louskáčka – mluví“, používám po celou dobu lekce). Potom ukážu opravdový louskáček na ořechy a zeptám se, jestli si myslí, že by tyto dvě věci mohly nějak souviset.



Obrázek 7 - Postava Louskáčka (foto autor)



Obrázek 8 - Louskáček na ořechy (zdroj Orion)

Čtu první část příběhu:

„Klárka sedí u okna a zasněně pozoruje sněhové vločky, které se měkce snášejí dolů a dopadají na velkou sněhovou peřinu. Je Štědrý večer. Dole mají dospělí plné ruce práce s přípravami vánoční oslavy, Klárka je strašně zvědavá, ale s bratrem Fritzem se smějí jít podívat, až když bude všechno hotové.“ (Leysen, 2017, s. 2)

„V kuchyni se v troubě peče krocan s nádivkou. Cukroví ve tvaru hvězdičky, andělíčka a vánočního stromečku se zdobí sladoučkou polevou. Na stole jsou postavené mísy se zeleninou a omáčkami. Všechno to tak náramně voní...Klárka s Fritzem se už nemůžou dočkat, až všechny ty dobroty ochutnají. Po špičkách sejdou dolů a pootevřenými dveřmi se snaží zahlédnout alespoň odlesk vánočního stromečku. Stromeček je velikánský. Je snad ještě větší než loni a je nádherně ozdobený. Na větvích visí třpytivé ozdoby všech barev a tvarů, zlaté řetězy a bonbóny a všelijaké veselé perníčky. Klárku s Fritzem ale zajímá jen to, co je pod stromečkem...dárečky. Klárka vidí panenku v rozkošných růžových šatičkách, kočárek a legrační deštníček. Tohle všechno že by bylo pro ni? Fritz určitě dostane velký vláček a vojenský obleček s dřevěným mečem. Kolem hraček leží spousta dalších překvapení a hora cukrovinek.“ (Leysen, 2017, s. 4)

„Klárka s Fritzem jsou tak vzrušení, až docela zapomněli, že nesměli chodit dolů. Nadšeně vtrhnou do pokoje. ‚A mám vás! Vy malí darebáci!‘ volá maminka. Snaží se tvářit přísně, ale když vidí šťastné tváře dětí, sotva dokáže potlačit úsměv.“ (Leysen, 2017, s. 5)

Zeptám se dětí, jestli už víme, kdy se příběh odehrává.

Čtu další část příběhu:

„Zazvoní zvonek. ‚Strýček Drosselmeyer!‘ zvolají Klárka s Fritzem současně. Strýček Drosselmeyer vlastně není pravý strýc, nýbrž tatínkův dobrý přítel. Vypadá trochu legračně s vrásčitou tváří, v níž stále svítí rozverná očka. Na téměř holé hlavě nosí paruku s velkými bílými kadeřemi a slavnostní oblek veselých barev. Klárka s Fritzem ho zbožňují. Strýček Drosselmeyer nejenže umí vyprávět hrozně napínavé příběhy, je

taky velmi chytrý a šikovný. Každý rok jim k Vánocům nadělí nějaký zvláštní dárek, který vyrobil úplně sám. Letos dostanou nádherný zámek s věžičkami a vlaječkami a malými figurkami za okny. Když se otočí klíčkem, začne hrát hudba a figurky začnou tancovat. Tancují a tancují, stále stejný taneček na stejnou melodii. Klárce se to náramně líbí, ale Fritz se zámku rychle nabaží. Chce raději něco, s čím si může doopravdy hrát. Mnohem víc ho zajímá armáda cínových vojáků, kterou strýček Drosselmeyer sestavil jenom pro něj.“ (Leysen, 2017, s. 7)

„Pro Klárku má taky takového vojáčka, jenže s velkou hlavou a řadou obrovských zubů. ‚Není to jen tak ledajaký voják,‘ vysvětluje strýček Drosselmeyer. ‚Umí zuby louskat opravdové ořechy! Jen si to zkus!‘ Fritzovi připadá, že louskáček vypadá trochu hloupě, ale Klárka se nemůže odtrhnout od jeho velkých laskavých očí.“ (Leysen, 2017, s. 9)

Víme už, kdo to tedy ten Louskáček je a k čemu slouží? Měl někdo na začátku pravdu? Víme už, jak spolu souvisí tyto dva předměty (vojáček Louskáček a obyčejný louskáček ořechů)? Řeknu dětem, že tento voják je jen malý na ozdobu, ale že větší panáček umí opravdu louskat ořechy stejně jako louskáček na ořechy.

Čtu další část příběhu:

„Klárka si vezme Louskáčka hned do náručí a louská jím ořechy. Pečlivě vybírá ty nejmenší, aby její kamarád nemusel otevírat pusku úplně dokořán, Fritz si to chce také vyzkoušet, ale není tak opatrný jako sestra a nacpe vojákovi do zubů ten největší a nejtvrďší ořech, jaký najde. Křup! Ozve se zlověstné zapraskání a louskáčku se vylomí tři přední zuby. Teď vypadá jako rozbitý. ‚Podívej, co jsi vyvedl!‘ Klárce se nahrnou slzy do očí. Chvilí se zdá, jako by na ni oči louskáčku hleděly stejně smutně. ‚To nevádí,‘ uklidní ji strýček Drosselmeyer. ‚Já ti ho zítra spravím. Dneska večer máme ale oslavu!‘ Klárka už nemá na slavení náladu. Je ráda, když je konečně po večeři a hosté odejdou domů. Velice opatrně, aby ho nic nebolelo, si odnese louskáček do pokoje a postaví si ho k posteli.“ (Leysen, 2017, s. 12)

„Toho večera nemůže Klárka usnout. Převaluje se v posteli a celou dobu myslí na to, co se stalo ubohému louskáčku. V domě je hrobové ticho. Najednou se Klárka poleká šustění a tichého pískotu. Šustivé zvuky a pískání stále sílí, jako kdyby se ozývaly ze všech stran pokoje. Klárka si strachy zaleze pod peřinu.“ (Leysen, 2017, s. 13)

Zeptám se dětí, jak se asi Klárka cítila 1) když jí Fritz rozbil Louskáčka; 2) když slyšela zvuky. Odpovídá ten, kdo má v ruce Louskáčka. Potom poprosím děti, aby předvedly výraz obličejů v těchto dvou situacích. V čem se tyto dvě situace liší? Co to může být za zvuky? Kdo je asi vydává?

Čtu další část příběhu:

„Pak se stane něco podivuhodného. Pokoj osvítí jasný záblesk a všechno kolem Klárky se roztočí. Cítí, jak se stále víc zmenšuje, až je malá jako její panenka.“ (Leysen, 2017, s. 15)

Stoupneme si, chytíme se v kruhu za ruce a vyzkoušíme, jak se asi Klárka v tu chvíli cítila. Roztáčíme kruh, nejdříve pomalu, potom rychleji, a nakonec se začneme zmenšovat až do sedu. Takto opakujeme do té doby, než se nám to podaří v klidu a potichu.

Čtu další část příběhu:

„Teď také Klárka vidí, odkud pískání a šustění pochází. Po pokoji pochoduje velikánská armáda myší pod vedením svého krále. Myší král má malá falešná očka, nebezpečně ostré zuby a na hlavě těžkou zlatou korunu. Vypadá hrozivě. Klárka se vystrašeně rozhlíží kolem sebe. Nemá kudy utéct.“ (Leysen, 2017, s. 15)

Zeptám se dětí, jestli si myslí, že je někdo, kdo by mohl Klárku zachránit.

Čtu další část příběhu:

„Do útoku!“ zvolá mocný hlas za Klárkou. Je to Louskáček. Zlomené zuby má zase celé a za ním stojí Klárčiny panenky a plyšová medvědi spolu s armádou Fritзовých cínových vojáčků a dokonce i s vláčkem. Než Klárka pochopí, co se děje, dají se myši a armáda hraček do boje. Klárčiny panenky se statečně brání, ale na zákeřné myši jsou krátké. Záhy se zdá, že armáda hraček bitvu prohraje. Klárka musí něco udělat! Utíká do Fritzova pokoje, co jí nohy stačí, pro dřevěný meč. Vší silou hodí meč Louskáčkovi, který právě stojí tváří v tvář hroznému Myšímu králi...“ (Leysen, 2017, s. 16)

„Louskáček mrštně chytí meč ve vzduchu a jedním mocným máchnutím Myšího krále zapíchne. Myší armáda s vřiskotem a pištěním zatroubí na ústup. Klárka s panenkami si s úlevou oddychnou.“ (Leysen, 2017, s. 19)

Kdo byl tedy ten, kdo Klárku zachránil? Měl někdo z dětí pravdu?

Čtu další část příběhu:

„Děkuju Klárko,“ řekne Louskáček tiše, „s tvou pomocí jsem konečně porazil zlého Myšího krále! Teď může být zakletí prolomeno. Abys věděla, nebyl jsem vždycky dřevěná loutka...“ A pak jí vypráví neuvěřitelný příběh o tom, jak se z něj stal louskáček.“ (Leysen, 2017, s. 19)

Po realizaci této části lekce dostane každé dítě papír a pastelky a má za úkol nakreslit Louskáčka z příběhu tak, jak si ho představuje.

2. část lekce

Před začátkem této části si v kruhu připomeneme, o čem byla minulá část. Děti si po kruhu posílají Louskáčka a každý řekne kousek toho, co si pamatuje.

Čtu další část příběhu:

„Byl jednou jeden král, který zbožňoval oslavy. Do paláce zval často všechny své přátele. Královna všem hostům připravovala svůj slavný královský pokrm. Jednoho dne, když právě vařila slavnostní jídlo, uslyšela tiché cupitání myších tlapek. Byla to Myší královna, která bydlela se svou myší rodinou pod kuchyní a které sem tam podstrčila nějakou dobrotu. ‚Dej mi ochutnat,‘ žadonila vysokým pisklavým hláskem, ‚já jsem taky královna a chci si taky pochutnat na něčem lahodném.‘ Královna byla v dobrém rozpoložení a dala jí pár kousků měkoučkého masa. Myší královně to náramně chutnalo. Brala si do tlapiček jedno sousto po druhém a s velkou chutí je jedla. Teď se ale objevili strýčkové a tetičky, bratřenci a sestřenice Myší královny a dokonce i sedm jejích nevychovaných synů. Vmžiku se vrhli na všechny kastroly a rendlíky v kuchyni a ze slavnostní večeře hnedle nezbylo nic víc než pár kousků chleba. S tvářemi rudými studem musela královna královi povědět, že slavnost se konat nemůže, protože nemají nic k jídlu. Když král slyšel, co se stalo, rozzlobil se a nakázal všude nastražit pastičky na myši. Brzy pochytal všechny myši v paláci, až na Myší královnu, která byla příliš chytrá na to, aby vlezla do pasti. Byla celá bez sebe, že její milované myší syny a celé myší příbuzenstvo vyhnali z paláce. ‚To mi zaplatíte!‘ pištěla. ‚Jen počkejte, až se vám narodí děťátko, tak se vám s celou svou myší rodinou pomstím.‘ Královi byla ta výhrůžka k smíchu, ale když se jim o pár let později narodila dceruška, královna neponechala nic náhodě.“ (Leysen, 2017, s. 20)

„Princeznička se jmenovala Pirlipat a spala ve velikánské posteli. Na posteli sedělo alespoň dvacet koček. Ty se měly postarat o to, aby se k holčičce nedostaly žádné myši. Ze začátku kočky dobře hlídaly, ale po čase samy usnuly nebo měly plné tlapy práce s hraním.“ (Leysen, 2017, s. 21)

„A tak se mohla Myší královna přece jen pomstít. V noci vylezla na postel a hryzla ubohou princezničku do tváře. Krásný princeznin obličejíček se hned začal měnit –

narostla jí obrovská pusa s velkými ostrými zubisky a milý úsměv se jí proměnil v strašlivý škleb.“ (Leysen, 2017, s. 22)

„Jak princezna rostla, pusa se jí každým dnem zvětšovala a chovala se stále podivněji. Jedla jen oříšky, které si louskala ostrými zuby, a pokaždé, když se zhlédla v zrcadle, rozkřičela se odporem a běhala po paláci.“ (Leysen, 2017, s. 23)

„Král s královnou svou dceru nesmírně milovali, přestože nevypadala jako princezna a celé dny jenom louskala oříšky. Pozvali do země všechny doktory a učence, aby ji uzdravili, ale nikdo neznal recept. Až jednoho dne ke králi přišla stařenka, která mu předpověděla, že princezna získá zpátky svou podobu jen tehdy, když jí mládenec zuby rozlouskne nejtvrdší ořech v zemi, dá jí ho a nevydělá se při pohledu na ni. Ale stařenka krále varovala: ‚Když princezna nebude mládence milovat, přejde zakletí na něj.‘ Král slíbil celé království tomu princovi, který dokáže rozlousknout ořech a prolomit zakletí. Princovi proto, že si přál, aby princeznu vysvobodil právě nějaký urozený princ. Přijížděli princové zblízka i zdaleka, ale buď si na ořechu vylámali zuby, nebo se zděsili princeznina obličejem tak, že vzali nohy na ramena.“ (Leysen, 2017, s. 25)

„Brzy vyzkoušeli štěstí všichni princové. Marně! Princezna Pirlipat vypadala pořád stejně úděsně. Král s královnou už si nevěděli rady. Jednoho dne se v paláci ohlásil obyčejný voják. Byl možná prostý, ale také velice odvážný. Měl pořádně silné zuby a ještě nikdy v životě se ničeho nelekl. Voják se chtěl pokusit získat princeznino srdce. Bez námahy rozlouskl tvrdý ořech a galantně ho podal princezně Pirlipat. Její velká pusa s ostrými tesáky na něj neudělala žádný dojem. Stařenčina věštba se splnila. Když si princezna vzala od vojáka ořech, bylo zakletí Myší královny prolomeno a její děsivá grimasa se proměnila v překrásný úsměv. Pak se ale stalo něco, co nikdo nečekal. Princezna vůbec nehleděla na to, jak je voják statečný a pohledný, a místo aby mu poděkovala, srdceryvně se rozplakala. ‚Tatínku, maminko,‘ štkala, ‚já nechci za muže prachobyčejného vojáka! Jsem princezna a vezmu si jen opravdového prince!‘ Sotva ta slova vyřkla, začala vojákovi růst hlava, pusa se mu zvětšila a on se proměnil v dřevěnou loutku. ‚A tak,‘ zakončil Louskáček své vyprávění, ‚jsem se stal louskáčkem. A kdybys mi nepomohla, byl bych odsouzen k tomu, abych celý život bojoval proti ohavným myším.‘“ (Leysen, 2017, s. 26)

Zeptám se dětí, jestli by nám někdo převyprávěl příběh o tom, jak se stal z pohledného vojáka Louskáček. Dáme dohromady shrnutí – pošleme po kruhu opět Louskáčka a postupně děti říkají, jak to bylo se zakletým Louskáčkem. Jaké vlastnosti měl voják? (Statečný, hodný, dobrosrdečný...)

Čtu další část příběhu:

„Pojď, Klárko, teď když je strašlivý Myší král mrtvý, chci ti ukázat, odkud pocházím.“ Louskáček vezme Klárku za ruku a najednou nejsou v pokojíčku, ale sedí ve zlaté loďce tažené dvěma delfíny. Klárka nemůže uvěřit svým očím. Když se vykloní z loďky ven, na chvíli má pocit, že ve vodě vidí tvář princezny Pirlipat.“ (Leysen, 2017, s. 27)

„Princezna Pirlipat je určitě nejkrásnější princezna na celém světě,“ povzdychne si Klárka zasněně. Louskáček se usměje. „Tam ve vodě nevidíš Pirlipat, Klárko, ale svůj vlastní odraz.““ (Leysen, 2017, s. 28)

Zeptám se dětí, jaká byla naopak princezna Pirlipat. (Nešťastná, nafoukaná...)

Čtu další část příběhu:

„Klárka si plnými doušky užívá plavbu. Plují kolem nejméně dvaceti vesniček, které vypadají legračně. Domy připomínají domečky pro panenky a na stromech neroste ovoce, nýbrž cukroví. A všude, kudy projíždějí, jim lidé srdečně mávají. Je to jako jedna velká oslava. „Jsme tady!“ zvolá Louskáček hrdě, když se před nimi z mlhy vynoří veliký palác. Má krásně zdobené věže s pestrobarevnými vlaječkami, které se třepotají ve větru. Trochu připomíná zámek, který jim dal strýček Drosselmeyer k Vánocům, jenže tenhle palác jako by se vznášel v oblacích. Louskáček vyskočí z loďky, ještě než přirazí k břehu. „Pospěš si, Klárko, Královna cukrovinek nás očekává!“ (Leysen, 2017, s. 29)

Zeptám se dětí, z čeho se tak mohlo skládat království královny cukrovinek? (Bonbóny, dorty, čokoláda...)

Po realizaci této části lekce dostane opět každé dítě papír a pastelky a má za úkol nakreslit, jak si představuje palác královny cukrovinek.

3. část lekce

Zopakujeme si v kruhu prostřednictvím Louskáčka (posíláme ho po kruhu), co jsme se v minulé lekci dozvěděli a na co teď budeme navazovat.

Čtu další část příběhu:

„Když dojdou k bráně paláce, uslyší Klárka hudbu. Zní tak radostně, že se Klárka neudrží. Udělá několik tanečních krůčků, když tu ji ze všech stran začnou zdravít roztomilé tanečnice, které se před ní ladně roztančí. Pobízejí Klárku a Louskáčka, aby je následovali. ‚To jsou dvorní dámy Královny cukrovinek,‘ vypráví jí Louskáček. ‚Tančí celý den. Bohužel znají jen jeden taneček, který opakují stále dokola.‘ dodá k tomu omluvně. To ale Klárce nevadí. Nedovede si představit, že by ji taneček nebo hudba někdy omrzely.“ (Leysen, 2017, s. 32)

Pustím dětem skladbu Louskáček (Ilych Tchaikovsky – Dance of the Sugar Plum Fairy) a poprosím je, aby se zaposlouchaly a potom se pokusily vyjádřit tanec, který dělaly dvorní dámy královny cukrovinek.

Čtu další část příběhu:

„Klárka s Louskáčkem následují tanečnice bludištěm komnat a chodeb, až nakonec dojdou do velkého sálu. Uprostřed něj sedí divukrásná dáma na nádherně zdobeném trůně. ‚Královna cukrovinek,‘ šeptá Louskáček pln obdivu. (Leysen, 2017, s. 32)

‚Klárko,‘ promlouvá Královna cukrovinek, hlas jí zní jasně jako zvoneček, ‚ty jsi moc statečná holčička. S tvou pomocí můj přítel Louskáček porazil Myšího krále a jeho příšernou myší armádu. Teď, když myši nadobro zmizely, lze konečně prolomit kletbu Myší královny.‘ Královna cukrovinek třikrát zatleská. (Leysen, 2017, s. 33)

Pojďme to zkusit také – třikrát zatleskáme. Opakujeme do té doby, než to dokážeme hezky všichni najednou.

Čtu další část příběhu:

„Sál naplní třpytivé světlo, které Klárku téměř oslní. Všechno kolem ní se zbarví do světle modré a růžové, jako obloha při krásném zimním západu slunce... Vedle ní najednou stojí pohledný, mladý voják. ‚Vysvobodila jsi mě, Klárko,‘ řekne voják tiše a Klárka hned pozná Louskáčkův hlas. ‚Ty jsi úplně jiná než princezna Pirlipat. Ta nedokázala milovat prostého vojáka, ale ty jsi mě měla ráda, i když jsem byl ošklivá dřevěná loutka. Nikdy ti to nezapomenu.“ (Leysen, 2017, s. 33)

„Voják se na Klárku vděčně usměje a přistoupí ke Královně cukrovinek. Ukloní se, políbí jí ruku a vyzve k tanci. Znovu se rozezní hudba. Je čarovně krásná a Klárka přihlíží, jak její milý kamarád tančí s nádhernou královnou.“ (Leysen, 2017, s. 35)

Zahrajeme si na Louskáčka, ze kterého už je pohledný voják a krásnou královnu cukrovinek. Zkusíme udělat dvojice, kdy jeden bude chlapec a druhý dívka. Pustím znovu skladbu a děti tancují tak, jak asi tančily dvě postavy z příběhu.

Čtu další část příběhu:

„Zdá se, že se sálem vznášejí, všechno kolem nich se rozzáří. Pak se k nim přidají dvorní dámy a dají se do tance. Je to ohromující představení. Klárka si nevzpomíná, kdy byla naposledy takhle šťastná. Hudba však pomalu utichá a Klárka cítí, jak jí těžknou víčka. Jsou tak strašně těžká... už nedokáže držet oči otevřené...“ (Leysen, 2017, s. 35)

„Jsou Vánoce. Klárku probudí zvuky, které vycházejí z kuchyně. Překvapeně se rozhlíží kolem sebe. Už není na zámku Královny cukrovinek, leží ve své vlastní posteli. A je zase stejně velká jako vždycky. Copak se jí to všechno jenom zdálo? Potom Klárka spatří Louskáčka v nohách postele. To je divné, už nemá polámané zuby! A připadá jí, že se na ni usmívá.“ (Leysen, 2017, s. 37)

Uděláme si malé hlasování. Poprosím děti, ať zvedne ruku ten, kdo si myslí, že se to Klárce jenom zdálo a potom ten, kdo si myslí, že se to opravdu stalo. Potom se zeptám, jestli se jim stalo někdy něco podobného – kouzelného.

Čtu další část příběhu:

„Dole u stromečku sedí Fritz a hraje si s vojáčky. ‚To je divné,‘ mumlá překvapeně, když vidí Klárku, ‚včera večer se ještě leskli jako noví a teď vypadají jako po boji. Nevíš, co se s nimi stalo?‘ Klárka Fritzovi vypráví o bitvě s Myším králem, o princezně Pirlipat a Královně cukrovinek. Fritz se jí směje. ‚To se ti zdálo, sestřičko!‘ Jenže Klárka ví své. Pohladí Louskáčka a potichouнку si přeje, aby byl každý Štědrý večer tak kouzelný jako ten letošní.“ (Leysen, 2017, s. 39)

Zeptám se dětí, jaké všechny postavy se v příběhu vyskytovaly. Vytleskáme si to – Fritz, Klárka, Louskáček, Drosselmeyer. Potom si společně zrekapitulujeme příběh tím, že vytvoříme obrázky, které nám budou připomínat, o čem jsme četli.

Po dokončení lekce si děti vezmou své dva předchozí obrázky (A4). Každý dostane ještě jeden velký papír A3, na který mohou vystříhnout a nalepit předchozí obrázky a zároveň doplnit cokoli dalšího, co je k příběhu napadá.

Když mají všichni hotovo, sedneme si do kroužku a ukážu dětem ilustraci paláce cukrovinek z knížky, aby mohly porovnat, jak se liší od jejich představy. Nakonec doprostřed dáme všechny výtvary a každý může říct, který ho nejvíce zaujal a proč.

Realizace a reflexe lekce

Místo: FMSŠ Arabská 681, 160 00, Praha 6, Zelené oddělení

Počet dětí: 1. lekce – 17 dětí, 2. lekce – 14 dětí

Věk dětí: Věkově heterogenní třída 4-6 let

Doba trvání lekce: 1. lekce – cca 15 min, 2. lekce – cca 20 min

Nakonec jsem se vzhledem k omezeným časovým možnostem rozhodla rozdělit realizaci lekce na dvě části místo původních plánovaných tří. Měla jsem obavy, že bude pro děti druhá, spojená lekce moc dlouhá, takže jsem dělala v průběhu realizace i menší změny.

Hned zpočátku nastal problém v tom, že když děti měly říkat své názory na to, kdo je to Louskáček a k čemu slouží, řeklo první dítě („Je to Mikuláš“) a všichni ostatní opakovali jeho názor. Možná bych příště zvolila jiný způsob práce. Např. rovnou před začátkem bych děti upozornila na to, aby zkusily zapřemýšlet a vymyslet svůj vlastní nápad.

Vzhledem k tomu jsem se rozhodla, že by bylo moc zdlouhavé při každé otázce posílat Louskáčka po kruhu, aby každé dítě řeklo svůj názor a nechala jsem děti vykřikovat jejich názory a nápady s tím, že jsem korigovala to, aby neodpovídaly pořádku stejně – průbojnější děti a snažila jsem se dávat slovo i ostatním.

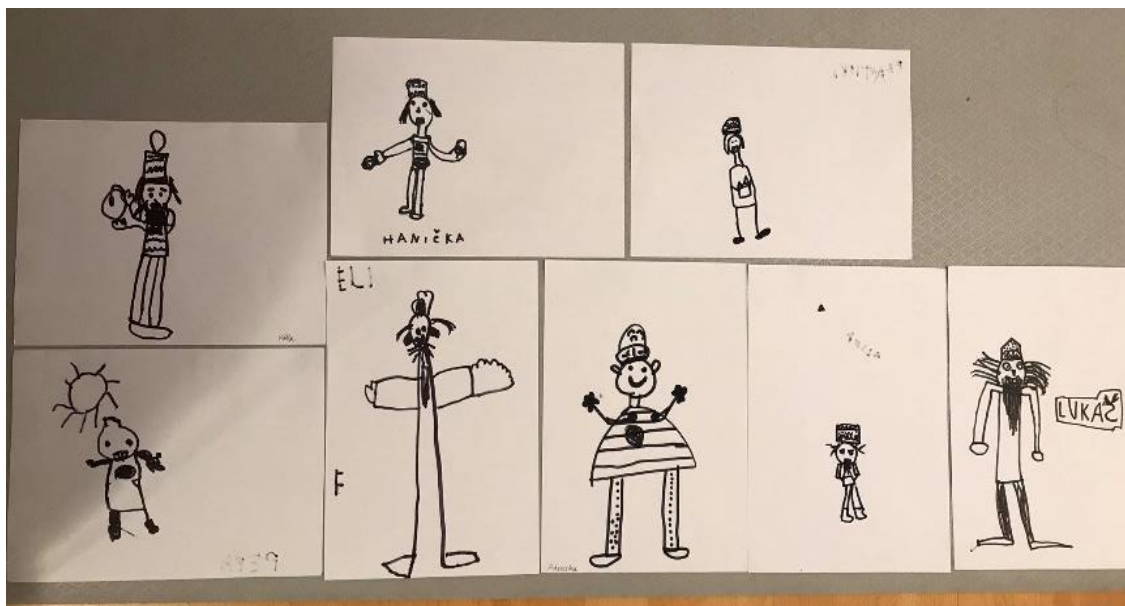
Aby se mi děti v kruhu pořádku nepřibližovaly, protože chtějí vidět do knížky, po každé stránce jsem všem ukazovala obrázky.

Na začátku jsme s dětmi mluvili docela dlouhou dobu o tématu Vánoc.

Často jsem využívala toho, že je ve třídě holčička s odlišným mateřským jazykem, která seděla vedle mě, občas ukázala na obrázek a ptala se: „Co se stalo tady?“ Místo toho, abych jí to vysvětlovala já, poprosila jsem o to ostatní děti a tím jsem si ověřila, že ději rozumí.

Za kladné považuji zařazení pohybové aktivity v první i druhé části lekce. Přišlo zrovna ve chvíli, kdy jsem cítila, že už je na děti moc čtení a potřebují nějaké rozptýlení.

Na konci první části lekce děti nakreslily každý svého Louskáčka. Zde jsou některé jejich výtvary:



Obrázek 9 - Dětské kresby Louskáčka (zdroj autor)

Před začátkem druhé části lekce jsem využila toho, že přišla paní učitelka, která nebyla u první části. Poprosila jsem děti, aby paní učitelce převyprávěly, co se v předchozí lekci stalo. Jako podporu jsem jim nabídla obrázky, které viděly při čtení textu. Potom jsme si udělali výstavu našich Louskáčků a přešli jsme k druhé části lekce.

Příště bych si měla dávat větší pozor na to, že děti, které sedí vedle mě, vidí obrázky, a tím pádem znají odpovědi na některé otázky ještě dříve, než se zeptám.

Aby děti měly změnu a opět nesešly při kreslení u stolečků, rozhodla jsem se na poslední chvíli, že palác cukrovinek nakreslíme společně na jeden velký papír uprostřed kruhu. Nejdříve děti říkaly své nápady, z čeho by mohl palác být, kterých měly opravdu hodně, např.:

- „Z bonbónů“
- „Z čokolády“
- „Ze zmrzliny“
- „Z cukrové vaty“
- „Z marcipánu“

- „Z lízátek“
- „Z dortíků“
- „Z cukroví“

Jeden po druhém chodily děti k papíru a namalovaly vždy kousek paláce. Na základě toho, že se děti předháněly v tom, kdo první řekne svůj nápad a nakreslí ho, zpětně hodnotím tuto aktivitu jako pro děti asi nejzajímavější. Všichni se zapojili a měli výborné nápady, z čeho všeho může palác cukrovinek být. Zde je jejich společný výtvar:



Obrázek 10 - Dětská kresba paláce (zdroj autor)

Po dokreslení paláce cukrovinek mě ještě napadlo mluvit s dětmi o tom, jestli bylo zdravé, že lidé z cukrovinkového království jedli jenom sladkosti. Pak jsem se ptala na to, co by naopak měli jíst, aby to bylo zdravé.

Na otázku, jestli se dětem stalo někdy něco podobného – kouzelného odpovídaly např.:

- „Mně se zdálo, že jsem byl v kouzelné zemi malých trpaslíků.“
- „Já, když jsem spal, přinesla mi zoubková víla pětistovku.“

- „Já jsem dostala od svojí tety taky dárek, ale nebyl to Louskáček, byla to panenka.“

Na konci mělo velký úspěch i vytleskávání jmen postav z příběhu. Protože jsou děti na vytleskávání slabik zvyklé, už na začátku hlásily, kolik má jaké slovo slabik.

Příště bych se chtěla zaměřit na pomalejší čtení. Víím, že je to můj problém a snažím se na to soustředit, ale ještě to není úplně optimální.

Jsem překvapená z toho, jak se má lekce v průběhu čtení měnila. I když jsem měla připravené konkrétní otázky, ptala jsem se dětí i na další, které mě v průběhu čtení napadaly, a dokázala jsem se přizpůsobit dětem. Tomu, co je zaujalo, jsem dala větší prostor, a když jsem viděla, že se jejich pozornost ztrácí, vložila jsem nějakou aktivitu navíc.

2.6.2 Husa Líza a vánoční hvězda

Název knihy: Husa Líza a vánoční hvězda

Autor: Petr Horáček

Nakladatelství: Portál

Rok prvního vydání: 2013

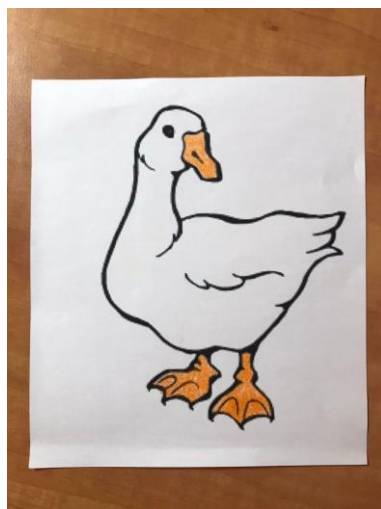
Téma knihy: Vánoce, emoce

Charakteristika lekce: Práce s emocemi, čtení s předvídáním

Cíle lekce:

- dítě chápe, že lidé i zvířata cítí (prožívají různé pocity);
- dítě dokáže vyjádřit emoce několika různými způsoby – verbálně (slovně) i neverbálně (výrazem v obličeji, pohybem těla);
- dítě dokáže v průběhu čtení předpovídat, jak bude příběh pokračovat;
- dítě umí naslouchat druhým a přijímat jejich názory.

Seznámím děti s Husou Lízou. Ptám se jich na to, jak si myslí, že taková husa vypadá. Potom dětem ukážu obrázek husy Lízy, který nám bude po celou dobu sloužit jako „povídálek“ (kdo ho má v ruce – může mluvit).



Obrázek 11 - Husa Líza (zdroj autor)

Dále se zeptám, kdo by mohli být její kamarádi. Po kruhu pošlu „povídálka“ a nechám děti navrhovat různá zvířata. Některá z nich děti určitě napadnou, další jim odhalím. Postupně jim ukazuji obrázky zvířátek, která se vyskytují v příběhu – kravička, prasátko, oslík a ostatní husy. Dáme si je doprostřed kruhu a zeptám se, co mají tato zvířata společného (např. všechny mohou žít na statku), co mají společného kravička, prasátko a oslík (např. mají 4 nohy), co má husa a ostatní zvířata to nemají (např. zobák, křídla...)



Obrázek 12 - Zvířátka z příběhu (zdroj autor)

Zeptám se dětí, co se jim vybaví, když se řekne Vánoce. Každé dítě má opět možnost prostřednictvím „povídálka“ říct svůj nápad. Na konci řeknu, že mně se vybaví stromeček a jeden takový měla i husa Líza se svými přáteli.

Přečtu první část příběhu:

„Byl Štědrý večer, Husa Líza a její kamarádi stáli okolo stromečku.“ (Horáček, 2013, s. 1)

„Byl překrásný. Něco mu ale chybělo.“ (Horáček, 2013, s. 2)

Vyrobila jsem si z kartonu vánoční stromeček s nalepovací hvězdou na vrcholu. Dětem přečtu první dvě stránky a ukážu stromeček bez hvězdy a zeptám se jich, co stromečku chybí. Když děti přijdou na to, že hvězda, ukážu jim svou hvězdu. Nalepím ji někam nad stromeček „na oblohu“ a řeknu dětem, že stejně jako je to na opravdovém nebi, bude i naše hvězdička v průběhu čtení putovat po obloze. Přinesu dětem glóbus a pomocí něho jim ukážu, že se naše Země točí a díky tomu se hvězdy pohybují po obloze. V průběhu lekce budu hvězdu přelepovat tak, aby se pořád přibližovala k vrcholu stromu a na konci čtení tam doputovala.



Obrázek 13 - Vánoční stromeček s hvězdou na obloze (zdroj autor)



Obrázek 14 - Vánoční stromeček s hvězdou na špičce (zdroj autor)



Obrázek 15 - Globus (zdroj Wiky hračky)

Čtu další část příběhu:

„Kdyby tak měl na špičce hvězdu,“ zakejhala Líza. „Takovou, jako je ta na obloze. Já ji donesu.““ (Horáček, 2013, s. 4)

Zeptám se dětí, jestli je to ta hvězda, která patří na stromeček. Dále jestli si myslí, že je dobrý nápad, aby se pro ni husa Líza vypravovala a proč a nakonec jestli si myslí, že se to Líze povede.

Čtu další část příběhu:

„A než mohl někdo Lízu zastavit, vrhla se po hlavě z kopce dolů.“ (Horáček, 2013, s. 6)

„Velkou rychlostí sklouzla z kopce a...šup!“ (Horáček, 2013, s. 7)
„...vyletěla do nebe.“ (Horáček, 2013, s. 8)
„Ale ne tak vysoko, aby to stačilo. Plác!“ (Horáček, 2013, s. 9)
„Nevadí,‘ zakejhala Líza. ‚Zkusím to jinak.‘“ (Horáček, 2013, s. 10)

Zeptám se dětí, jak se asi Líza cítí, když spadne z výšky na zem. Jak by se asi cítily ony, kdyby se jim stalo to samé. Pošleme po kruhu zase „povídálka“ a vyslechneme všechny pocity. Potom se zeptám dětí, jestli má někdo nějaký nápad, jak by to mohla Líza udělat jinak, aby se dostala k hvězdičce.

Čtu další část příběhu:

„Došla k plotu, vylezla na něj,“ (Horáček, 2013, s. 11)
„natáhla se, jak nejvíc to šlo, a...skočila. Ale ne tak vysoko, aby to stačilo. Plác!“ (Horáček, 2013, s. 12)
„Nevadí,‘ pomyslela si Líza. ‚Zkusím to znovu.‘ Uviděla hromadu polen, vylezla na ni,“ (Horáček, 2013, s. 13)
„natáhla se, co nejvýš to šlo, a...skočila. Ale ne tak vysoko, aby to stačilo. Plác!“ (Horáček, 2013, s. 14)
„Nevadí,‘ pomyslela si Líza. Rozhodla se, že si pro hvězdu dojde pěšky. Vítr foukal. Padal sníh. Bylo pozdě.“ (Horáček, 2013, s. 15)

Zeptám se dětí, jestli si myslí, že Líza zkusí ještě něco, nebo už se vrátí za svými kamarády.

Čtu další část příběhu:

„Líza šla a šla a šla. Byla už unavená. ‚Hvězda je moc vysoko a já na ni nedosáhnu. Je Štědrý večer a moji kamarádi jsou tak daleko,‘ říkala si. (Horáček, 2013, s. 17)
„Husa Líza byla sama. Ztratila se.“ (Horáček, 2013, s. 20)

Když Líza spadla z výšky na zem, určitě ji to bolelo a byla smutná, o tom už jsme si povídali. Myslíte, že se teď cítila stejně? Zkusme to tentokrát vyjádřit pouze výrazem v obličeji. Až tlesknu, zkuste se zatvářít tak, jak se asi cítila husa Líza, když nedostala hvězdu a nemohla najít svoje kamarády.

Čtu další část příběhu:

„Najednou uslyšela známý zvuk. A byl docela blízko.“ (Horáček, 2013, s. 21)

„Cink, cink, cink, cink“ (Horáček, 2013, s. 22)

Zacinkám na zvoneček a zeptám se dětí, kdo asi tento zvuk mohl vydávat.



Obrázek 16 - Zvoneček (zdroj Levné ptákoviny)

Čtu další část příběhu:

„Tenhle zvuk znám“ zaradovala se Líza. „To jsou moji kamarádi.“ (Horáček, 2013, s. 23)

„Cink, cink. „Volají mě!“ Cink, cink. Líza se k nim rozeběhla.“ (Horáček, 2013, s. 24)

Zeptám se dětí, jaké další zvuky mohli její kamarádi vydávat. Zkusíme na Lízu také zavolat svou řečí: „HUSO LÍZO!“

Čtu další část příběhu:

„Všichni byli rádi, že je Líza zpátky, a vesele ji vítali. Bylo hezké být zase mezi svými.“
(Horáček, 2013, s. 26)

Zeptám se dětí, jestli Líza byla pořád smutná. Jestli ne, zkusíme si stoupnout a vyjádřit pohybem, jak se cítila husa Líza teď, když našla své kamarády.

Čtu další část příběhu:

„Najednou si Líza všimla, že se její kamarádky dívají na oblohu.“ (Horáček, 2013, s. 28)

„A když se otočila, uviděla nádhernou hvězdu, jak září přímo nad jejich stromečkem.“ (Horáček, 2013, s. 29)

(Posunu hvězdu nad náš kartonový stromeček)

Čtu poslední část příběhu:

„Bylo to kouzelné. ‚Veselé Vánoce,‘ zakejhala Líza i všechny její kamarádky.“
(Horáček, 2013, s. 32)

Nakonec se zeptám dětí na několik otázek:

- Udělala husa Líza dobře, když se rozhodla vrátit domů? A proč?
- Jací jsou její kamarádi, když na ni čekali a hledali ji?
- Našla husa Líza tu správnou hvězdu, která patří na stromeček? Dovedu děti k tomu, že to možná byla hvězda, která září na obloze, jen se posunula, nebo se zvířátka na stromeček dívají z jiného místa.
- Co zdobí špičku stromečku, který máte doma vy?

Realizace a reflexe lekce

Místo: Dětská skupina Kalamajka Motýlek, Novodvorská 1061/10, 142 00, Praha 4 - Lhotka

Počet dětí: 5

Věk dětí: Věkově heterogenní třída 3-4 roky

Doba trvání lekce: cca 15 min.

Vzhledem k malému počtu dětí, jejich nízkému věku a tomu, že dvě holčičky vůbec nemluvily česky, a jeden chlapec byl ve školce nový a nechtěl komunikovat, jsem lekci v průběhu poupravovala a zjednodušovala. Některé otázky jsem dětem vůbec nepoložila, protože se mi pro ně zdály složité, a naopak pokládala jsem ty, které mě napadaly v průběhu čtení a přišly mi pro tyto děti vhodné.

Bála jsem se, že budu zapomínat otáčet globusem a posouvat hvězdičku a pak to bude celé ztrácet smysl, ale nakonec tím, že jsem měla strom na kartonu i globus položené před sebou, vždy před tím, než jsem otočila stránku, jsem posunula globusem i hvězdičkou. S dalšími a dalšími stránkami už mě děti samy upozorňovaly na to, ať nezapomenu.

Zpětně hodnotím jako pozitivní, že jsem s sebou měla reálný globus, na kterém jsem dětem ukázala, jak se Země otáčí a díky tomuto jevu se po obloze pohybují i hvězdy. Dalším předmětem, který jsem dětem ukázala, byl zvoneček. I ten zaujal pozornost dětí. A v neposlední řadě velký vánoční strom na kartonu, nad kterým se pohybovala hvězdička. Myslím si, že tyto předměty byly hodně důležité hlavně pro dvě rusky mluvící holčičky, kterým dopomáhaly k porozumění textu.

Když jsme si na začátku povídali o zvířátkách a Vánocích, vesele a se zájmem odpovídaly i dvě holčičky s odlišným mateřským jazykem. I když svou řečí, bylo vidět, že se snaží, abych jim rozuměla.

Na otázku, jak by se husa mohla jmenovat, odpovídaly děti například:

- „Bělínka, protože je bílá“

- „Kačka, protože se podobá kačenkám na rybníce“

Když jsem se ptala, co mají jednotlivá zvířata společného, měly děti zajímavé nápady a zároveň přišly i na všechny, které jsem si myslela, že pro ně budou nejjednodušší a měla jsem je připravené.

Děti zmiňovaly například i to, že husa žije ve vodě a ostatní zvířátka na souši. Povídaly jsme si proto o tom, že je více druhů hus. Některé žijí na souši a některé mohou i ve vodě. Nakonec jsme došli k tomu, že si děti spletly husu s kachnou.

Když šlo o vyjádření emocí, bylo to na děti asi už docela složité. Ptala jsem se, jak se husa Líza cítila, když spadla z výšky, když nemohla najít své kamarády a jaký byl rozdíl mezi těmito dvěma situacemi.

Děti zde zmiňovaly hlavně tyto emoce:

- „Smutná“
- „Nešťastná“
- „Bolelo jí to“

Příště bych asi zvolila dvě více odlišné situace. Například jaký je rozdíl mezi tím, jak se cítila, když byla bez kamarádů a naproti tomu, jak se cítila, když své kamarády v závěru knížky našla.

Velmi se mi osvědčilo vyjádření emocí výrazem v obličeji a pohybem. Do této aktivity se mohly plně zapojit i dvě holčičky s odlišným mateřským jazykem. Díky tomu, že jsem vždy ukazovala obrázky u textu, který jsem četla, pochopily, co se po nich chce a vyjadřovaly emoce stejně jako jejich česky mluvící kamarádi.

Díky otázkám na konci lekce jsem si ověřila, že děti pochopily text. Po ukončení lekce si děti samy začaly znovu vlastními slovy převyprávovat příběh, takže i to pro mě bylo ověřením toho, že je lekce zaujala a něco si z ní odnáší.

Z vlastní zkušenosti bych řekla, že je lepší, když lektor zná děti, se kterými danou lekci dělá. I pro mě bylo příjemnější, když jsem při realizaci mé druhé lekce (Louskáčka) pracovala s dětmi, se kterými jsem se už setkala na praxi. Věděla jsem, co od nich mohu čekat a jak k jednotlivým dětem přistupovat.

Diskuze

Na závěr své bakalářské práce bych chtěla porovnat výsledky svého výzkumu s informacemi z odborných zdrojů, které jsem studovala v teoretické části. Dále bych chtěla popsat limity své práce.

Tomášková (2015) uvádí, že pro děti předškolního věku je vzhledem k čtenářské pregramotnosti velmi důležité, aby se děti ke knize dostaly i jindy než před spánkem. Při vyhodnocování dotazníkového šetření mě potěšilo, že jen velmi malé procento respondentů z řad učitelek mateřských škol sahalo po knize jen před odpoledním spánkem dětí. Většina z nich s dětmi o příběhu mluví, diskutuje a používá nejrůznější čtenářské strategie vhodné pro děti předškolního věku. Možná to bylo způsobeno i tím, že jsem přímo nepoložila otázku „Čtete dětem pouze před odpoledním spánkem, nebo s ní pracujete i při jiných příležitostech (ranní kruh, individuální práce atd.)?“ Bylo tedy jen malé procento respondentů, které uvedlo v doplňujících odpovědích, že čtou dětem pouze před spánkem.

Jak zmiňují Wildová a kol. (2019, s. 5) „při čtení nejde pouze o přesné porozumění autorovi textu, ale především o vlastní interpretaci – aby text čtenáři dával smysl a korespondoval s jeho vlastními představami a zkušenostmi.“ V mém dotazníkovém šetření se ukázalo, že se učitelky mateřských škol snaží dětem předávat různá témata prostřednictvím knih a čtenářských strategií, aby čtenému textu porozuměly.

Při analýze dětských knih s vánoční tematikou v teoretické části své bakalářské práce jsem sice zjistila, že existuje mnoho takových kvalitních knih, ale přišlo mi, že žádná nepracovala přímo s dětmi. Na všechny existující knihy se dají připravit krásné lekce, ale pro vyčerpané rodiče nebo pro učitelky v mateřské škole by bylo někdy jednodušší pracovat již s takovou předpřipravenou lekcí, která je přímo v knize.

Představuji si knihu s vánočními příběhy, která je rozdělena na krátké kapitoly a za každou z nich je několik otázek a úkolů pro děti, které se váží k předcházející kapitole. Dala jsem se tedy na základě tohoto zjištění do psaní a tvoření vlastní knihy s vánoční tematikou pro děti předškolního věku.

Dětem se v této knize představí skřítek, kterého poslal Ježíšek v předvánočním čase na svět. Ten s dětmi zažívá nejrůznější dobrodružství a každý den o nich píše v dopisech Ježíškovi do nebe. Ježíšek se po přečtení dopisu od skřítky ptá dětí na otázky, které přímo vyplývají z předchozí kapitoly a dává jim úkoly, které s kapitolou souvisí.

Doufám, že se mi podaří dokončit knihu podle mých představ a nějakým způsobem ji dostat k dětem. Zajímalo by mě, jak by na mou tvorbu reagovaly a jestli by si postavy z příběhu oblíbily tak, jako jsem si je při psaní oblíbila já.

Kdybych svou bakalářskou práci měla napsat znovu, zaměřila bych se možná hlouběji na téma Vánoce. V teoretické práci jsem pracovala hlavně s tématem rozvoje čtenářské pregramotnosti. I v dotazníkovém šetření pro učitele mateřských škol jsem se zaměřovala více na to, jaké znají metody a strategie při práci s knihou s předškolními dětmi než přímo na zprostředkování tématu Vánoc, které má i svá rizika. Například bych se více do hloubky zajímala o to, jak probíhá práce s tématem Vánoc ve třídách, kde jsou například děti, které pocházejí z rodin s židovským vyznáním. K tomuto zamyšlení mě dovedla jedna z odpovědí v dotazníkovém šetření (viz kapitola 2.5.1 Vyhodnocení dotazníku – Sedmá otázka: Konkrétní knižní tituly s vánoční tematikou).

Při realizování lekce s dětmi v předškolních zařízeních jsem se utvrdila v tom, že je velmi důležité mít předem připravenou přípravu a podle ní se řídit. Zároveň je potřeba umět vycítit, kdy je pro děti vhodnější jedna aktivita než druhá, i když to třeba bylo původně v plánu naopak.

Vzhledem k pandemické situaci se mi podařilo dostat do předškolních zařízeních až po Vánocích. Věřím, že kdyby lekce probíhaly před Vánoci, mělo by to zase úplně jiný nádech a atmosféru. V budoucnu určitě plánuji s dětmi tyto lekce zkusit i v předvánočním čase a poté porovnat s průběhem lekcí, které jsem realizovala až na začátku ledna.

Závěr

Na začátku psaní své bakalářské práce s názvem Téma Vánoc zprostředkované v mateřské škole prostřednictvím práce s knihou jsem si vytyčila dva základní cíle.

Prvním z nich bylo vytvoření dotazníku pro vzorek respondentů z řad učitelů mateřských škol. Tento cíl se mi podařilo naplnit. Prostřednictvím dotazníkového šetření jsem se snažila zjistit, jestli učitelky mateřských škol pracují při práci s tématem Vánoc s knihou, do jaké míry a jakým způsobem.

Velice pozitivním zjištěním pro mě byla skutečnost, že více než polovina respondentů z výzkumného vzorku (87,8 %) pracuje při práci na téma Vánoce s knihou. Dalším pozitivním výsledkem dotazníku bylo poměrně vysoké procento respondentů (52,7 %), kteří si pro děti připravují lekce s knihami, se kterými poté pracují přímo s dětmi. Překvapilo mě, že jen 27 % respondentů z výzkumného vzorku ví, co je to třífázový model učení E-U-R. Nicméně, jak jsem již popsala výše, myslím si, že někteří učitelé mohou tento model ve své praxi využívat, ale neví, že se mu takto říká. Na závěr mě mile překvapilo, že se objevilo jen velmi malé procento respondentů, kteří sáhnou po knize s vánoční tematikou pouze před odpolední odpočinkem dětí. Naopak mě docela zklamalo zjištění, že jen malé procento respondentů zmínilo v otevřené otázce „Jaké konkrétní vánoční knihy se Vám při práci s dětmi v MŠ osvědčily?“ knihy, které jsem analyzovala v teoretické části své bakalářské práce a považuji je za velmi kvalitní literaturu s vánoční tematikou pro děti předškolního věku.

Druhým cílem, který jsem si vytyčila, byl návrh, realizace a reflexe lekcí s knihami s vánoční tematikou. I tento cíl se mi podařilo splnit. Na základě dotazníkového šetření pro respondenty z řad učitelů mateřských škol a analýzy dětských knih s vánoční tematikou v teoretické části jsem navrhla dvě lekce s knihami. Vycházela jsem z třífázového modelu učení E-U-R a použila jsem čtenářské strategie, kterým jsem se také věnovala v teoretické části bakalářské práce.

Vybrala jsem si knihy Louskáček a Husa Líza a vánoční hvězda. Každá lekce byla určena pro jinou věkovou kategorii.

Původně jsem měla v plánu tyto lekce realizovat s dětmi v týdnu před vánočními prázdninami. Vzhledem k pandemické situaci se mi ale podařilo dostat se do předškolních zařízení až první týden v lednu. Měla jsem obavy z toho, jak děti na téma Vánoc budou reagovat, když už bude po nich, ale ukázalo se, že mé lekce se staly takovou tečkou za Vánoce v obou předškolních zařízeních. Myslím si, že v mnohém bylo toto načasování i výhodou. Děti měly téma Vánoc v živé paměti a diskuze probíhala mnohem svižněji, než kdybych jim toto téma teprve po roce „připomínala“.

Práce pro mě byla přínosem i z hlediska studia odborné literatury. Dozvěděla jsem se mnoho cenných informací z oblasti čtenářské pregramotnosti a už teď vím, že při práci s dětmi s knihou budu v budoucnu přistupovat jiným způsobem, než kdybych tuto bakalářskou práci nepsala a nestudovala odbornou literaturu k tomuto tématu.

Myslím si, že tato práce by mohla být přínosem pro učitele mateřských škol, ale i pro rodiče předškolních dětí. Může jim pomoci v tom, jak přistupovat k rozvoji čtenářské pregramotnosti. Inspirací jim mohou být i anotace jednotlivých kvalitních knih s vánoční tematikou a samotné dvě lekce s knihami na téma Vánoc.

Seznam použitých informačních zdrojů

Odborná literatura

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1
- ČERNÁ, Olga. *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0720-7.
- DOLÁKOVÁ, Sylvie. *Umíte to s pohádkou?: práce s příběhy v MŠ a ZŠ*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0933-1.
- DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: (Práce s textovými informacemi napříč kurikulem)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2.
- FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0289-1.
- HAVLÍNOVÁ, Hana. *Chci číst jako táta s mámou: jak se stát čtenářem*. Ilustroval Helena STRÁNSKÁ, ilustroval Eliška HAVLÍNOVÁ. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0743-8.
- CHALOUPKA, Otakar. *Rozvoj dětského čtenářství*. Praha: Albatros, 1982.
- LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0112-8.
- NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Josef Raabe, c2011. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-86307-87-9.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Kniha jako prostředek výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 1984.
- PENNAC, Daniel. *Jako román*. Přeložil Helena BEGUIVINOVÁ. Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1140-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

- PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. 3., nezměn. vyd. Praha: SPN, 1971. Učebnice vysokých škol (SPN).
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 1990. Pyramida (Panorama). ISBN 80-7038-078-0.
- SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 3. Přeložil Hana KAŠPAROVSKÁ. Praha: Portál, 2009. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-648-3.
- 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.
- TRÁVNÍČEK, Jiří. *Čtenáři a internauti: obyvatelé České republiky a jejich vztah ke čtení (2010)*. Brno: Host ve spolupráci s Národní knihovnou České republiky, 2011. ISBN 978-80-7294-515-3.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: S praktickými ukázkami*. Praha: Grada, 2012, s. 113-117. ISBN 978-80-247-4100-0.

Elektronické zdroje

- ALTMANOVÁ, Jitka, Ondřej HAUSENBLAS, Alena HESOVÁ, et al. *Čtenářská gramotnost ve výuce: Metodická příručka* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP, 2011 [cit. 2021-02-19]. ISBN 978-80-87000-99-1. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/ctenarskagramotnost_final.pdf
- CRIPPEN, Martha. The Value of Children's Literature. *Oneota Reading Journal* [online]. 2012, 1 [cit. 2021-02-23]. Dostupné z: <https://www.luther.edu/oneota-reading-journal/archive/2012/the-value-of-childrens-literature/>

- HAUSENBLAS, Ondřej a Hana KOŠŤÁLOVÁ. Máme jasno?: Co je E-U-R. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách* [online]. Praha: o. s. Kritické myšlení, 2006, (22), s. 54-58 [cit. 2021-02-19]. ISSN 1214-5823.
Dostupné z: https://kritickemysleni.cz/wp-content/uploads/2020/05/KL22_web.pdf
- KOUBÍKOVÁ, Alena. *INOVATIVNÍ PŘÍSTUPY VE VÝUCE NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY* [online]. Praha, 2014 [cit. 2021-03-21]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/119437/> Diplomová práce. Univerzita Karlova Pedagogická fakulta.
- KROPÁČKOVÁ, Jana, Radka WILDOVÁ a Anna KUCHARSKÁ. Pojetí a rozvoj čtenářské pregramotnosti v předškolním období. *Pedagogická orientace* [online]. 2014(4), 22 [cit. 2021-01-26]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1896/1509>
- LAUFKOVÁ, Veronika. *Čtenářský koutek v mateřské škole s doporučením na kvalitní tituly vydané po roce 1989* [online]. Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, 2020 [cit. 2021-02-21]. ISBN 978-80-7603-203-3. Dostupné z: <http://vydavatelstvi.pedf.cuni.cz/index.php/2020/11/08/rozvoj-ctenarske-pregramotnosti-v-praxi-materske-skoly/>
- LAUFKOVÁ, Veronika a Adéla GOLDMANNOVÁ. *Rozvoj čtenářské pregramotnosti v praxi mateřské školy* [online]. Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta, 2020 [cit. 2021-02-21]. 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/>
- WILDOVÁ, Radka, VYKOUKALOVÁ, Věra, RYBÁROVÁ, Eva, RONKOVÁ, Jolana a Radka HRAZINOVÁ. *Rozvoj čtenářské pregramotnosti prostřednictvím čtenářských strategií Metodická příručka pro učitele mateřských škol pro práci s pohádkou a pověstí.* [online] Praha: PedF UK, 2019. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2020/01/Publikace-ctenarske-strategie_print.pdf
- *Pomáháme školám k úspěchu: Kritická gramotnost o praxi, textech a kontextech* [online]. 3/2017. 2017 [cit. 2021-01-25]. ISSN 2464-6318.

- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, Výzkumný ústav pedagogický, 2018. [cit. 2021-02-25]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>
- *S knížkou do života: Bookstart* [online]. Praha: Created and designed by Roman Polách, 2018 [cit. 2021-02-19]. Dostupné z: <https://www.sknizkoudozivota.cz/>

Dětská literatura

- ANDERSEN, Hans Christian. *O malé jedličce*. Ilustroval Caroline PEDLER. [Praha]: Slovart, 2004. ISBN 80-7209-594-3.
- BÜCKEN-SCHAAL, Monika. *Emoce - Obrázkové karty: pro porozumění emocím a rozvoj sociálních dovedností*. Přeložil Alice WALLINGEROVÁ. V Praze: Pasparta, [2018]. ISBN 978-80-88290-10-0.
- ČECH, Pavel. *O čertovi*. V nakl. Petrkov vyd. 3. [Havlíčkův Brod]: Petrkov, 2014. ISBN 978-80-87595-27-5.
- DOSTÁLOVÁ, Michaela, Sylvia JANČIOVÁ a Helena VLČKOVÁ. *Ferda a jeho mouchy: emušáci*. Praha: Scio, 2013. ISBN 978-80-7430-113-1.
- HORÁČEK, Petr. *Husa Liza a vánoční hvězda*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0493-0.
- KADLEČÍKOVÁ, Šárka. *Vánoce s andílkem Vandílkem, aneb, Dva výlety do Betléma a zase zpátky domů*. Ilustroval Radka SEDLAČÍKOVÁ. Brno: Metoda, 2011. ISBN 978-80-905028-0-2.
- KRATOCHVÍL, Miloš. *Mikuláš, Ježíšek, pan Vrána a my*. Ilustroval Markéta VYDROVÁ. V Praze: Triton, 2010. Laskavé čtení. ISBN 978-80-7387-425-4.
- LEYSEN, An. *Louskáček*. Přeložil Veronika ter HARMSEL HAVLÍKOVÁ. Praha: Euromedia, 2017. Pikola (Euromedia). ISBN 978-80-7549-462-7.
- MALINSKÝ, Zbyněk. *Vánoční pohádky*. 2. vydání. Ilustroval Miloslav JÁGR. V Praze: Albatros, 2019. ISBN 978-80-00-05659-3.
- MOTLOVÁ, Milada. *Český rok od jara do zimy*. Ilustroval Tomáš ŘÍZEK. V Praze: Fortuna Libri, 2010. ISBN 978-80-7321-522-4.

- SKÁLOVÁ, Hana, Ivona BŘEZINOVÁ, Miloš KRATOCHVÍL a Daniela KROLUPEROVÁ. *Ježíšek*. Ilustroval Andrea TACHEZYOVÁ. Praha: Mladá fronta, 2010. ISBN 978-80-204-2330-6.
- SUESS, Anne. *Co se děje o Vánocích*. Vydání druhé. Přeložil Gabriela KREJČÍ. Praha: Knižní klub, 2016. ISBN 978-80-242-5399-2.
- VAJSEJTLOVÁ, Barbora. *Vánoce za dveřmi*. Ilustroval Zdeňka KREJČOVÁ. V Praze: Albatros, 2016. ISBN 978-80-00-04256-9.

Obrázky

- Louskáček na ořechy. In: *Orion: Tvoříme Vaši domácnost* [online]. Praha: 2021 [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: https://www.oriondomacipotreby.cz/cs-cz/kuchynske-nacini/vykrajovace-kleste-louskacky/143524?gclid=Cj0KCQiA1pyCBhCtARIsAHaY_5cq-v-iXwD-Z-Os-EEcyk7IG2bk2jfUhSQbVRMvMiC2Nksc7Nt4-4oaApAgEALw_wcB
- Globus zeměpisný 25 cm. In: *Wiky hračky* [online]. Praha: Wiky hračky, 2021 [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: <https://www.wikyhracky.cz/globus-25cm.html>
- Zvoneček Santy. In: *Levné ptákoviny* [online]. Praha: 2021 [cit. 2021-03-09]. Dostupné z: <https://www.levneptakoviny.cz/zvonecek-santy.html>

Seznam obrázků

Obrázek 1 - Graf č. 1 (zdroj autor)	37
Obrázek 2 - Graf č. 2 (zdroj autor)	38
Obrázek 3 - Graf č. 3 (zdroj autor)	39
Obrázek 4 - Graf č. 4 (zdroj autor)	41
Obrázek 5 - Graf č. 5 (zdroj autor)	43
Obrázek 6 - Graf č. 5 (zdroj autor)	44
Obrázek 7 - Postava Louskáčka (foto autor)	50
Obrázek 8 - Louskáček na ořechy (zdroj Orion)	50
Obrázek 9 - Dětské kresby Louskáčka (zdroj autor)	63
Obrázek 10 - Dětská kresba paláce (zdroj autor)	64
Obrázek 11 - Husa Líza (zdroj autor)	67
Obrázek 12 - Zvířátka z příběhu (zdroj autor)	67
Obrázek 13 - Vánoční stromeček s hvězdou na obloze (zdroj autor)	68
Obrázek 14 - Vánoční stromeček s hvězdou na špičce (zdroj autor)	69
Obrázek 15 - Globus (zdroj Wiky hračky)	69
Obrázek 16 - Zvoneček (zdroj Levné ptákoviny)	71

Přílohy

Příloha 1 – Dotazník pro učitele MŠ

1. Jaký máte vztah k Vánocům?
 - a) Mám je hodně ráda.
 - b) Nevadí mi, ale neprožívám je tolik.
 - c) Nemám je ráda.
2. Když probíráte s dětmi téma Vánoce, pracujete s knihou?
 - a) Ano
 - b) Ne
3. Pokud ano, jakým způsobem?
 - a) Hledám v knize informace, které potom dětem předávám, ale při konkrétní práci s dětmi knihu nevyužívám.
 - b) Připravím si pro děti lekci, ve které přímo pracujeme s knihou. Jdeme po příběhu, povídáme si o tom...
 - c) Nepracuji s knihou.
4. Jak konkrétně pracujete při lekci s knihou? (více možností)
 - a) Předčítám dětem z knihy.
 - b) Vedu s dětmi rozhovor o textu.
 - c) Využívám čtenářskou strategii – předvídání, vizualizace...
 - d) Nechám děti dokončit příběh podle jejich fantazie.
 - e) Dramatizuji s dětmi části textu.
 - f) Nedělám lekci s knihou.
5. Víte, co je to metoda E – U – R?
 - a) Ano
 - b) Ne
 - c) Něco, mi to říká, ale přesně nevím.
6. Používáte při svých přípravách na téma Vánoce metodu E – U – R?
 - a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím, co to je.

7. Jaké konkrétní vánoční knihy se Vám při práci s dětmi v MŠ osvědčily?

Otevřená otázka

8. Kolik je Vám let?

- a) 18–30 let
- b) 31-40 let
- c) 41-50 let
- d) 51 let a více

9. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- a) Střední pedagogická škola
- b) Vyšší odborná škola
- c) Vysoká škola – bakalářský studijní program
- d) Vysoká škola – magisterský studijní program

10. Pracujete ve věkově homogenní nebo heterogenní třídě?

- a) Věkově homogenní
- b) Věkově heterogenní