



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Vztah dětí předškolního věku k problematice stáří

Vypracovala: Barbora Kováříková

Vedoucí práce: Mgr. Petra Waldaufová

České Budějovice, 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 26. března 2021

Barbora Kovářiková

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala své vedoucí práce, Mgr. Petře Waldaufové, za odborné vedení, vstřícnost a zejména za pomoc při realizaci. Dále děkuji své mamince a přítelovi, za jejich podporu.

Abstrakt

Cílem této bakalářské práce, je charakterizovat vztah předškolních dětí k problematice stáří. Práce se skládá ze dvou částí. První, teoretická část shrnuje poznatky v oblastech předškolního věku a stáří, charakterizuje vztah dětí a seniorů, věnuje se rodinnému prostředí a v poslední kapitole se zabývá dětskou literaturou, která se věnuje tématu stáří. Praktická část práce je postavena na výukových videích, při nichž se pracuje s knihou Anna a Anička. Na základě videí pro distanční vzdělávání dětí předškolního věku bylo zjišťováno, jak děti chápou problematiku stáří a jaký k ní zaujímají postoj. Pro vyhodnocení je využito pozorování dětí, rozhovory a sebereflexe učitele po každém videu. V praktické části se také nachází doplňující dotazníkové šetření, jehož úkolem bylo zjistit, zda a jakým způsobem učitelky v mateřské škole pracují s touto tematikou.

Klíčová slova

mateřská škola; dítě v předškolním věku; kniha; stáří; video; distanční vzdělávání

Abstract

This bachelor thesis aims to characterize the relationship of preschool children to the issue of old age. The thesis consists of two parts. The first part is theoretical which, summarizes the knowledge in the areas of preschool age and old age, characterizes the relationship between children and seniors, works with the family environment, and in the last chapter deals with children's literature presenting the topic of an old age. The practical part of the thesis is based on instructional videos, which operate with the book *Anna and Anička*. Based on videos for distance education of preschool children, it was found out how children understand the issue of old age and what attitude they take towards it. Observations of children, interviews, and self-reflection of the teacher after each video are used for evaluation. In the practical part, there is also a supplementary questionnaire survey, which purpose was to find out whether and how kindergarten teachers work with this topic.

Keywords

Kindergarten; preschool child; book; old age; video; distance education

Obsah

Úvod.....	9
Teoretická část.....	10
1. Předškolní věk.....	10
1.1. Vymezení předškolního věku.....	10
1.2. Charakteristika předškolního věku.....	10
1.3. Rozvoj poznávacích procesů.....	12
1.4. Vývoj osobnosti a sebepojetí.....	13
1.5. Socializace.....	14
2. Stáří.....	14
2.1. Vymezení stáří.....	15
2.2. Tělesné změny ve stáří.....	15
2.3. Psychické změny ve stáří.....	16
2.4. Změny v oblasti socializace.....	17
3. Vztah dětí a seniorů.....	18
3.1. Role prarodiče.....	18
3.2. Vztahy prarodičů a vnoučat.....	19
4. Rodina.....	20
4.1. Definice rodiny.....	20
4.2. Funkce rodiny.....	20

4.3. Typy rodin	21
4.4. Charakteristické znaky současné rodiny	22
5. Dětská literatura pro předškolní věk popisující problematiku stáří	23
5.1. Specifičnost literatury pro děti a mládež	23
5.2. Rodina a její význam v předčtenářském období	24
5.3. Mateřská škola a její význam v předčtenářském období	25
6. Praktická část	27
6.1. Cíle praktické části	27
6.2. Místo a časové vymezení realizace	27
6.3. Metodika	28
Kvalitativní výzkum	28
Kvantitativní výzkum	29
Práce s knihou Anna a Anička	31
Distanční výuka předškolních dětí	31
Příprava na jednotlivé lekce a jejich realizace	31
Realizace jednotlivých lekcí	32
Anna a Anička video č. 1:	32
Anna a Anička video č. 2:	34
Anna a Anička video č. 3:	35
Anna a Anička video č. 4:	38
Anna a Anička video č. 5:	39

Závěrečná reflexe.....	42
Dotazníkové šetření	44
Charakteristika zkoumaného vzorku	44
Realizace a výsledky dotazníkového šetření.....	44
Shrnutí dotazníkového šetření:	55
Závěr	56
Zdroje	58
Internetové zdroje	59
Příloha	60
Příloha č. 1: Původní metodický materiál k praxi	61
Příloha č. 2: Aktivita z videa č.1: obrázek babičky nebo dědečka.....	70
Příloha č. 3: Aktivita z videa č.2: kartičky ke koloběhu života	71
Příloha č. 4: Otázky dotazníkového šetření	72

ÚVOD

Svou bakalářskou práci jsem se rozhodla věnovat tématu vztahu dětí předškolního věku a seniorů. Obě tyto životní etapy jsou velmi důležité a ani jedna by neměla být opomíjena. V období předškolního věku získáváme podklady pro celý náš budoucí život, tedy i pro období stáří.

Toto téma jsem si vybrala, jelikož se mi zdá, že na období stáří se často zapomíná. V mateřských školách se děti často ptáme, čím chtějí být, až budou velké. Nikdo se však neptá, co chtějí dělat, nebo jak si myslí, že budou vypadat, až jednou sami budou babičky a dědečkové. Myslím, že by se tato životní období měla více propojovat, aby se v dětech upevnil potřebný respekt a úcta ke stáří.

Cílem mé bakalářské práce je charakterizovat vztah předškolního věku k problematice stáří a zároveň zjistit, zda a jakým způsobem mateřské školy pracují s touto problematikou.

Práce je rozdělena do dvou částí, část teoretickou a část praktickou.

V první, teoretické části, se zabývám obdobím předškolního věku, obdobím stáří, vztahem mezi dětmi a seniory, rodinou a v poslední kapitole také dětskou literaturou pro předškolní věk, popisující problematiku stáří.

Praktickou část bakalářské práce měl původně tvořit program, postavený na činnostech vycházející z knihy Anna a Anička. Program měl být realizován v konkrétní mateřské škole, ale nyní je tato aktivita nahrazena distanční výukou pro děti, skrz výuková videa na Youtube. V závěru praktické části se nachází vyhodnocení kvantitativního výzkumného šetření, při němž jsem zjišťovala, zda a jakým způsobem učitelky mateřských škol pracují s tematikou stáří.

TEORETICKÁ ČÁST

1. PŘEDŠKOLNÍ VĚK

1.1. Vymezení předškolního věku

Období předškolního věku trvá v rozmezí od 3 do 6–7 let věku dítěte. Zakončením tohoto období bývá určen nejen fyzickým věkem dítěte, ale také sociálním aspektem, a to nástupem do prvního stupně základního vzdělávání. Nástup do školy sice s věkem dítěte souvisí, ale nemusí mu přesně odpovídat, může být odložen o jeden nebo více let (Vágnerová, 2019). Toto období bylo považováno, za období přechodné. Období, kdy se dítě začíná stále více připravovat na vstup do školy a je jen jakýmsi mezikrokem mezi dětstvím a školními povinnostmi. Dnešní informace ale stále více dokládají, že to není jen přechodné období, nýbrž období stejně samostatné a stejně svébytné, srovnatelné dokonce svým významem s pozdějším starším školním věkem. Obdobím přechodným tedy můžeme nazvat období mladšího školního věku, kdy se dítě již skutečně začleňuje do nové sociální role, coby žáka. Takže ačkoliv je období dítěte do věku až 6 let označováno jako období předškolní, spojitostí se školou je zde méně a spojitostí s pozdějším životem daleko více, než se dříve myslelo (Matějček, 2005).

1.2. Charakteristika předškolního věku

Tělesný a duševní vývoj dítěte předškolního věku je pomalejší, možná z tohoto důvodu se jako předškolní věk dá charakterizovat období několika let (Říčan, 2006).

První zásadní charakteristikou je, že děti v předškolním věku začínají přijímat kulturní nároky společnosti, ve které žijí. U nás to znamená, že se dítě ve školce pozvolna začíná seznamovat s normami, které ho čekají později na základní škole. Učí se správně držet tužku, správnému stolování, pracovat s nástroji. Posiluje se spolupráce mezi dětmi, soucit, společná zábava a budují se první přátelství. Dítě, které čeká nástup do školy sice ještě nemusí mít dokonalou výslovnost všech hlásek, ale už by mělo umět formulovat svou myšlenku a vyjádřit názor (Matějček, 2005).

Důležitým znakem je, že děti v předškolním věku mají rády pohádky a jejich hry jsou plné dětské bohaté fantazie a představivosti (Matějček, 2005). V tomto období mají děti nejvíce prostoru pro hru. V předchozím, batolecím období převládalo spíše experimentování s věcmi, co umí, co se s nimi dá dělat. Naopak v mladším školním věku dítěte už je hra vytlačována pracovními povinnostmi a prostoru pro hru je méně a méně. Předškolák svou hru bere vážně, hraje ji intenzivně a s velkou vášní, s níž přichází i prožívání silných emocí při hraní. Smějí se pokud se baví, křičí, když se jim něco nelíbí nebo naopak když jsou nadšené a pláčou, když se nedaří. Často se zaberou do hry natolik, že „zapomínají“ na svět kolem (Říčan, 2006).

V tomto období si děti osvojují nejen hygienické návyky ale také návyky pracovní a společenské, závislé na prostředí, ve kterém vyrůstají. Říká se, že si dítě otiskuje své prostředí. Můžeme tedy na dítěti poznat, z jakého prostředí přichází. Na jeho chování si všimneme, jaký panuje režim, jaké mají zásady a zvyky, popřípadě jaké zvláštnosti je charakterizují. Díky tomu v tomto věku také můžeme zachytit vývojové odchylky, které jsou podmíněny právě výchovným zanedbáváním v rodině, konflikty odehrávajícími se v rodině, psychickou deprivací, týráním nebo zneužíváním ať už psychickým či sexuálním (Matějček, 2005).

Děti v předškolním období také nejsnadněji přijímají zvláštnosti a odlišnosti jiných dětí. Pokud přijde do školky dítě se znatelným postižením, jeho nápadný vzhled přitahuje pozornost dětí, ale když se dost vynadívají a jsou zodpovězeny všechny jejich otázky, budou se dívat na nového spolužáka spíš jako na někoho zajímavého. Jelikož je to v jejich očích zvláštnost, budou se s ním chtít kamarádit a často ho budou také bránit, pokud by ho chtěl někdo fyzicky napadnout nebo by se mu posmíval. Odlišnosti ale nemusí být pouze ve smyslu postižení či malformací. Stejným postup bude i pokud přijde do školky nové dítě s jinou etnickou příslušností, s jiným mateřským jazykem, odlišnými zvyky, barvou pleti a rysy obličeje apod. Je velmi důležité v tomto období výchovně posilovat jejich přirozenou tendenci, aby přijímaly děti s různými odlišnostmi takové, jaké jsou (Matějček, 2005).

1.3. Rozvoj poznávacích procesů

Poznávání dítěte v předškolním věku je zaměřeno na svět, na pochopení pravidel, která v tomto světě platí. Kolem 4. roku se mění způsob, jakým dítě poznává. Jeho inteligence se dostává na vyšší úroveň, na úroveň názorného/ intuitivního myšlení. Dítě specifickým zpracováním informací a jejich selekcí, vyvozuje závěry na základě názoru, vnímání a své představivosti (Vágnerová, 2019).

Znaky, které jsou pro uvažování předškolního dítěte typické, se dají shrnout do několika bodů v závislosti na kritériích, které používá k selekci a zpracování informací. Za první kritérium považujeme způsob, jakým dítě nazírá na svět, jak a jaké informace si vybírá. Zde můžeme mluvit o tzv. **centraci**, což je subjektivně podmíněná redukce informací. Dítě se upíná zpravidla na jeden nápadný znak a přehlíží jiné, méně výrazné, ačkoliv mohou být objektivně významnější. Druhý způsob, kterým dítě může vnímat svět kolem sebe, je tzv. **fenomenismus**. Pro dítě je důležité jak se mu situace, potažmo svět jeví. Podstatu světa ztotožňuje s tím, jak svět vypadá. Třetí způsob, který souvisí s fenomenismem, je tzv. **prezentismus**. Aktuálně vnímaný obraz světa je významný, protože představuje subjektivní jistotu. Je to opravdu tak, protože dítě to teď tak vidí a vnímá a může se o tom opakovaně přesvědčit (Vágnerová, 2019).

Druhé kritérium, které je typické pro uvažování předškolního dítěte, je způsob, jakým zpracovává informace a jakým způsobem svá zjištění interpretuje. Zde můžeme mluvit o tzv. **magičnosti**, kdy má dítě tendence pomáhat si při interpretaci reálně situace svou fantazií a situaci tak zkreslovat. Děti předškolního věku mezi skutečností a fantazijní produkcí příliš nerozlišují. Dalším způsobem, kterým může dítě interpretovat situaci je tzv. **animismus/ antropomorfismus**. Jde o situace, v nichž jsou neživým objektům přidávány vlastnosti živých, resp. lidských bytostí. Dalšími charakteristikami jsou **artificialismus** (způsob výkladu vzniku okolního světa) nebo také **absolutismus**, tj. přesvědčení, že poznání musí mít definitivní platnost (Vágnerová, 2019).

1.4. Vývoj osobnosti a sebepojetí

Předškolní období je z psychologického hlediska důležité pro rozvoj sebepojetí dítěte, které začíná uvažovat samo o sobě. Jak již bylo zmíněno v předchozí podkapitole, uvažování dítěte je ovlivněno egocentrismem, fenomenismem a magičností. **Egocentrismus** pomáhá dítěti potvrzovat vlastní důležitost a významnost ve světě okolo sebe. **Fenomenismus** se projevuje důrazem na nápadné znaky vlastní osoby. V tomto období je pro dítě obtížné rozeznat znaky podstatné a nepodstatné. Důležité jsou ty, které dítě samo vnímá jako významné. Tím, že je jeho uvažování ovlivněno magičností, si dítě zachovává přijatelný obraz sebe sama. Ve své představivosti může být čímkoliv a dělat cokoli, chovat se tak, jak by ve skutečnosti nemohlo, nebo získat vlastnost, v reálném světě nedosažitelnou (Vágnerová, 2019).

Pro rozvoj dětského sebepojetí, je důležitá skutečnost, že v tomto období dítě proniká do širší společnosti, v níž se učí nové sociální role. Vytváří a upevňuje se jeho role v kolektivu vrstevníků, dochází k většímu osamostatnění se (např. nástup do mateřské školy). Získává nové zkušenosti, kladné i negativní (Vágnerová, 2019).

Sebepojetí dítěte předškolního věku má mnoho důležitých znaků a charakteristik. To, jak se dítě vnímá, je stále vázáno na hodnocení jiných lidí. Dítě samo klade důraz na zevnějšek, vybírá si podle osobní preference. Důležité je pro něj to, co je na pohled viditelné a pokud si například člověk v okolí změní vnější znak, který dítě vnímalo jako stěžejní, znamená to pro dítě proměnu identity. Dalším důležitým znakem je, že dítě klade důraz na svůj vývoj. Uvědomuje si, že některé činnosti mu dříve nešly, ale teď už je umí a bez problémů zvládá. To, že dítě klade přehnaný důraz na svou osobu, je pro toto období typické a z tohoto důvodu mají děti předškolního věku sklon k vychloubání se. S vychloubáním se souvisí potřeba vlastnictví, potřeba sdělit svému okolí, že toto je moje maminka, moje autíčko, moje rukavice (Vágnerová, 2019).

U předškolního dítěte se také objevuje svědomí, uvědomuje si, co je jeho povinností ale také co nemá dělat a z jakého důvodu. Zároveň si uvědomuje, proč má dobré svědomí (že se chová správně, že splnilo daný úkol) nebo naopak proč má výčitky a pocit viny. Dětské svědomí je na počátku svého vývoje především negativní, jeho obsah

je tvořen výhradně zákazy, co dítě smí a nesmí. Tyto pravidla a zákazy přicházejí nejčastěji od těch nejvyšších autorit, od rodičů (Říčan, 2006).

1.5. Socializace

Pro dítě předškolního věku i nadále zůstává jako nejvýznamnější prostředí, zajišťující primární socializaci, jeho rodina. V tomto období se dítě učí žádoucí vlastnosti a vzorce chování, vyplývající z jeho sociálních rolí. Učí se ovládat reakce a své projevy chování v závislosti na aktuální situaci a pokud je potřeba, situaci přehodnotit (Langmeier & Krejčířová, 2006). Předškolní věk je kritické období rozvoje většiny prosociálních vlastností. Prosociálním chováním chápeme projevy, které jsou vůči druhému člověku pozitivní, respektující a v rámci potřeby, vyjadřující oporu a pomoc. To, že je dítě schopné prosociálního chování, je závislé na dosažení určitého stupně emoční zralosti a schopnosti empatie. Toto chování se rozvíjí na bázi nápodoby. Pokud tedy dítě nevidí vstřícné chování u svých nejbližších, pravděpodobně si ho samo neosvojí a nebude projevovat znaky prosociálního chování. Je také podmíněno potřebou citové jistoty a bezpečí. Dítě se musí samo cítit dobře, aby bylo schopné pomoci druhému. Ačkoliv je v předškolním období charakteristický egocentrismus, pokud budeme v dětech podporovat základy prosociálního chování, dokážou se v krizové situaci zachovat altruisticky a projevit empatii a pomoc druhému člověku (Vágnerová, 2019).

2. STÁŘÍ

Stáří je poslední životní etapou. Tato etapa může být také nazývána jako tzv. „postvývojová“, jelikož veškerý vývoj již byl uskutečněn. Je to na jednu stranu období moudrosti, nadhledu a čerpání z nabytých životních zkušeností ale člověk se také začíná potýkat s nedostatkem energie. A ačkoliv je to období relativní svobody, je důležité se smířit s tím, že jsou před jedincem nevyhnutelné ztráty, související i se s omezením této svobody, až bude svou existencí odkázán na pomoc druhých (Vágnerová, 2007).

2.1. Vymezení stáří

Stejně jako v případě předškolního věku, ani zde nejde přesně vymezit věk, kdy se člověk stává starým.

Z jednoho pohledu můžeme stáří rozdělit na období raného stáří (60- 75 let) a období pravého stáří (75 let a více). Během raného stáří přicházejí evidentní změny stárnutí, ale tyto změny stále neznemožňují aktivní a nezávislý život (Vágnerová, 2007).

Období stáří ale také nemusí být vůbec rozděleno a můžeme tak do tohoto období řadit všechny jedince ve věku mezi 65- 85 lety (Křivohlavý, 2011). Nebo naopak můžeme stáří rozdělit na více etap, které poskytují lepší a detailnější přehled změn, které lze v konkrétním věku čekat. Prvním obdobím je tzv. rané stáří (60- 75 let), následuje pokročilý věk/ vlastní stáří (75-90 let) a poslední etapou je tzv. vysoký věk (90 a více let věku) (Říčan, 2004).

2.2. Tělesné změny ve stáří

Ve stáří dochází ke zhoršení jak psychického, tak samozřejmě i somatického stavu člověka. Přicházející změny bývají následkem nemoci, některé souvisí přímo s vysokým věkem. Kdy tyto změny nastanou, v jakém rozsahu a závažnosti je velmi individuální a variabilní. Všechny změny jsou výsledkem interakcí dědičných předpokladů člověka s vnějšími vlivy, které na něj v průběhu života působily (nebo stále působí) (Vágnerová, 2007).

Nejčastější změny, s kterými se potýká tělo starého člověka jsou například ochablé svaly, které mají zhruba poloviční sílu, než mívaly. Na polovinu se zmenšuje také vitální kapacita plic. Ve vnitřních orgánech ubývá funkční tkáň, která je nahrazena vazivem. Vazivo ale neplní funkci, slouží pouze jako dočasná výztuž. V důsledku snížené látkové výměny v organismu, často dochází ve stáří k obezitě. S obezitou jsou spojena některá chronická onemocnění oběhové soustavy nebo riziko vysokého krevního tlaku. V období stáří navíc dochází k tzv. polymorbiditě, což znamená výskyt několika chorob současně. Organismus starého člověka regeneruje pomalu, protože je již „unavený“. Léčení je tedy delší a často doprovázeno komplikacemi (Říčan, 2004).

Zdraví již není chápáno jako neexistence nemoci ale je spojeno se zachováním soběstačnosti. Pro kvalitu života starého člověka je rozhodující stupeň funkčního omezení. Pokud je omezena jeho lokomoce v důsledku například nemoci pohybového ústrojí, dochází k snížení soběstačnosti, k vyvolání pocitu bezmoci a závislosti na pomoci druhých, nebo na pomoci zdravotnického zařízení. V některých případech snížení soběstačnosti vyvolává obavy, úzkost nebo strach a člověk poté zcela rezignuje na snahy o jakýkoliv pohyb. Ve chvíli, v níž si jedinec uvědomí svou závislost na druhých, uvědomí si zcela svůj zdravotní stav a své „vyhlídky na budoucnost“, dochází také ke zhoršení psychického stavu jedince (Vágnerová, 2007).

Tělesné změny nesouvisí jen s vnitřními orgány nebo pohybovou soustavou člověka. Změny se projevují i po vnější stránce. Člověk je společenský tvor a ať chce nebo ne, je důležité jak vypadá. Vrásky se ve stáří prohlubují, vlasy řídnou (pokud vůbec vlasy zůstaly), na pokožce se objevují tmavé skvrny a celkové vystupování a chování je pomalejší, jak je tělo unavené a ochablé (Říčan, 2004).

2.3. Psychické změny ve stáří

Stáří je chápáno jako životní etapa, ve které člověk jen ztrácí to, co ho provázelo po celý život. Ale stáří, stejně jako jakékoliv jiné životní období je spíše cesta. Cesta, po níž k nám něco přichází, něco dostáváme, učíme se, ale zároveň se nám po ní také věci vzdalují. Ve stáří je naší největší ztrátou úpadek našeho myšlení a paměti. Paměť je tvořena celou řadou funkcí a neodchází všechny současně, nýbrž postupně jedna po druhé. Největším problémem je zapamatování a vybavení si jmen, čísel nebo názvů, které člověk dennodenně nepoužívá. Starému člověku se také zhorší postřeh a dochází k celkovému zpomalení, k duševní únavě. Starý člověk je také citově zranitelnější, dojíká se k slzám při různých příležitostech a hůře snáší stres nebo hádky v rodině (Říčan, 2004).

Může se zdát, že starý člověk je na tom psychicky už jen hůř a hůř ale není tomu tak. Na psychiku starého člověka může mít pozitivní vliv vzdělávání, osvojování si nových

dovedností a největší radostí jsou vnučata. Ve vnučatech totiž vidí otevřenou budoucnost, jejíž potřebu zmiňoval například profesor Matějček. Prarodiče si s vnučaty vytvářejí nové tradice, dávají jim výchovné zásady a hledají v nich rodové znaky, které mohou být fyzické (viditelné) ale také psychické povahy (Říčan, 2004).

2.4. Změny v oblasti socializace

Vztah společnosti a starší populace se neustále vyvíjí, jelikož je potřeba se přizpůsobit problému, který se v posledních letech ukázal, a který bude v budoucnu růst. Vlivem prodlužování průměrné délky života a nízké natality, tj. porodnosti, dochází ke stárnutí populace. Společnost klade v posledních letech stále větší důraz na starší věkovou skupinu, protože lidé, kteří odcházejí do důchodu, mají cenné zkušenosti nasbírané za svůj pracovní život a dokážou hodnotit společenskou situaci v širším rozpětí. Proto se často stává, že člověk v důchodu je stále součástí pracovního kolektivu, ale jeho úkoly jsou jiné, mohou pracovat jako například externí poradci. Ne vždy to tak ale je (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Pro většinu lidí znamená odchod do důchodu větší izolaci od společenského života. Socializace a veškerý život nyní probíhá nejčastěji v rámci domova, v rámci rodinného kruhu, v interakci s partnerem, s dětmi nebo vnučaty. Rodina i nadále zůstává nejvýznamnější sociální skupinou. Pokud rodina neplní tuto funkci, společenský život se přesouvá do skupiny přátel, sousedů nebo skupiny lidí, s kterými starý člověk sdílí svou aktivitu, svůj koníček. V krajním případě dochází k jediné socializaci v rámci společenství obyvatel určité instituce (např. pečovatelský dům). Navázat zde vztahy může být pro některé obyvatele jednodušší, protože sdílejí s ostatními nejen teritorium, ale také styl života. Pro všechny platí stejný řád a stejná pravidla. Avšak spousta obyvatel může tuto skutečnost „nového domova“ snášet po psychické stránce velmi těžce. Nejvýznamnější místo k bydlení pro ně byl vlastní byt nebo dům. Sami si místo budovali, mají s ním spojené vzpomínky, je to jejich soukromí, kde cítí jistotu a bezpečí. Kromě samotného bytu nebo domu znají i okolí, které jim také dodává jistotu, protože se v něm snadno orientují (Vágnerová, 2007).

Pro člověka, jakožto společenského tvora, je celý život důležitá interakce s ostatními lidmi, nejčastěji v podobě komunikace. Ve stáří může dojít k narušení percepčních a paměťových schopností člověka a tak může ztrácet ochotu a chuť komunikovat se svým okolím. Dalším důvodem může být nedoslýchavost. Starý člověk se tak musí více soustředit na to, co mu druhý říká. Vynakládá na to více úsilí a dříve se dostává únava. Pokud něco slyší špatně, raději sdělení odhadne a domýšlí si než aby se zeptal znova, nebo přiznal, že špatně slyšel a vyvolává to v něm pocit nepohody. Dochází také ke změnám jazykových kompetencí, které nastává okolo 70. roku. Slovní zásoba jako taková se nemění, pouze se zhoršuje schopnost využití. S tím souvisejí paměťové problémy, protože v tomto věku je nedostatečná kapacita krátkodobé paměti. Lidé mají poté tendence opakovat svá sdělení, ačkoliv ho řekli před pár minutami (Vágnerová, 2007).

3. VZTAH DĚTÍ A SENIORŮ

3.1. Role prarodiče

Narození dítěte je přirozeně zásah do rodinného života, nejen rodičů dítěte, ale do života celé širší rodiny. Z partnerů se stávají rodiče a rodiče partnerů se dostávají do nové životní role, do role prarodičů. Stejně jako jakákoliv jiná důležitá životní role, i tato musí přijít ve správnou dobu, prarodiče musí být připravení a zralí. Zralost se netýká jen věku, ale závisí také na postavení rodiny nebo na místě, kde rodina žije (vesnice, město) (Matějček & Dytrych, 1997).

Obraz prisuzované role vypadá tak, že si dědečka a babičku představujeme jako klidné, moudré, vyrovnané osoby, u níž se cítíme v bezpečí a milováni. Tato představa se ale nenaplní, právě pokud prarodiče nejsou na svou novou roli připravení, pokud jsou jim vnoučata na obtíž a překážejí jim z různých důvodů. Například si ještě nenaplnili emoční nebo pracovní cíle, které si v životě vytyčili a vnoučata se jim zkrátka nehodí. V tom případě se v roli prarodiče mění jejich chování a svým vnoučatům se straní, před přáteli je zapírají (Matějček & Dytrych, 1997).

Stejně jako rodičovství, i prarodičovství může být rizikové. Prarodiče musí být připraveni čelit krizím, které vyvstanou. Krize zdravotního nebo sociálního charakteru. Například pokud se narodí dítě s vrozenou vývojovou vadou, často dochází k neshodám mezi rodiči dítěte, manželství se rozpadá a prarodiče jsou tak vystaveni zkoušce, jak se zachovat. Právě v tomto jim může pomoci jejich vyšší věk, jelikož budou mít více zkušeností a předpokladů k úspěšnému zvládnutí krize (Matějček & Dytrych, 1997).

3.2. Vztahy prarodičů a vnoučat

Vztahy prarodičů a jejich vnoučat jsou jiné, než mají prarodiče se svými dětmi. Jsou jiné, vzhledem k věku, ve kterém se dostali do nové role dědečka/ babičky a také protože mají většinou distanční charakter. Prarodiče cítí slabší pocit zodpovědnosti, protože hlavní výchovná funkce leží na jejich dětech- na rodičích. Proto jsou vůči svým vnoučatům tolerantnější a méně nároční, než bývali ke svým dětem. A jelikož vnoučata necítí ze stran prarodičů takový tlak na svou osobu, nemají ani potřebu se vůči autoritám vymezovat, to znamená že mezi vnuky a prarodiči nevznikají výraznější konflikty a střety a často mezi sebou uzavírají „spojenectví“ proti rodičům (Vágnerová, 2007).

Období předškolního věku je plné dětské fantazie, představ, pohádek, a právě dědečkové a babičky bývají považováni za pravé pohádkáře. Je zajímavé, že ačkoliv vzhledem k věku mají prarodiče nejvíce životních zkušeností, odpoutají se od reality snáze než rodiče, a dokážou si tak s vnuky užívat prostředí pohádek. Děti u nich cítí jistotu, zázemí a bezpečí a bez odporu nebo kritiky přijímají vše, co slyší. V předškolním období dítě často napodobuje druhé a snaží se dělat vše, co vidí a slyší. Tím pádem si často berou za svůj vzor také dědečka nebo babičku, kteří jim předávají své zkušenosti (Matějček & Dytrych, 1997).

4. RODINA

4.1. Definice rodiny

Najít jednoznačnou definici rodiny je velmi problematické, vzhledem ke složitosti definovaného jevu (Sobotková, 2007). Rodina se neustále vyvíjí, mění a reaguje na změny ve společnosti. To, jak rodinu definujeme záleží na oboru, z něhož vycházíme. Jinak budou na rodinu nahlížet psychologové, jinak sociologové, pedagogové nebo právníci. Každý z nich si totiž v rodinném systému najde prvky, které jej charakterizují, ale každý bude mít ty prvky jiné, podle svého oboru a zaměření (Matějček, 1992).

Z právního hlediska můžeme rodinu obecně považovat rodinou, když spolu muž a žena žijí v jedné domácnosti a když na svět přivítají své první společné dítě. Rodina tedy podle právních dokumentů není bezdětné manželství (manželství je předpokladem, ne podmínkou) nebo bezdětné páry žijící v jedné domácnosti. Avšak to, že na to takto nahlíží právní systém neznamena, že tyto svazky nemohou žít rodinným životem. V tom případě mluvíme o tzv. „pseudorodině“ (Veselá, 2005).

Z psychologického hlediska je rodina místo, v němž členové sdílejí svůj životní čas a životní prostor. To je jeden z rozdílů, v nichž se rodina odlišuje od jiných výchovných institucí. Sdílení času a prostoru je základním předpokladem pro učení a vzdělávání jedince. Učení v rodině probíhá nápodobou, identifikací a ztotožnění se se vzorem, namísto výukových metod a materiálů. Učení je přirozené, vychovateli jsou rodiče (matka a otec), kteří se chovají otevřeně, přirozeně a upřímně (Matějček, 1992).

4.2. Funkce rodiny

Rodina jako systém má několik základních funkcí. První z nich je funkce **biologická a reprodukční** (Gillernová, Kebza, & Rymeš, 2011). Někdy tato funkce bývá označována jako funkce sexuální (Dunovský, 1999). V posledních letech ale tato funkce slábne. Porodnost obecně klesá, napříč různými zeměmi a mladí lidé, kteří jsou nadějí na vzkříšení porodnosti, často volí jinou možnost, kterou jim moderní doba nabízí než výchovu dětí. Na nižší natalitu má vliv také skutečnost, že jeden nebo oba partneři mají sníženou plodnost. Přirozená reprodukční schopnost je tak nahrazena reprodukcí

asistovanou, která je pro páry v mnoha ohledech náročná, proto se raději rozhodnou pro bezdětný život (Gillernová, Kebza, & Rymeš, 2011).

Druhou funkcí, kterou rodina plní, je **výchovná a socializační**. Stejně jako ostatní, i tato je podstatná a nenahraditelná. Rodina vytváří jedinečné prostředí pro formování postojů k okolnímu světu, bližšímu okolí ale také postoj sebe k samému a formování vlastní identity. Rodina poskytuje neustálou zpětnou vazbu, díky níž se vlastní identita formuje rychleji a pokud je výchovné působení správné, formuje se také zdravě identita jedince. Rodina také jako první předkládá normy a hodnoty společnosti, ve které vyrůstáme a pomáhá nám osvojit si zavedená pravidla (Gillernová, Kebza, & Rymeš, 2011).

Neméně podstatná je funkce **emocionální a ochranná**. Rodina poskytuje zázemí, které každý jedinec potřebuje a místo, kam se může kdykoliv vrátit. Přijímá jedince bezvýhradně takového, jaký je a vždy se u ní najde podpora a potřebná pomoc. Členové rodiny sdílejí vzpomínky a zážitky, pojí se tak společná minulost i budoucnost. Každá rodina má také svůj specifický způsob komunikace (verbální i neverbální), má své rituály, své tradice a zvyky (Gillernová, Kebza, & Rymeš, 2011).

Další funkcí, kterou rodina plní, je **ekonomická a zabezpečovací**. Tato funkce se již nevztahuje jen na jedince v rodině, ale týká se všech členů. Můžeme mluvit o zabezpečení nejen v materiální oblasti, ale také v oblasti sociální, duševní až duchovní. Tato funkce má členům rodiny zajišťovat životní jistotu (Dunovský, 1999).

4.3. Typy rodin

Z hlediska funkčnosti, můžeme rozlišit 4 typy rodin. Zařazení rodiny závisí na tom, zda se vyskytuje v rodinném prostředí porucha nebo jak funkční rodina je (jak plní své funkce). Poruchou rodiny rozumíme situaci, ve které rodina v různé míře neplní základní požadavky a úkoly, které jsou dané společenskou normou. Tuto situaci může způsobit jeden nebo více členů rodiny, které neplní svou funkci a tím narušuje funkčnost celé rodiny (Dunovský, 1999).

Prvním typem je rodina **funkční**. Ze všech typů je toto rodina, kterou lze považovat za intaktní. Toto rodinné prostředí má dobrý vliv jednak na vývoj dítěte, ale také na celkový prospěch (Dunovský, 1999).

Druhou rodinou, kterou můžeme z hlediska funkčnosti vyčlenit, je rodina **problémová**. V této rodině se objevuje selhání jedné nebo všech funkcí, které by měla rodina plnit, ale stále to vážněji neohrožuje rodinný systém, nebo dítě samotné. Rodina, která je nazývána jako problémová, dokáže své selhání řešit sama, bez vnějšího zásahu a pomoci (Dunovský, 1999).

Vážné poruchy některých, nebo všech rodinných funkcí, lze najít u rodiny **dysfunkční**. Nefunkčnost tohoto typu rodiny bezprostředně ohrožuje nebo poškozuje rodinu jako celek, a zvláště pak vývoj a prospěch dítěte, které v tomto rodinném systému vyrůstá. Dysfunkční rodina si své poruchy nedokáže vyřešit sama a potřebuje vnější opatření (sanace rodiny) (Dunovský, 1999).

Posledním typem, je rodina **afunkční**. Toto je typ rodiny, která neplní žádný svůj základní úkol, jež je jí dán společenskou normou. Rodinné prostředí škodí dítěti, v krajních případech dokonce ohrožuje jeho vlastní existenci. V tomto případě již sanace rodiny nepomůže, a jediným vhodným řešením je odebrání dítěte od rodiny (Dunovský, 1999).

4.4. Charakteristické znaky současné rodiny

Společenské a ekonomické podmínky se neustále vyvíjejí, a tak i rodina reaguje na tyto změny. Současná česká rodina má jiná specifika, než měla rodina před 100 lety (Gillernová, Kebza, & Rymeš, 2011).

Snad nejdůležitějším aspektem, který ovlivňuje soužití rodinných členů je společně strávený čas, který nyní v rodinách ubývá. Chybí společné činnosti, které by propojovaly členy, u kterých by sdíleli nejen čas a prostor, ale také své životy. Rodina se schází čím dál, tím méně u společné večeře, aby si sdělila zážitky z uplynulého dne a tím se členové vzdalují. Rodiče a děti mají různé časové harmonogramy, vyplněné individuálními aktivitami a když je děti doma chtějí poté sdílet s rodiči, často se setkají

s reakcí, že zrovna nemají čas. Tímto odbýváním může u dítěte vznikat psychická subdeprivace. Rodičům také často chybí potřebné komunikační dovednosti pro výchovu (Dunovský, 1999). Toto může být důvodem, proč stále častěji nechávají přímé výchovné působení na institucích a zbavují se tak vlastní odpovědnosti (Gillernová, Kebza, & Rymeš, 2011).

Mezi další charakteristiky současné rodiny můžeme zařadit také různá očekávání od trvalosti vztahu, mladí lidé nemají iluze o tom, že by s partnerem zůstali do konce života, tak jak to bývalo. Lidé v této době nechtějí „riskovat“ svatbou, a tak se uchylují k alternativám společného soužití (např. partnerství, v němž si oba zachovávají svou domácnost). Pokud už se rozhodnou partneři pro manželství s dětmi, odkládají sňatek do vyššího věku a tím také odsouvají rodičovství na později. Důvody pro toto rozhodnutí mohou být různé (např. jsou neochotni měnit svůj životní styl, nedokážou opustit svou kariéru) (Gillernová, Kebza, & Rymeš, 2011).

5. DĚTSKÁ LITERATURA PRO PŘEDŠKOLNÍ VĚK POPISUJÍCÍ PROBLEMATIKU STÁŘÍ

5.1. Specifičnost literatury pro děti a mládež

Děti a mládež jsou budoucností nás všech, a tak je jejich vzdělávání a výchova velmi důležitá, protože formuje budoucí kroky a jednání v jejich životech, kterými mohou ovlivňovat nejen sebe, ale také své okolí. Literární texty mohou být vhodnou formou, s jejíž pomocí u dětí vzbudit kreativitu a podporovat chování, které je v souladu se společenskou normou (Reissner, 2016).

Literaturou pro děti chápeme literární tvorbu, která je záměrně určená věkově vymezenému okruhu nedospělých posluchačů a čtenářů. Literatura byla původně určena pro dospělé čtenáře, ale postupem času bylo jasné, že je potřeba literaturu přizpůsobit mladším příjemcům s ohledem na jejich psychosociální vývoj. Literatura pro děti a mládež (lze nahradit jen termínem „dětská literatura“) bývá zpravidla určena dětem do adolescentního věku (Čeňková, 2006).

5.2. Rodina a její význam v předčtenářském období

Trvá mnoho let, než si dítě samo osvojí dovednost čtení a v tomto období slouží rodič (nebo prarodič/ sourozenec) jako nástroj ke zprostředkování světa knih. Rodiče však nejsou s dětmi jen proto, aby jim předčítali ale hlavně, jelikož jsou knihy něco nového, co přichází do domova a je třeba, aby se dítě naučilo, že knihy nejsou nic, čeho by se mělo obávat nebo vyhýbat se jim. V každé knize jsou jiné obrázky, jiné texty a dítě se může cítit nejisté. Když však uvidí knihu, kterou mu rodič podává nebo kterou si rodič bere do rukou a předčítá z ní, nebude se bát neznámých obrázků, ale naopak začne knihu vnímat jako běžnou součást každodenního života a samo si knihu začne brát do rukou (Havlíková, 1987). Když si dítě bude z dětství pamatovat, jak se mu rodiče věnovali a četli mu například před spaním, vytvoří si tak žádoucí návyky a s větší pravděpodobností i ono samo bude v dospělosti předčítat svým dětem. Vytvoří se tak rodinný zvyk (Matějček, 2005).

Rodiče vybírají knihy a texty, u kterých předpokládají, že dítě zaujmou a budou děti bavit. Když text upoutá dětskou pozornost, děti naslouchají a buduje se v nich větší motivace ke čtení. Knížka k dítěti promlouvá. Obsahuje písmenka, slova a věty, které si ještě dítě nedokáže samo přečíst, ale dokáže porozumět jejich obsahu, když mu je přečte někdo starší. Knihy dětskýma očima ukrývají kouzlo, protože se do nich vejdou celé pohádky, příběhy nebo říkanky. Správně zvolené příběhy mohou v dětech posilovat také prosociální chování. Zejména pohádky, ve kterých se objevují témata jako hrdinství, obětavost nebo upřímnost (Matějček, 2005). Když dítě naslouchá pohádce, má to pro něj mnohdy podobný citový význam jako hra a hravou formou se tak může vyrovnat se svým strachem nebo životní situací (Říčan, 2004). Velmi důležitou funkci, kterou předčítání dítěti naplňuje, je rozvíjení řeči dítěte a jeho aktivní slovní zásoby (Matějček, 2005).

5.3. Mateřská škola a její význam v předčtenářském období

Dítě v předškolním věku ve většině případů nastupuje do mateřské školy kolem 3. roku. To ale neznamená, že mateřská škola automaticky přejímá povinnosti rodičů. V ideálním případě by se tyto dva systémy měly doplňovat, vzájemně si pomáhat a podporovat se. Mateřská škola hraje v životě dítěte nezastupitelnou a nenahraditelnou roli, ať už v sociálním životě nebo právě v rozvoji čtenářské pregramotnosti. Pokud je dítě stále v předškolním věku, nemluvíme o čtenářské gramotnosti jako takové, jelikož dítě samo ještě není schopné plynulého čtení, proto se užívá pojem pregramotnosti (Tomášková, 2015).

Během předškolního období dítěte se v prostředí mateřské školy budují základy a předpoklady ke čtení. Dítě se ještě neučí aktivnímu samostatnému čtení, ale je zapojeno do aktivit, které mu později při výuce čtení pomohou. Je to například orientace v prostoru (pojmy vpravo a vlevo), orientace v čase (díky níž chápe, co se v příběhu stalo jako první, co se stalo poté, čím příběh končil) nebo rozvoj zrakového a sluchového vnímání (které mu pomohou v rozlišování hlásek, ať už zrakově nebo pomocí sluchu) (Mertin & Gillernová, 2010).

Prostředí mateřské školy a samotné třídy, ve které se dítě pohybuje, lze upravit tak, aby vycházela vstříc potřebám dítěte a podporovala jeho zájem o čtení a knihy. Velkým benefitem je přítomnost dětské knihovničky, v níž jsou zastoupeny různé literární žánry (naučná literatura, encyklopedie, leporela nebo dětské časopisy). Dítě k nim má volný přístup, může si je kdykoliv samo vzít a listovat si nimi. Dětské knihovničky mohou být podpořeny tím, že jsou umístěny v jakémsi čtecím a psacím koutku, tedy prostoru, ve kterém děti mají klid pro práci nejen s knihou ale také pro individuální výtvarnou činnost. Cílem těchto čtecích koutků je, aby si děti uvědomily vztah mezi čtením a psaním. Že to jsou dvě od sebe neoddělitelné oblasti (Tomášková, 2015).

Samozřejmě nejvýznamnější, z pohledu posilování vztahu ke knihám a čtenářství, je samotné předčítání dětem v mateřské škole. Mnoho mateřských škol předčítá dětem knihy jen před poledním spaním, ale rozhodně to nestačí k tomu, aby si dítě vytvořilo vztah ke knize. Některé z dětí usínají brzy, a tak neslyší celý příběh, nehledě na

skutečnost, že děti nemají před spaním možnost se aktivně do vyprávění zapojit (např. vymyslet, jak by příběh mohl končit), aby nevyrušovaly ty, které usínají, nebo spí. Je tedy vhodné knihy a předčítání zapojovat do činností častěji než jen před poledním klidem. Předčítání vzbuzuje v dětech již zmiňovaný vztah ke knize, k celému procesu čtení. Tím, že mají možnost se aktivně účastnit (např. sdílet příběh s kamarádem), se u dětí rozvíjí nejen představivost a fantazie ale hlavně aktivní i pasivní slovní zásoba. Když dítě soustředěně poslouchá příběh, který paní učitelka právě čte, posiluje se u něj koncentrace, sluchová paměť a myšlení. V ideálním případě je možné zapojit do předčítání v mateřské také rodiče nebo prarodiče dětí, čímž se bude posilovat nejen vztah ke knize, ale také pozitivní vztah k blízkému člověku, který knihu čte (Tomášková, 2015).

6. PRAKTICKÁ ČÁST

6.1. Cíle praktické části

Praktická část této bakalářské práce má za hlavní cíl charakterizovat vztah dětí předškolního věku k problematice stáří. Jak děti pohlíží a jak chápou staré lidi. Původní plán zpracování byl na základě tří knih -Anna a Anička, Lentilka pro dědu Edu a Eliáš a babička z vajíčka, tedy knih, ve kterých se vyskytuje dětský hrdina a jeho dědeček nebo babička a vypracovat tematické celky, které budu později realizovat v praxi a tím od dětí získám na základě přímého a nepřímého pozorování zpětnou vazbu, jak chápou stáří. Z důvodu současných opatření (uzavření mateřských škol), došlo k úpravě realizace a již připravený metodický materiál byl přesunut do přílohy bakalářské práce (viz. Příloha č. 1) pro možnou pozdější inspiraci.

Druhým, dílčím cílem praktické části bude zjistit, zda a jakým způsobem učitelky v mateřských školách pracují s tematikou stáří, pomocí kvantitativního výzkumu-dotazníku.

6.2. Místo a časové vymezení realizace

Namísto původního plánu jsem natočila 5 krátkých videí, ve kterých jsem dětem přibližovala děj knihy Anna a Anička, a pokládala otázky týkající se nejen samotného děje, ale hlavně problematiky stáří, jak na ni nahlíží. Každé video bylo doplněno také o domácí práci dítěte. Všechna videa byla nahrána soukromě na Youtube s možností shlédnutí jen rodiči (dětmi), kterým byl zaslán internetový odkaz. Zvolila jsem toto řešení, protože šlo o nejjednodušší a nejrychlejší možnost zhlédnutí videa v časovém rozvržení, které si určí rodič sám.

Realizace probíhala roku 2021, od 2. do 12. března v mateřské škole v Českých Budějovicích, jež má celkem 7 tříd. Já jsem si pro spolupráci vybrala jednu ze dvou tříd s dětmi předškolního věku a po dohodě s paní ředitelkou a třídní učitelkou této třídy,

jsem vytvořila průvodní dopis, ve kterém jsem rodiče poprosila o spolupráci a vysvětlila jim jak dětem s vyplňováním pomoci (např. psát pouze to, co dítě řekne, odpověď neupravovat). Spolu s průvodním dopisem byly vytvořeny pracovní listy pro děti. Na začátku každého listu byl odkaz na konkrétní video, které se s aktivitami spojovalo. Průvodní dopis pro rodiče a pracovní listy pro děti jsem zaslala třídní paní učitelce a ta mi je pomohla rozšířit mezi rodiče 28 dětí své třídy.

Na samotné vyplnění měli rodiče s dětmi 10 dní, po nichž své odpovědi zasílali buď přímo mně na e-mail nebo zpět paní učitelce, která mi e-maily přeposílala. Z 28 oslovených rodičů předškolních dětí se mnou intenzivně spolupracovalo pouze 16 rodičů. Většina rodičů posílala práce na můj e-mail a videa, hlasové nahrávky nebo výkresy přes WhatsApp na mé telefonní číslo, které bylo také uvedeno v průvodním dopise, pro případ možných dotazů a snadnější komunikace s rodičem.

6.3. Metodika

Kvalitativní výzkum

Pozorování

Pozorování má mnoho podob a může být rozdělováno podle různých kritérií. Může být **otevřené** (pozorovatel vystupuje a všem se představí jako výzkumník) a **skryté** (pozorovatel svou identitu tají). Pozorování také může být **strukturované** (při němž pozorovatel hledá odpovědi na předem stanovené otázky) a **nestrukturované** (z nějž dostává pozorovatel popis jednání, který není dopředu určeno). Pokud bychom chtěli pozorování rozdělit podle kritéria, kdy je pozorovatel součástí, rozdělíme pozorování na **přímé** a **nepřímé**. Přímé pozorování znamená, že badatel je jeho součástí přímo v čase průběhu, zatímco nepřímé pozorování se děje mimo zkoumaný terén a sleduje se pouze záznam z činnosti, jež byl pořízen za účelem výzkumu. (Švaříček , a další, 2007). Z hlediska časového trvání, můžeme rozdělit pozorování **krátkodobé** (které je kratší než jedna vyučovací jednotka) a **dlouhodobé** (častější typ, delší než jedna vyučovací jednotka) (Chráska, 2016).

Nejčastěji používané rozdělení této metody je na pozorování **zúčastněné** a **nezúčastněné**. Zúčastněné pozorování je takové, kdy probíhá přímá interakce mezi výzkumníkem a účastníkem/účastníky výzkumu a probíhá v prostředí, ve kterém se také odehrává. Naopak nezúčastněné pozorování využívá technologických prostředků (např. kamery pro videozáznam), jelikož účastníci o pozorování nevědí a tak i výsledky jsou zhodnocovány v jiném prostředí, než výzkum probíhá (Švaříček , a další, 2007).

Ve své práci budu používat nezúčastněné pozorování, při hodnocení metodického materiálu pro děti.

Rozhovor

Rozhovor je metodou, která se nejčastěji při kvalitativním výzkumu využívá. Je to metoda, při níž se badatel dotazuje jednoho účastníka výzkumu, několik otevřenými otázkami, aby získal účastníkův pohled na zkoumaný jev. Jsou používány otevřené otázky, protože skrz ně může badatel porozumět pohledu účastníků, aniž by jejich pohled omezoval (Švaříček & Šedová , 2007).

Kvantitativní výzkum

Na počátku kvantitativního výzkumu si výzkumník položí výzkumné otázky a definuje si cíl, kterého chce pomocí šetření dosáhnout (Punch, 2008). Mnoho oborů se opírá o kvantitativní výzkumy, jelikož se při nich pracuje s číselnými údaji, které zjišťují množství, rozsah nebo četnost proměnných, jež jsou právě předměty výzkumných otázek. S těmito číselnými údaji se dá později dále pracovat. Můžeme je sčítat, násobit, počítat průměr nebo se dají převést na procentuální vyjádření. Právě z tohoto důvodu volí mnoho oborů kvantitativní výzkumy- dávají precizní vyjádření, jsou jednoznačné (Gavora , Jůva, & Hlavatá, 2010).

Na rozdíl od kvantitativního šetření si v tomto případě drží výzkumník odstup a tím se také zajišťuje nestrannost výzkumu. Osoby, které jsou zkoumány často ani neznají identitu výzkumníka. Důležité je, vybrat reprezentativní vzorek jisté populace (např. všechny učitelky mateřských škol mezi 20-25 let), aby se výsledek mohl poté zobecnit

na celou populaci (např. pro všechny učitelky mateřských škol ve věku 20-25 let platí, že...) (Gavora , Jůva, & Hlavatá, 2010).

Dotazník

Nejčastěji využívanou metodou pro sběr dat při kvantitativním výzkumu je dotazníkové šetření. Je to proces, během něhož respondenti odpovídají na písemně zadané otázky a jejich odpovědi jsou také v písemné formě. Dotazník je tak oblíbený zvláště proto, že díky němu se dá získat velké množství dat při relativně malém množství investované energie (Gavora, Jůva, & Hlavatá, 2010).

Pro sběr dat se mohou využívat **standardizované** nebo **nestandardizované** dotazníky. Standardizované dotazníky mají jednotnou formu s identickým zadáním. Naproti tomu nestandardizované dotazníky si tvoří a zadává výzkumník sám, vytváří si svou konstrukci dotazníku (Skutil, 2011).

Stejně jako kterákoliv jiná metoda pro sběr dat, i dotazník má své výhody a nevýhody. Mezi nesporné výhody patří snadná a rychlá administrace (tedy zadávání dotazníku), anonymita a fakt, že jej během krátké doby dokáže vyplnit velký počet respondentů. Tím, výzkumník získá více dat, které poté může s vyšší platností zobecnit na větší vzorek populace. Nevýhodou dotazníkové šetření je, že při jeho vyplňování respondent může bez problémů přeskocit otázku, protože mu například nemusí vyhovovat forma, kterou je dotazník sepsán. Nevýhodou písemně zadané otázky je také nemožnost dovysvětlení, pokud respondent otázce zcela nerozumí (Skutil, 2011).

Práce s knihou Anna a Anička

Distanční výuka předškolních dětí

Z důvodu uzavření mateřských škol, kdy vzhledem k nepříznivé epidemiologické situaci vláda ČR dne 26. února 2021 přijala krizové opatření č. 200, kterým nad rámec dosavadních opatření zakázala osobní přítomnost dětí v mateřské škole, a to s účinností ode dne 27. února 2021 do dne 21. března 2021, jsem byla nucena svůj původní metodický materiál přizpůsobit současné situaci a dětem jsem natočila pět krátkých videí, ve kterých jsem se seznámila s dějem knihy Anna a Anička.

Výuka je kombinací on-line i off-line způsobu distančního vzdělávání dětí. On-line vzdělávání není prioritní, pouze doplňuje úkoly, které jsou dítěti zadávány a které je možné vypracovat bez použití moderních technologií (Edu.cz- Jednotný portál vzdělávání).

Příprava na jednotlivé lekce a jejich realizace

V původním metodickém materiálu jsem pracovala s knihou celou. Rozdělila jsem si ji na pět delších částí a ke každé byly vytvořeny činnosti, které mohly být v mateřské škole realizovány.

Pro videa jsem se ale rozhodla nečíst celou knihu, vybrala jsem pouze úryvky, v nichž malá Anička tráví čas se svou babičkou. Prvním důvodem byla kratší časová náročnost. Nechtěla jsem, aby děti (i rodiče) seděli u dlouhého videa, v němž bych jen četla. Druhým důvodem pro výběr jen stránek, ve kterých se babička vyskytuje byl, že jsem nechtěla dálkově s dětmi rozebírat téma umírání nebo smrti, které se v knize Anna a Anička také řeší. Myslím, že toto téma je lepší řešit společně v mateřské škole, kdy mohu okamžitě reagovat na aktuální potřeby dítěte.

S přípravou samotných videí mi pomohl můj přítel, který má s natáčením zkušenosti a má veškeré technické vybavení, od kamery po mikrofon. Samotné natáčení nebylo

nijak časově náročné, stačil k tomu jeden celý den. Pozdější práce s videem ale časově náročná byla. Tím, že jsem chtěla, aby dítě mohlo vidět do knížky během mého čtení a vidělo krásné a jemné ilustrace, se stříh videí časově protáhl. Tato práce už byla nejen časově, ale také technicky náročná.

Videa měla být původně rozesílána samostatně, vždy s pracovním listem, který byl s úryvkem ve videu spojený, ale nakonec jsem zvolila pro distribuci videí Youtube. Bylo to snadnější pro rodiče, protože všechna videa byla přehledně na jednom místě, rodič nemusel hledat v telefonu konkrétní video, jen stačilo si vždy otevřít odkaz na začátku pracovního listu a už se rodičům a dětem otevřelo správné video na Youtube. Přístup k videím měli pouze rodiče, kteří měli odkaz. Pro veřejnost byla videa skryta.

Realizace jednotlivých lekcí

Anna a Anička video č. 1:

- 1) Krátké představení, kdo jsem a co jsem si pro děti připravila, co je čeká.
- 2) Čtení prvního úryvku z knihy Anna a Anička, v němž se děti dozví, kdo jsou hlavní postavy. Dále děti zjistí, že Anička za svou babičkou Annou jezdila a dostanou představu o tom, jak to u babičky Anny vypadalo.
- 3) Doplnující otázky pro děti:
 - a. **„Jezdíš za babičkou nebo za dědečkem?“**
 - „Jezdím za babičkou.“
 - „Ano, jezdím za oběma a oni tam bydlí úplně spolu. Druhá babička mi umřela.“
 - „Ano, za obouma.“
 - b. **„Kam za ním/ za ní jezdíte?“**
 - „Za jednou babičkou do Lhotky a za babičkou a dědečkem do Persie.“

- „Domu, na chalupu.“
- „Do paneláku, a ještě do Zlivi.“

c. „Jak to u tvojí babičky nebo dědečka vypadá?“

- „Je tam koberec a tvrdá podlaha. Babi bydlí v paneláku. Děda v Huslenkách má rodinný domeček a zahradu. Má kočku. Děda má na záchodě umyvadlo, druhé mají v koupelně a mají nový kuchyňský dřez.“
- „U babičky je to menší a u dědy větší.“
- „Babička bydlí ve velkém bílém domě s velkou zahradou. Děda na zahradě pěstuje mrkev, rajčata, lusky a okurky. Babička zase jahody.“
- „Jsou tam staré věci, ale vždycky mi dává bombónky. Když bombónky nemá, tak mi to nevádí.“

4) Aktivita pro děti: kreslení

Pomůcky: papír, pastelky, fixy

Popis aktivity: Děti mají za úkol nakreslit svou babičku nebo dědečka, jak vypadá a zkusit zapřemýšlet, jak mohl dědeček nebo babička vypadat, když také byli malí a chodili do školky.

Kresby dětí z této aktivity viz Příloha č.2, obrázek č. 1 a 2

Reflexe s dětmi za video č. 1

Dětem se připravené video líbilo a ochotně odpovídaly na doplňující otázky k textu. Připravenou aktivitu splnila většina dětí a ve větší míře odpovídaly, že se jim aktivita líbila. Tři děti odpověděly, že se jim ale aktivita kreslení své babičky nebo dědečka nelíbila, protože nerady kreslí lidskou postavu.

Sebereflexe za video č. 1

Kdybych měla připravovat druhý metodický materiál pro děti, dala bych jim na výběr alespoň ze dvou aktivit. Neuvědomila jsem si, že by děti mohly mít problém s kreslením postavy a až nyní, zpětně si říkám, že ani mně (na pozici dítěte) by se do kreslení postavy nechtělo.

Anna a Anička video č. 2:

- 1) V úvodu videa jsem krátce dětem zopakovala a připomněla vše, co bylo v předchozím videu, co jsme se dozvěděli a jaký byl úkol dětí.
- 2) Dále jsem přečetla druhý krátký úryvek knihy, v němž je Anička s babičkou na zahradě a pomáhá babičce vsazovat sazeničky. Babička Aničce vysvětluje že některé věci rostou rychle, jako například ředkvičky a některé rostliny- zvláště ty, které mají dlouho vydržet, potřebují také dlouho růst.
- 3) Doplnující otázky pro děti:
 - a. **„Pomáháš babičce nebo dědečkovi?“**
 - „Ano.“
 - „Pomáhám oboum.“
 - b. **„S čím pomáháš?“**
 - „Pomáhám jí s krmením slepiček a králíčků.“
 - „Dědovi sázet česneky, nosit mlíka, druhému dědovi krmit králíčky.“
 - „S těžkou krabicí.“
 - „Sazení kytek a pažitky. Zalejvám kytky. Sbírám, když dědovi spadnou větve ze stromu, když je stříhá. Pinkám s dědou. Hrabeme listí. Držím dědovi hrábě, když je spravuje.“
 - c. **„Naučil/a tě tvoje babička nebo dědeček něco?“**

- „Hrát karty – prší.“
- „Děda mě učí číst.“
- „Babička mě naučila sázet ty jahůdky, ale sama bych to neuměla.“

4) Aktivita pro děti: časová posloupnost

Pomůcky: kartičky s koloběhem života (viz. Příloha č. 3)

Popis aktivity: Děti mají za úkol poskládat přiložené kartičky ve správné časové posloupnosti (od miminka, po dědečka). Kartičky jsou očíslované, rodič je seřadí ve Wordu podle instrukcí dítěte a pošle zpět.

Reflexe s dětmi za video č. 2

Dětem se připravená činnost moc líbila, téměř všichni ji zmínily, že byla skvělá a legrační, zapojily se do ní všechny děti. Pro někoho bylo seřazení kartiček moc lehké, někomu dělala aktivita malý problém, ale když se jich rodiče zeptali, proč například dvě kartičky přehodily v pořadí, děti si svůj názor obhájily a svůj postup vysvětlily.

Sebereflexe za video č. 2

Mám radost, že se do aktivity zapojily všechny děti, a i u doplňujících otázek se děti rozpovídaly a bylo poznat, že s prarodiči rády tráví čas. U kartiček na časovou posloupnost bych příště zachovávala stejnou barvu oblečení (např. na dvou kartičkách jsou šaty žluté a poté najednou růžové), mohlo to někoho zmást. Nebo bych vytvořila další, druhou variantu (např. koloběh života stromu, od semínka po pařez).

Anna a Anička video č. 3:

- 1) V úvodu videa jsem opět dětem zopakovala aktivity z předchozího videa- o čem jsme si četli, co jsme se dozvěděli a jaký byl jejich úkol.

2) Přečetla jsem další úryvek z knihy, kde babička svěřuje malé vnučce Aničce své tajemství, o tom, jak když byla malá, poslala babička svou malou sestřičku z kopce v kočárku.

3) Doplňující otázky pro děti:

a. **„Víš, co je to tajemství?“**

- „Vím. Je to taková tajná věc.“
- „Tajemství je, že nic neřekneš.“
- „To je, když s babičkou, dědou nebo dětima něco řeknem a nikomu to neřeknem.“
- „Tajemství je to, že máš nějakou věc a nikomu ji nechceš říct, protože je tajná.“
- „Když člověk něco utajuje.“

b. **„Máš i ty se svou babičkou nebo dědečkem tajemství?“**

- „Jenom a babičkou a dědou.“
- „S babičkou. Kupujeme si paprikové tyčinky.“
- „Mám s dědou, ale je to tajný.“

4) Aktivita pro děti: fotografie

Pomůcky: fotografie prarodiče

Popis aktivity: Děti mají za úkol doma najít fotku své babičky nebo dědečka a rodič je natočí, s fotografií prarodiče. Děti svou babičku nebo dědečka popíší pár větami, jaký je, co má rád/ráda. Může přidat, co má na své babičce úplně nejraději. Rodiče z toho natočí krátké video, které mi pak bude zasláno ke zpracování.

Reflexe k aktivitě:

„To je moje babička s dědou a děda má nemoc, takže si s náma už nepovídá. A babička je moc hodná a peče dobrý koláče.“

„Moje babička má moc ráda mě, kočku její, vyrábět si se mnou ráda hraje, chodit na procházky, a to je konec.“

„Babička má ráda pečení a potom má ráda, když si jí někdo navštěvuje. Jednou jsem s ní pek. Taky jsem u ní přespával jednou a chtěl by jsem ještě jednou u ní přespávat.“

„Babička má ráda růžovou barvu. Barví si vlasy. Mám na ní ráda růžový oblečení. Mám ráda její tričko růžový.“

Reflexe s dětmi za video č. 3

Soudě reakce dětí, je aktivita s fotografiemi velmi bavila. Také rodiče mi psali, že jejich děti moc bavilo listovat mezi fotografiemi, prohlížet si je a hledat tu správnou, kterou by na video ukázaly. Do aktivity se všechny děti nezapojily, protože nechtěly být na videu, ale i tak si doma fotografie alespoň prohlédly.

Sebereflexe za video č. 3

Za sebe musím říct, že naprosto chápu děti, které nechtěly být na videu, ale vážím si toho, že si alespoň doma fotografie prohlédly. Mile mě překvapila videa dětí, na nichž popisují prarodiče a opět nezklamala dětská upřímnost. Všechny děti na videu mluvily o svých prarodičích kladně, mile a popisovaly je velmi hezky a s úctou. Je hezké, jak si děti všimají detailů, které dospělý třeba ani nepostřehne, ale pro děti je to důležitý znak, podle kterého poznají například svou babičku (např. růžová barva u babičky).

Anna a Anička video č. 4:

- 1) Na začátku videa jsem dětem poděkovala za zasláná videa s fotografiemi jejich prarodičů a zopakovala jsem, o čem jsme si četli předchozí den.
- 2) Dále jsem přečetla další krátký úryvek z knihy, v němž se babička stěhuje ke svému synovi (Aniččině tatínkovi) a rodina se společně o babičku stará. Aniče se líbí, že je babička u nich, protože spolu mohou trávit více času a babička naučí Aničku vázat mašle.
- 3) Doplnující otázky pro děti:

a. „Co jsi naučil/a svou babičku nebo dědečka ty?“

- „Vyhledávat na Googlu hlasem.“
- „Dědečka jsem naučil objímat se, to dříve nedělal.“
- „Naučila jsem dědu pinknout raketou a svíčku. Babička potřebovala pomoc s jednou hrou, tak jsem jí pomohla.“
- „Naučila jsem babičku poznat princezny Annu, Elsu a Lociku.“

b. „Jak to babičce nebo dědečkovi šlo?“

- „Děda se nejprve styděl a pak to už bral lépe.“
- „Dědovi to šlo a babičce se to nelíbilo.“
- „Šlo jim to dobře.“

- 4) Aktivita pro děti:

Pomůcky: žádné

Popis aktivity: Dítě má za úkol najít v u sebe v pokoji věci, které začínají na stejné písmenko, jako začíná jeho jméno. Rodiče mi poté do

dokumentu napíšíou, co všechno se dětem podařilo najít a zda měly s aktivitou potíže či nikoliv.

Aktivita dětí:

A- auto, autobus, ananas

M- modrá pastelka, malování, Mustang, míč

L- list, lak na nehty, lego, lokomotiva

K- knížky, kostky, kravička, králíček

Reflexe s dětmi za video č. 4

Děti opět aktivita bavila, zapojily se do ní všechny a zpravidla nacházely v pokoji více věcí, které začínaly na stejné první písmenko, jako jejich jméno. Potíže s hledáním neměl nikdo.

Sebereflexe za video č. 4

Bavilo mě pročitat si, co všechno děti naučily svého dědečka nebo babičku. Je krásné, že z toho mají vzpomínku. Aktivitu bych příště rozšířila o vytleskání počtu slabik věcí, které našly nebo bych si dala za cíl hledat věci, které začínají na poslední písmenko ve jméně.

Anna a Anička video č. 5:

- 1) V úvodu jsem dětem shrnula předchozí den a nastínila jsem obsah posledního videa, co je čeká a co budeme dělat.
- 2) Poté jsem přečetla poslední úryvek z knížky, ve kterém se Anička o babičku stará a aby se babička v noci nebála, nechává jí Anička svého medvídka Amálku.

3) Aktivita pro děti:

Pomůcky: papír, barevný papír, nůžky, pastelky, vodovky, razítka (cokoli dle libosti a možností)

Popis aktivity: Děti si doma vyrobí přáníčko pro svého prarodiče, pro babičku nebo pro dědečka (nebo pro oba). Použít při tom mohou cokoliv, co mají doma a rády s tím pracují. Fotky vyrobených přání mi poté rodiče pošlou s odpověďmi na otázky.

4) Doplňující otázky:

a. „Jaké myslíš, že je to být starý/stará?“

- „Myslím, že je to blbý, ale zase nemusíš nikam chodit.“
- „Myslím, že to není ani špatný ani dobrý, že je to akorát.“
- „Myslím, že to není hezký jako bejt mladá, protože tě všechno bolí. A protože se nemůžeš shýbat, když máš křeč.“
- „Střední, dobrý i nedobry. Člověk třeba je v domově důchodců, a to moc dobrý není. Ale zase třeba může spát, jak dlouho chce a dělat si co ho baví.“

b. „Jak myslíš, že budeš vypadat a jak se budeš chovat až ty sám budeš senior?“

- „Asi budu hodná. Jak budu vypadat, nevím. Asi budu mít bílé vlásy.“
- „Budu stará, budu mít na obličeji takový čárky a šedivý vlasy. Babička Růženka má šedivý vlasy. Budu chodit na procházky a na výlety.“
- „Budu mít šedé vlasy, vrásky a v ruce hůlku.“
- „Budu mít hůlčičku. Budu mít vlčáka kluka. Ale možná nebude s tím Samovo psem vycházet. Budu bydlet u maminky.“

- „Budu mít kníry, budu mít malého psa a budu s ním chodit na procházky a můj pes se bude jmenovat Bejli. A budu mít manželku babičku Elišku.“
- „Budu mít asi holou hlavu uprostřed a na kraji budu mít vlasy. Asi budu odpočívat.“
- „Budu vypadat jako babička a budu hodná na lidi.“

5) V poslední části videa jsem dětem poděkovala za spolupráci a shrnula jsem všechny aktivity, které ve videích zazněly.

Reflexe s dětmi za video č. 5

Děti vyrábění přáníček pro své babičky a dědečky bavilo nejvíce ze všech připravených aktivit. Užívaly si, že mohou použít barvy, které mají rády a techniky, které jim vyhovují. Do výroby přání se zapojily všechny děti.

Sebereflexe za video č. 5

Osobně jsem si nejvíce užila odpovědi na otázku, jak si děti myslí, že budou vypadat, až budou staré. Bylo hezké pročitat všechny popisy a mnoho dětí psalo, že budou hodné, budou se chovat k lidem hezky, jako babička a dědeček. To mi přišlo jako nejhezčí zpětná vazba, protože z těchto odpovědí, jde vidět, že mají ke starým lidem pozitivní vztah a spousta dětí vnímá svého prarodiče jako vzor. Opět dětská fantazie a představivost nezklamala a některé děti mají opravdu jasnou a detailní představu o tom, jak budou vypadat ve stáří.

Závěrečná reflexe

Velmi mě mrzelo, že jsem měla připravený metodický materiál, který jsem si chtěla vyzkoušet s dětmi v mateřské škole a těšila jsem se na to, ale nakonec jsem byla nucena celý svůj metodický materiál, všechny aktivity a činnosti přesunout do příloh své bakalářské práce a začít „znovu“ budovat program, který by byl v současné době možný a uskutečnitelný. Stále jsem ale chtěla něco z původního plánu zachovat, a tak jsem se jím alespoň při tvorbě distanční výuky inspirovala a převzala to, co šlo s dětmi udělat dálkově.

Tvorba videí byla na jednu stranu velmi zajímavá, ale v mnoha ohledech náročná. Měla jsem jen představu o tom, jaká by videa měla být. Věděla jsem, že chci, aby byla rychlá a stručná, ale zároveň aby byla výstižná a obsahovala vše, co je potřeba. Také činnosti jsem stavěla tak, aby byly zvládnutelné, zajímavé, ale aby dětem (rodičům) nezabrala příliš času. Netušila jsem, zda je to správně, ale udělala jsem to nejlépe, jak jsem dokázala a věřím, že dobře. Přicházela mi na videa milé zpětné vazby a reakce s dotazy rodičů a dětí, kdy budou videa další.

Vyplněné pracovní listy, videa a audionahrávky se mi vracely nepravidelně, během možných 10 dní a rodiče se mnou komunikovali velmi ochotně a vstřícně. Rádi mi pomohli, čehož si velice vážím. Když jsem se poté dívala na videa dětí, ve kterých mluví o svých prarodičích a popisují je, měla jsem velkou radost, jelikož děti o svých babičkách a dědečkách mluvily kladně, mile a z projevu bylo poznat, že k svému prarodiči vzhlíží a mají ho rádi. Když přišly všechny reakce, pročítala jsem si je, pouštěla ze zaslaných záznamů a musím přiznat, že mě závěrečné hodnocení dojalo. S dětmi jsem se nikdy osobně neviděla, poprvé mě viděly až na videu, ale i přesto mě pochválily, pamatovaly si, o čem jsem četla a dokázaly bez problémů shrnout všechny aktivity, které dělaly. Nejvíce se jim líbilo hledat doma fotografie své babičky nebo dědečka a přišlo jim zajímavé vidět, jak prarodiče vypadali jako mladí.

Z 28 oslovených rodičů se mnou intenzivně spolupracovalo 16 rodičů. Myslím, že je to z důvodu, že na odevzdání bylo určeno přesné datum a někteří rodiče nemuseli mít

zrovna v těch 10 dnech čas s dětmi tvořit. Možná, kdyby byl čas na vyplnění delší, vrátilo by se více odpovědí.

Dotazníkové šetření

Charakteristika zkoumaného vzorku

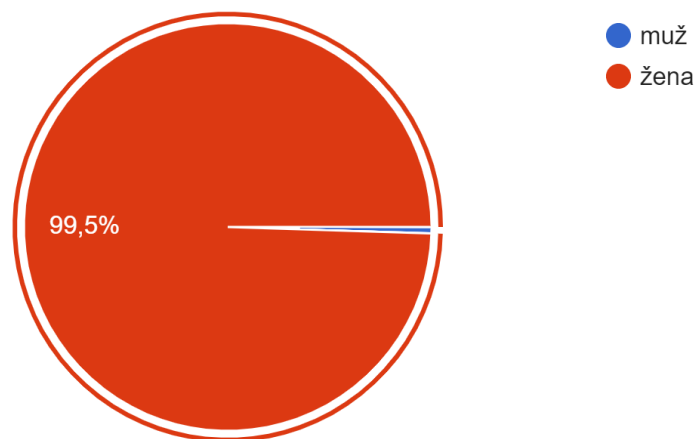
Dotazník byl složen z 11 otázek, z nichž osm bylo uzavřených (u dvou z nich byla možnost více odpovědí) a zbývající tři otevřené. Byl určen pro učitele a učitelky mateřských škol, kteří byli ochotni vyplnění věnovat pár minut a pomoci mi tak při výzkumu. Byl sdílen skrz odkaz, který respondenta zavedl přímo na samotný dotazník. Na dotazníkové otázky odpovědělo celkem 202 respondentů, z celé České republiky. Žádná z otázek nebyla povinná, proto se počet odpovědí u otázek liší a samozřejmě byl dotazník anonymní.

Realizace a výsledky dotazníkového šetření

Dotazník byl nejdříve vyplňován mladými učitelkami, které znám, a které šly učit po ukončení střední pedagogické školy. S nimi jsem také dotazník konzultovala, jeho změny nebo jiné formulace otázek. Odkaz na finální verzi dotazníku jsem poslala několika správcům facebookových skupin, jejichž členové jsou učitelé a učitelky mateřských škol, a ti mi vyšli vstříc sdílením mého odkazu na své stránce. Nasbírat 202 respondentů trvalo 8 dní.

Vaše pohlaví?

200 odpovědí

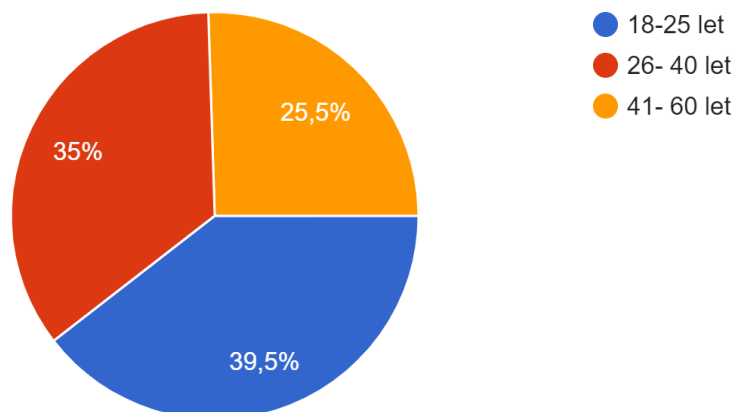


Graf 1- Grafické znázornění odpovědi na otázku č.1 (Zdroj: vlastní průzkum, 2021)

Na tuto otázku odpovědělo celkem 200 respondentů a z grafu je patrné, že 99,5 % z nich byly ženy. To znamená, že se povedlo na 200 respondentech najít jednoho muže.

Váš věk?

200 odpovědí



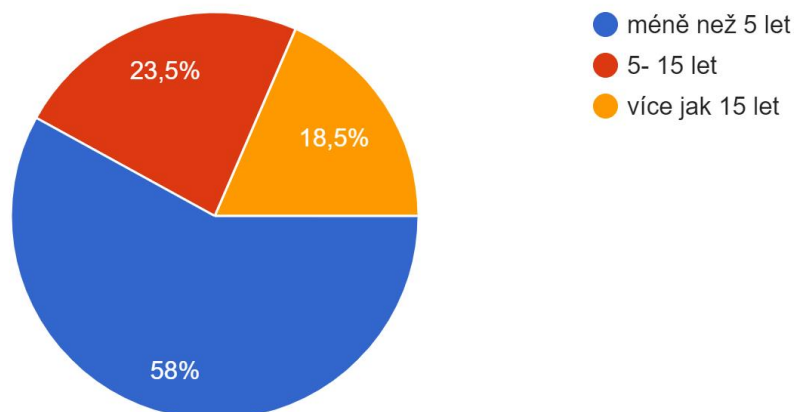
Graf 2- Grafické znázornění odpovědi na otázku č.2 (Zdroj: vlastní průzkum, 2021)

Také na tuto otázku odpovědělo celkem 200 respondentů. Největší část tvořila skupina ve věku 18-25 let, celkem 39,5 %. Druhou nejpočetnější skupinu tvořili respondenti ve věkovém rozmezí 26- 40 let, celkem 35 %. Z grafu je tedy patrné, že respondenti ve věku 41- 60 let byly zastoupeni v dotazníkovém šetření nejméně, a to z 25,5 %.

Výsledky korespondují s předpokladem, že pokud je dotazník dostupný a distribuovaný pouze přes facebookové stránky, budou ho vyplňovat spíše mladší ročníky.

Délka Vaší praxe?

200 odpovědí



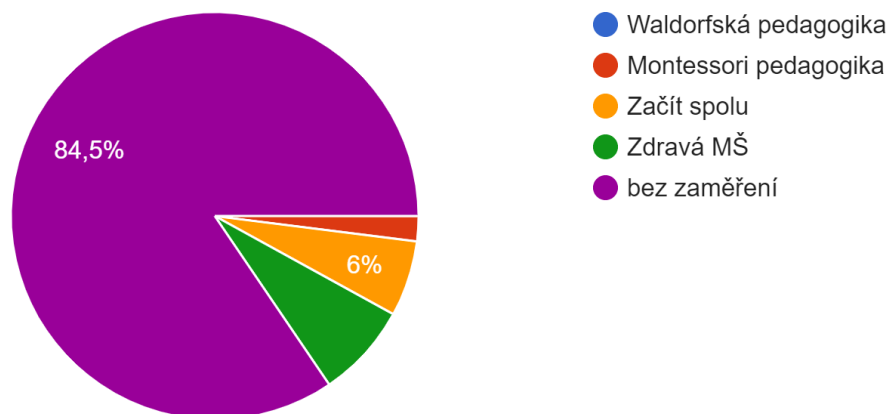
Graf 3- Grafické znázornění odpovědi na otázku č.3 (Zdroj: vlastní průzkum, 2021)

Z grafického znázornění odpovědí na otázku, týkající se délky praxe respondentů vyplývá, že 116 odpovídajících (58 %) - tedy více než polovina, má svou délku praxe kratší než 5 let. Druhou, nejvíce zastoupenou skupinou s 47 respondenty tvořili respondenti s praxí mezi 5-15 lety v oboru. Dotazníku se zúčastnilo pouze 37 respondentů, kteří svou praxi mají delší než 15 let a svým zastoupením 18,5 % doplnili graf s celkem 200 odpověďmi.

I zde platí domněnka, že pokud vyplní internetový dotazník spíše mladší ročníky, jejich praxe nebude delší než 15 let, která se potvrdila, a z grafu můžeme vidět, že opravdu nejvíce se na dotazníku podílel učitelé a učitelky s praxí kratší než 5 let.

Má MŠ ve které pracujete nějaké zaměření?

200 odpovědí



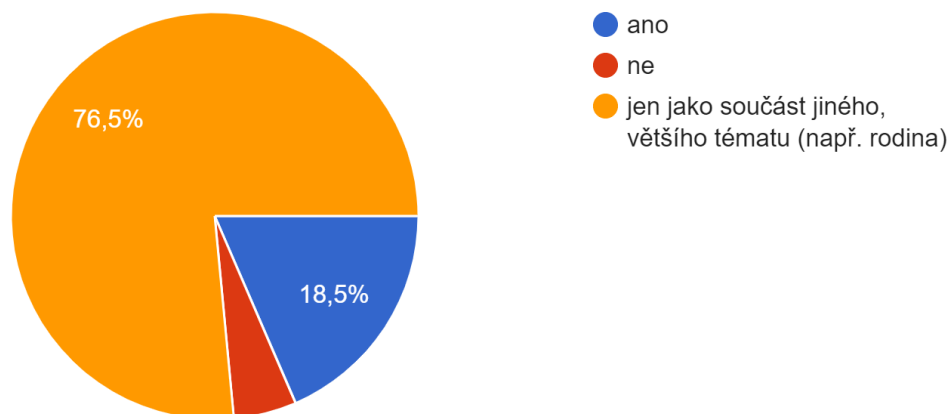
Graf 4- Grafické znázornění odpovědi na otázku č. 4 (Zdroj: vlastní průzkum, 2021)

Na otázku, zda má mateřská škola, ve které respondent pracuje nějaké zaměření, přišlo zpět celkem 200 odpovědí. 169 respondentů uvedlo, že pracují ve školce bez konkrétního zaměření a tím tvoří většinou část grafu, s 84,5 %. Našlo se 15 respondentů, pracujících ve Zdravé mateřské škole, ti tvoří 7,5 % a o tři hlasy méně získala mateřská škola s programem Začít spolu, s 6 %. Nejmenší podíl zastupují respondenti z mateřských škol s Montessori pedagogikou. Z celkových 200 odpovědí se k Montessori přihlásili 4 respondenti, představující pouhá 2 % celkového grafu.

Předpokládala jsem, že se v odpovědích objeví také Waldorfská pedagogika- a častěji než jiné alternativní vzdělávací programy, ale bohužel se nepodařilo ve zkoumaném vzorku najít nikoho, kdo by v mateřské školce Waldorfské pedagogiky pracoval.

Probíráte s dětmi, ve své třídě problematiku stáří?

200 odpovědí

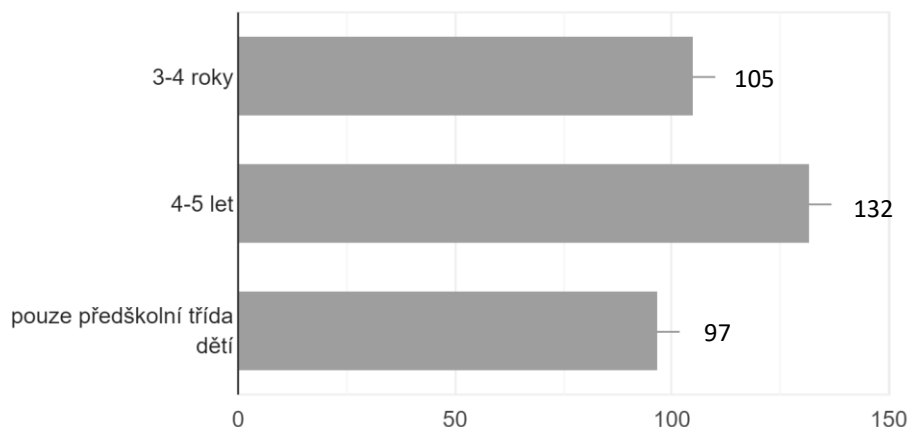


Graf 5- Grafické znázornění odpovědi na otázku č. 5 (Zdroj: vlastní průzkum, 2021)

Také na tuto otázku odpovědělo celkem 200 respondentů. Výsledek se shoduje s mým očekáváním, tedy že problematiku stáří učitelé a učitelky v mateřských školách probírají pouze jako součást většího celku, např. rodiny. Tuto možnost zvolilo 153 učitelů a učitelek, představující přesně 76,5 %. Téma stáří jako samostatné, probírá s dětmi 18,5 % učitelek (37 odpovědí) a překvapivým zjištěním zůstává, že se vyskytlo 10 odpovědí od respondentů, kteří s dětmi téma stáří vůbec neprobírají, ani jako součást většího tematického celku. Možnost „ne“ která je v grafu znázorněna červenou barvou zvolilo 5 %.

Pokud ano- jak staré jsou děti, se kterými se o stáří bavíte? (možnost i více odpovědí)

175 odpovědí



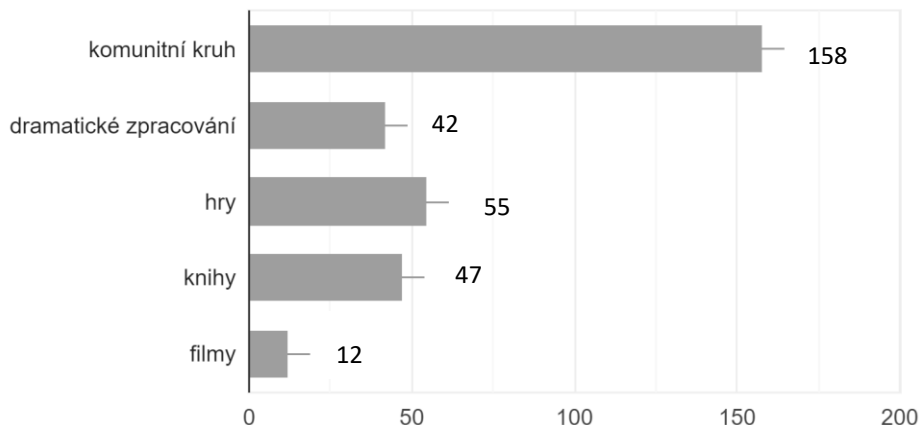
Graf 6- Grafické znázornění odpovědi na otázku č.6 (Zdroj: vlastní průzkum, 2021)

Tato otázka je první, u které byla možnost více odpovědí. Odpovědělo na ni dohromady 175 respondentů ale z grafu je patrné, že po sečtení četnosti odpovědi, dostaneme číslo vyšší, než je 175- právě z důvodu, že někteří respondenti mohli uvést více odpovědí.

Nejčastěji učitelé a učitelky probírají téma stáří s dětmi ve věku 4-5 let (132 hlasů), na druhém místě s věkovou skupinou mladší, tj. 3-4 roky je skupina s 105 odpověďmi. Nejméně hlasů získala možnost, ve které je stáří probíráno pouze s předškolní třídou dětí. Dostala 97 hlasů.

Pokud jste v předchozí otázce odpověděli "ano", jakým způsobem téma zpracováváte?

164 odpovědí



Graf 7- Grafické znázornění odpovědi na otázku č.7 (Zdroj: vlastní průzkum, 2021)

Tato otázka je druhou v pořadí, u které byla možnost více odpovědí. Odpovědělo na ni celkem 164 učitelů a učitelek a z grafu je patrné, že nejčastěji využívanou metodou, kterou volí při seznamování dětí s problematikou stáří, je komunitní kruh. Pro tuto možnost hlasovalo 158 respondentů. Druhá nejčastější odpověď je zpracování skrze hru, pro kterou se rozhodlo 55 učitelů a učitelek. Velmi vyrovnané je dramatické zpracování tématu, pro kterou hlasovalo 42 respondentů a zpracování skrze knihu nebo literární text, kterou zvolilo 47 učitelů a učitelek. Poslední možnost, zpracování skrze promítání filmů jsem zadala spíše ze zvědavosti, zda vůbec někdo tuto metodu ve školce používá. Překvapilo mě, že ano a dokonce získala 12 hlasů, čímž se stejně umístila na poslední místo v četnosti používaných metod.

Pokud využíváte knihy, jaké konkrétně?

33 odpovědí

Odpovědi na tuto otevřenou otázku se sešlo pouze 33 ale ve většině případů respondenti psali více knih, a často se také odpovědi shodovaly. Uváděli tituly jako například **Pohádkový dědeček** od Eduarda Petišky, **Honzíkovu cestu** od Bohumila Říhy a **Dědečku, vyprávěj**, jejímž autorem je Ladislav Špaček. Tyto tři knihy se v odpovědích velmi často opakovaly a jde poznat, že se v knihovničkách mateřských škol běžně objevují. Další často opakovanou odpovědí byla práce s různými encyklopediemi, ve kterých se dítě učí poznávat, jak se lidské tělo vyvíjí a mění, až do období stáří. Dále se v odpovědích objevila kniha **Lentilka pro dědu Edu** od Ivony Březinové nebo **Červená Karkulka**. Knihy, které byly zmíněny pouze jednou, ale určitě také stojí za pozornost jsou **Děvčátko s kosou**, kterou napsal Michael Stavarič, **Návštěva malé smrti** od Kitty Crowther a **Štuclinka a Zachumlánek** nebo **Podívánky**, jejichž autorem je František Nepil.

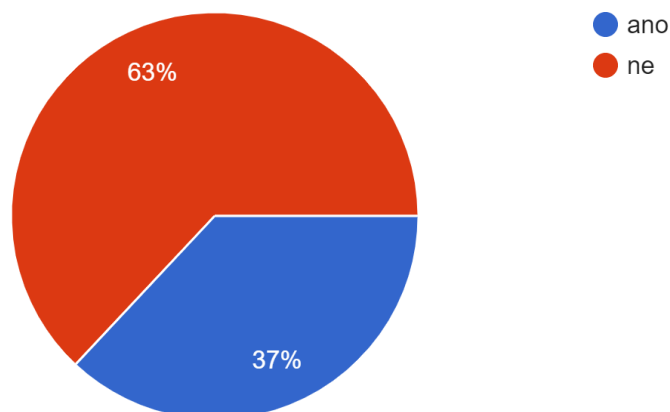
Pokud využíváte také jiné metody, jaké?

39 odpovědí

Na otázku jiných používaných metod, než které byly v nabídce u sedmé otázky, odpovědělo 39 respondentů a jejich odpovědi se často shodovaly. Ve třech případech se respondenti shodli, na **návštěvách čtecí babičky**, která dětem předčítá a často je využívána babička některého z dětí. Babička nemusí jen číst, paní učitelky si ji zvou i na vyprávění o svém životě. Paní učitelky také s dětmi **navštěvují domovy pro seniory**, ve kterých si děti povídají s dědečky a babičkami a zpříjemňují jim den. Metodou, která se také vyskytovala ve více odpovědích byla, že děti nosí do školky **fotografie svých prarodičů** a povídají si o nich. Jací jsou, co mají rádi, co se jim líbí nebo co nejraději společně dělají. Dále mateřské školy využívají metody, při nichž se setkávají generace, u příležitosti různých **slavností** jako Svatomartinská slavnost, Dušičky nebo Slavnost babího léta. Povědomí o problematice stáří podporují také **pracovními listy** nebo **didaktickými pomůckami**.

Zapojujete do programu i seniory?

192 odpovědí



Graf 8- Grafické znázornění odpovědí na otázku č. 10 (Zdroj: vlastní průzkum, 2021)

Předposlední otázkou dotazníkového šetření byl dotaz na to, zda mateřské školy zapojují do programu také seniory (jakýmkoliv způsobem). Překvapivým zjištěním bylo, že z celkových 192 odpovědí jen 71 respondentů odpovědělo, že ano. Tedy 37 % a zbylých 63 % tvořili respondenti, kteří do programu seniory nezapojují.

Pokud ano, jakým způsobem?

73 odpovědí

Poslední otázku zodpovědělo 73 respondentů a odpovědi se velmi často opakovaly. Senioři chodí do mateřských škol dětem předčítat nebo vyprávět o svém životě a jak vypadal svět, když oni byli dětmi. Další možností je, že paní učitelky s dětmi vyrábějí přání pro babičky a dědečky, které jim pak děti nosí domů nebo pro ně společně chystají vystoupení. Ve spoustě odpovědí se vyskytovalo, že by paní učitelky rády s dětmi navštívily domov pro seniory, ale bohužel v současné době to není možné, a tak se těší až se situace zlepší a ony tak budou moci seniorům zpříjemnit den svým vystoupením, písničkami nebo připravenými básničkami.

Shrnutí dotazníkového šetření

Cílem dotazníkového šetření, bylo zjistit, zda a jakým způsobem učitelé v mateřských školách pracují s tématem stáří. Překvapující bylo, že více jak tři čtvrtiny respondentů toto téma zpracovávají pouze okrajově, jako součást většího celku. Stáří jako samostatnému tématu se nevěnují a několik mateřských škol se tomuto tématu nevěnují vůbec. Mnoho učitelek a učitelů v mateřské škole k práci využívá literaturu a v otázce, kde měli za úkol napsat konkrétní knihy se sešly velmi zajímavé a inspirující odpovědi, z nichž jsem některé tituly slyšela poprvé. Předpokládala jsem, že většina mateřských škol bude do programu seniory zapojovat, ale opak byl pravdou. Ukázalo se, že seniory zapojuje menšina, což mi přijde jako velká škoda, ale soudě dle odpovědí učitelek, nad touto možností do budoucna uvažují, aby výuku v mateřské škole ozvláštnily a děti se tímto způsobem naučily mnohem více než z vyprávění.

Závěr

Závěrečnou práci, která by byla spojena se stářím a dětskou literaturou jsem si vybrala záměrně a své volby nelituji. Věděla jsem, že chci propojit dětský svět se světem seniorů a skrz literaturu, v níž se vyskytuje dětský hrdina a jeho babička nebo dědeček, to šlo velmi snadno.

Cílem mé bakalářské práce bylo pochopit, jak děti vnímají tematiku stáří. Jak pohlíží na své babičky a dědečky, jaký s nimi mají vztah a zda stáří berou jako součást života na kterou se těšit, či nikoliv. Druhým, dílčím cílem, bylo zjistit, zda a jakým způsobem učitelky v mateřských školách pracují s touto problematikou. Pokud s dětmi téma stáří probírají, jaké k tomu využívají metody a zda jsou do programu zapojeni také senioři.

Na základě videí, určených pro distanční výuku, v nichž jsem pracovala s knihou Anna a Anička se ukázalo, že děti předškolního věku ke svým babičkám a dědečkům vzhlížejí, mají je často jako svůj vzor a velmi rády s nimi tráví svůj čas. Mají na své prarodiče krásné vzpomínky a všechny odpovědi, které jsem od dětí získala, byly kladné a pozitivním duchu. Etapu stáří děti chápou, jak další a nevyhnutelnou životní kapitolu, ze které není důvod mít strach. Naopak, většina z dětí má jasnou a poměrně detailní představu o tom, jak budou vypadat, až budou ve věku svých babiček a dědečků. Z dotazníkového šetření, určeného pro učitelky v mateřských školách, jsem zjistila, že samotnému tématu stáří se mateřské školy věnují málo, ale udělalo mi radost, že toto téma s dětmi probírají, i když jen okrajově, alespoň jako součást většího celku (např. rodina). Od učitelek jsme získala spoustu inspirace v oblasti dětské literatury, kterou ke zpracování tématu využívají a rozhodně si některé tituly pořídím také do své dětské knihovničky. Ukázalo se, že většina mateřských škol do svého programu zatím nezapojuje seniory, ale mají to v plánu, jako oživení programu, díky čemuž se dětem předá mnohem více zážitků.

Myslím, že využití videí a upravení metodického materiálu tak, aby vyhovoval potřebám dětí a rodičů při distanční výuce, je z hlediska budoucího využití velmi dobrým základem, jak s dětmi na dálku pracovat. To, že se nemusí jen dětem posílat pracovní listy nebo omalovánky, ale je zde možnost i posílat videa s činnostmi a

aktivitami, a děti mají takto alespoň částečně zprostředkovaný kontakt s paní učitelkou považují za velmi přínosný. Osobně jsem při natáčení videí zjistila, že je to další část profese učitelky mateřské školy, která by mě velmi bavila. Ke knihám obecně jsem vždy měla velmi blízko a natáčet videa, v nichž bych představovala dětské knihy a dávala nápady nebo inspiraci na práci s těmito knihami, by mě naplňovalo. Snad bych se po pár prvních videí zbavila stresu a nervozity před kamerou, což byl během vytváření videí, můj největší problém. Trvalo skoro dvě hodiny, než jsem řekla správně první větu a představila se bez toho, aniž bych kolem sebe mávala rukama, koukala mimo kameru, nepřekla se dokonce ve vlastním jménu. Zpětně musím přiznat, že to byla naprosto zbytečná komplikace z mé strany a nebylo čeho se bát.

Vím, že metodický materiál, který byl původně pro praktickou část této bakalářské práce vytvořen, využiji během své pedagogické práce v mateřské škole. Těším se na to, až si s dětmi vyzkouším všechny činnosti a aktivity z tohoto plánu a jsem zvědavá, jak budou spolupracovat, reagovat na otázky a tvořit.

Zdroje

- Dunovský, J. (1999). Sociální pediatrie: vybrané kapitoly. Grada.
- Gavora, P. (2010). Úvod do pedagogického výzkumu (2., rozš. české vyd, přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ). Paido.
- Gillernová, I., Kebza, V., & Rymeš, M. (2011). Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí. Grada.
- Haškovcová, H. (2010). Fenomén stáří (Vyd. 2., podstatně přeprac. a dopl). Havlíček Brain Team.
- Havlíková, M. (1987). Knižka pro rodiče o knížkách pro děti (2., rozš. vyd). Albatros.
- Chráška, M. (2016). Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu (2., aktualizované vydání). Grada.
- Křivohlavý, J. (2011). Stárnutí z pohledu pozitivní psychologie: možnosti, které čekají. Grada.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). Vývojová psychologie (2., aktualiz. vyd). Grada.
- Matějček, Z. (1992). Dítě a rodina v psychologickém poradenství. SPN.
- Matějček, Z. (2005). Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět. Grada.
- Matějček, Z., & Dytrych, Z. (1997). Radosti a strasti prarodičů, aneb, Když máte vnoučata. Grada.
- Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2010). Psychologie pro učitelky mateřské školy (2., rozš. a přeprac. vyd). Portál.
- Punch, K. (2008). Základy kvantitativního šetření. Portál.

Reissner, M. (2016). Literature for children and young people 2016 (přeložil Roland Andrew LETHAM). Moravian Library.

Říčan, P. (2006, c2004). Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání (Vyd. 2). Portál.

Skutil, M. (2011). Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Portál.

Sobotková, I. (2007). Psychologie rodiny (2., přeprac. vyd). Portál.

Špaňhelová, I. (2004). Dítě v předškolním období. Mladá fronta.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál.

Tomášková, I. (2015). Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole. Portál.

Vágnerová, M. (2007). Vývojová psychologie II.: dospělost a stáří. Karolinum.

Vágnerová, M. (2012). Vývojová psychologie: dětství a dospívání (Vyd. 2., dopl. a přeprac). Karolinum.

Veselá, R. (2005). Rodina a rodinné právo: historie, současnost a perspektivy (2. vyd). Eurolex Bohemia.

Internetové zdroje

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Edu.cz- Jednotný portál vzdělávání.*
<https://www.edu.cz/>

Příloha

Seznam příloh:

Příloha č. 1: Původní metodický materiál k praxi

Příloha č. 2: Aktivita z videa č.1: obrázek babičky nebo dědečka

Příloha č. 3: Aktivita z videa č.2: kartičky ke koloběhu života

Příloha č. 4: Otázky dotazníkového šetření

Příloha č. 1: Původní metodický materiál k praxi

Anna a Anička

První tematický plán je spojen s knihou Anna a Anička, O životě na začátku a na konci, jejíž autorem je Martina Špinková. Plán jsem vytvořila na týden, abych ho mohla plnit během své souvislé týdenní praxe ve školce, ale v případě potřeby nebo zájmu dětí, jdou aktivity rozdělit do dalších dnů a pracovat tak s tematickým plánem déle.

Příběh začíná tím, jak se Anička narodí na svět a v rodině se setkává se svou babičkou-Annou. Moc ráda s ní tráví čas (hrají si, povídají si), ale jak Anička roste, babičce ubývá síl a stárne. Aniččiny rodiče si vezmou babičku k sobě domů, aby se o ni mohli všichni společně starat a když přijde čas, Anička se s umírající babičkou loučí. Malé Aničce se po babičce stýská a velmi jí chybí, a tak hledá způsob, jak zůstat s babičkou dále v kontaktu.

Já jsem si tento příběh vybrala nejen z důvodu, že je pro mou práci tematicky vhodný, ale také z důvodu krásných, jemných ilustrací od samotné autorky, které provází celý příběh a velmi vhodně jej doplňují.

PONDĚLÍ (začátek- str.16)

- 1) Ještě před přečtením ukázky, nechám kolovat po kruhu žlutou čtenářskou kostku, která svými otázkami v dětech vzbudí nejen zájem o knihu samotnou, ale také rozvine jejich fantazii a představivost.

Otázky na kostce:

„Podívej se na obal knihy a zkus vymyslet jiný název.“

„Kdo by mohl být hlavní postava a jak by mohla vypadat?“

„Když se podíváš na obal knihy, o čem myslíš, že by mohla kniha být?“

„Co bys změnil na obalu knihy?“

„Kde si myslíš- podle obalu, že se bude odehrávat děj?“

Paní učitelka přečte název knihy *„O čem by podle názvu mohla kniha být? Kdo je asi Anna a kdo je Anička?“*

- 2) Poté následuje přečtení první ukázky z knihy, po str. 16. Děti se seznamují s tím, kdo vlastně je Anička a kdo je Anna. Jaké jsou, kde spolu tráví čas a co dělají. Dozvídají se, že Anna je babička, která malé vnučce vypráví pohádky, a dokonce jí svěří své tajemství.

- Doplňující otázky:

- *„Kdo je to maminka a tatínek?“*
- *„Kdo jsou to prarodiče?“*
- *„Pokud máš babičku nebo dědečka, jaká/jaký je?“*
- *„Co je to tajemství?“*

→ děti odpovídají dobrovolně, pokud někdo nechce odpovídat, nebo neví, rozhodně ho to odpovědi netlačíme

3) **Hra: Tichá pošta**

Pomůcky: žádné

Organizace: v řadě nebo v kruhu, na koberci

Motivace: *„Děti, Anička měla se svou babičkou tajemství, že? Pamatujete si ho stále? A malá Anička to tajemství nikdy nikomu neřekla- to je správné. I my si zkusíme, udržet tajemství a uvidíme, jak se to povede nám, zda ho také neřekneme.“*

Metodický postup: Děti sedí v řadě vedle sebe. Paní učitelka pošeptá prvnímu dítěti do ucha „tajemství“ a ono pak to tajemství pošeptá

dalšímu kamarádovi v řadě. Cílem hry je, neříct tajemství nahlas, dokud nedojde k poslednímu dítěti v řadě.

4) Hra: Unavené a upracované ruce

Pomůcky: krém nebo olej na ruce

Organizace: ve dvojicích, v sedě, na koberci

Motivace: *„Děti, jak vypadají ruce starého člověka, víte? Ano, jsou unavené, upracované, mají vrásky, a tak je potřeba se o ně starat. Naučíme se společně masáž pro dědečka nebo pro babičku, kterou jim poté doma můžete předvést.“*

Metodický postup: Děti se rozdělí do dvojic a sednou si do tureckého sedu, čelem k sobě. Natáhnou ruce a do dlaní paní učitelka dá trochu krému na ruce- nejdřív jen jednomu ze dvojice. Ten poté masíruje dlaně svého kamaráda. Když je masáž hotová, děti se v masírování vystřídají.

5) Výtvarná činnost: Kreslení rodokmenu

Pomůcky: papíry, pastelky/fixy

Organizace: u stolečků

Metodický postup: Paní učitelka ukáže dětem svůj nakreslený rodokmen, kde má nakreslené rodiče a prarodiče. Každé dítě si poté nakreslí svůj vlastní rodokmen, kde s pomocí paní učitelky mohou doplnit i jména sourozenců/rodičů/ prarodičů.

Reflexe s dětmi:

Sebereflexe:

ÚTERÝ (str. 18-24)

- 1) Řízenou činnost začínáme otázkou na opakování předchozího dne, abychom si připomněly, o čem jsme četly a co se zatím v knížce stalo.
- 2) Pokročíme čtením příběhu až ke stránce 24. Dozvíme se, jak Anička pomalu rostla, zatímco babička se každým dnem zmenšovala, přestala chodit, a tak ji na procházkách vozili na kolečkovém křesle. Babička se nastěhovala k Aničce domů, aby nebyla sama a mohla si tak s vnučkou hrát, povídat nebo ji učit vázat mašle. Jak Anička rostla, začala chodit do školy a babička zůstávala jen v posteli.

- na čtení navážeme doplňujícími otázkami:

„Co děláš s babičkou ty? Co děláš nejraději?“

„Naučila tě něco babička nebo naučil jsi ty, něco svou babičku?“

„Co si myslíš, že znamená koloběh života?“

3) **Aktivita Koloběh života**

Pomůcky: kartičky s různými vývojovými cykly (život člověka)

Organizace: na koberci, ve skupinách

Motivace: *„Děti, už jsme si řekli, co je to koloběh života. Víme, že je to opakující se cyklus. Narodíme se jako miminka a rosteme a stárneme. Zkusíte si seřadit, jak to asi vypadá, když člověk stárne.“*

Metodický postup: Děti jsou rozděleny do dvou skupin a každá dostane své kartičky s motivem koloběhu života (miminko, dítě, školák...). Úkolem skupiny je, domluvit se, jak za sebou kartičky seřadit, aby to bylo správně. Obě skupiny si koloběh poté porovnají, zda ho mají stejně, či nikoliv

4) Sázání řeřichy

Pomůcky: květináč s hlínou, semínka řeřichy, voda

Organizace: u stolečků

Metodický postup: Děti dostanou na každý stůl svůj květináč (misku s hlínou) a po vzoru paní učitelky si zasadí svou řeřichu, o kterou se poté budou společně, jako skupinka starat- zalévat a pozorovat, jak rychle roste.

Reflexe s dětmi:

Sebereflexe:

STŘEDA (str.26- 30)

- 1) Činnost opět zahajujeme opakováním předchozího dne, a ještě před čtením nového textu, paní učitelka pošle zelenou čtenářskou kostku s otázkami týkající se středu knihy.

„Jak by teď mohl příběh pokračovat?“

„Co bys poradil hlavní postavě, aby teď udělala?“

„Která postava se ti líbí a proč?“

„Která postava se ti nelíbí a proč?“

„Mohl bys někoho z příběhu potěšit? A jak bys to udělal?“

„Stalo se ti někdy něco podobného- žil s vámi dědeček nebo babička?“

- 2) Paní učitelka po těchto otázkách přečte další kus knížky. V tomto úryvku se malá Anička loučí se svou babičkou, která následně umírá- doma, s nejbližší rodinou kolem sebe.

- doplňující otázky k textu:

„Co to znamená, když někdo zemře?“

„Jak se cítí člověk, který ztratí osobu, kterou měl moc rád?“

3) Hra: Odkud přichází zvuk?

Pomůcky: telefon, budík, nebo cokoliv co vydává slabý zvuk

Organizace: v herně

Motivace: *„Děti, když Aničce umřela babička, bylo jí smutno a v domě bez ní bylo ticho. Ale tady u nás, ticho není, slyšíte to?“*

Metodický postup: Paní učitelka schová kdekoliv ve třídě (tak aby to bylo vidět) věc, která vydává velmi slabý zvuk (např. tikot hodin). Děti chodí po třídě a až zdroj zvuku najdou, vrátí se potichu zpět na místo a nikomu nic neřeknou. Až když jsou všechny děti usazené, se paní učitelka zeptá, kde je zdroj zvuku ukrytý a děti odpoví.

4) Hra: Najdi kamaráda

Pomůcky: žádné

Organizace: v herně

Motivace: *„Anička měla se svou babičkou krásný vztah a určitě by ji poznala mezi lidmi, jen podle hlasu. Poznáte i vy, svého kamaráda podle hlasu?“*

Metodický postup: Z dětí se vybere jedno (nebo dvojice kamarádů) a to odchází za dveře. Mezitím si zbytek buď domluví (nebo určí paní učitelka) kdo bude vydávat zvuk „haló haló “. Následně se zavolá zpět dítě, které bylo za dveřmi, děti se smotají do klubíčka, obličejem k zemi a na pokyn dítěte („Kamaráde, ozvi se“) musí zvolené dítě odpovědět „haló haló“ a dítě uprostřed musí poznat, kdo z kamarádů se mu ozval.

Reflexe s dětmi:

Sebereflexe:

ČTVRTEK (str.32-34)

- 1) Na začátku aktivity si opět zopakujeme, předchozí den. Nejen co jsme dělaly, ale kam jsme se v knize dostaly. Poté paní učitelka přečte další část knihy, která se věnuje babiččině pohřbu. Tomu, jak to probíhalo na smuteční hostině a co tam lidé dělali.

- doplňující otázky k textu:

„Byl jsi ty sám/sama někdy na pohřbu?“

„Jak vypadali lidé, kteří přišli babičce Anně na pohřeb? Byli ještě smutní?“

2) **Hra: Osvobod' se s kamarádem**

Pomůcky: různě dlouhé kusy provázku

Organizace: v herně

Motivace: *„Děti, jistě si vzpomenete, jak na pohřbu lidé vyprávěli o babičce hezké věci a vzpomínky na společné chvíle nebo příhody které spolu zažili. Je hezké, s někým sdílet vzpomínky, nemyslíte? Zkusíme si to u nás ve třídě.“*

Metodický postup: Děti stojí v kruhu čelem k sobě a mají zavřené oči. Paní učitelka rozdá provázky tak, aby jeden konec drželo jedno dítě a druhý konec dítě, které mu stojí v kruhu naproti. Když děti oči otevřou, mají za úkol provázek stále držet a vymotat se z klubka provázků tak, aby zůstal jen s kamarádem, kterého má na svém druhém konci. Když se povede (s pomocí paní učitelky), děti ve dvojici řeknou zážitek, který je

pojí. Něco, co zažily spolu. Pokud takovou vzpomínku nemají, nevadí-
řeknou něco, co by chtěly zažít.

3) Hra: Kdo zmizel?

Pomůcky: žádné

Organizace: v herně

Metodický postup: Jedno dítě jde opět za dveře a mezitím v herně paní učitelka překryje dekou jedno (nebo dvě děti). Úkolem dítěte, které se poté vrátí zpět, je poznat, kdo z kamarádů se pod dekou skrývá. Obtížnější variantou (aby si to dítě nepamatovalo jen podle pořadí v kruhu) je možnost, že se děti volně rozmístí po třídě.

Reflexe s dětmi:

Sebereflexe:

PÁTEK (str. 36- konec)

- 1) S dětmi nejdříve zopakujeme celý příběh, který jsme přes týden četli. O čem byl, jaké v něm byly postavy, co se tam stalo. Poté paní učitelka knihu dočte. Poslední stránky příběhu jsou věnovány Aničce, jak se snaží se svou babičkou dál komunikovat, jak se jí to povedlo a tomu, jak se Anička učí žít ve světě bez své babičky.
- 2) Po dočtení knihy nechá paní učitelka kolovat červenou čtenářskou kostku, s otázkami, které přicházejí po dočtení příběhu.

„Co se ti v knížce líbilo, a proč?“

„Co bys v příběhu změnil?“

„Co se ti v knížce naopak nelíbilo a proč?“

„Změnil bys konec? A jak?“

„O čem příběh hlavně byl?“

„Jak by se hlavní postava mohla jmenovat jinak?“

3) Aktivita s fotografiemi

Pomůcky: fotografie prarodičů

Organizace: v herně

Motivace: *„Děti, společně jsme si prošli příběhem Aničky a její babičky. Z domova jste si přinesly fotky svého dědečka nebo babičky. Řeknete nám, jaká je vaše babička nebo dědeček?“*

Metodický postup: Děti postupně ukazují fotky svého prarodiče a představují ho svým kamarádům ve třídě.

4) Výtvarná činnost: Přání

Pomůcky: papíry, tužky, fixy, barevné papíry, nůžky, lepidlo, obálky

Organizace: u stolečků

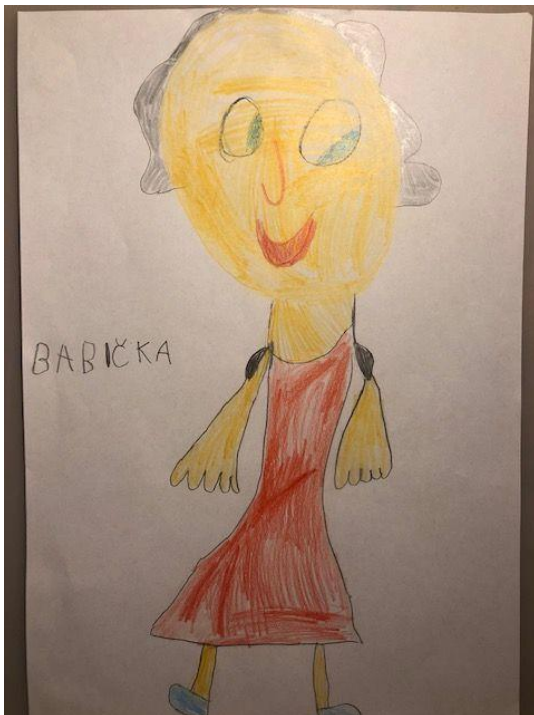
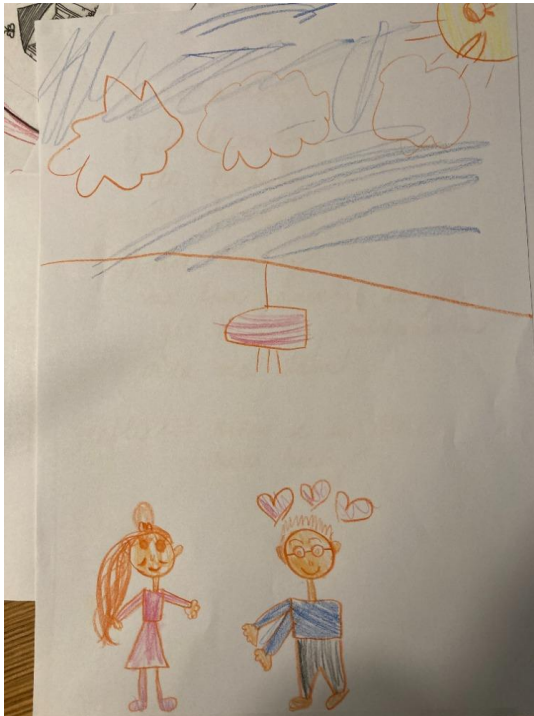
Motivace: *„Určitě víte, že v této době je důležité své dědečky a své babičky chránit a dělat jim radost. Co kdybychom teď vyrobily společně pro dědečka nebo babičku přáníčko, které by je rozveselilo?“*

Metodický postup: Děti vyrábějí přáníčka pro své prarodiče. Fantazii se meze nekladou. Je na nich, jestli použijí pastelky nebo fixy nebo jestli přáníčko ozdobí také jinak (flitry/ barevný papír). Přání si poté schovají do obálek a s pomocí paní učitelky na obálku napíší jméno své babičky nebo dědečka.

Reflexe s dětmi:

Sebereflexe:

Příloha č. 2: Aktivita z videa č.1: obrázek babičky nebo dědečka



Příloha č. 3: Aktivita z videa č.2: kartičky ke koloběhu života



Zdroj: vlastní

Příloha č. 4: Otázky dotazníkového šetření

1) Vaše pohlaví?

a. Muž

b. Žena

2) Váš věk?

a. 18- 25 let

b. 26- 40 let

c. 41- 60 let

3) Délka Vaší praxe?

a. Méně než 5 let

b. 5- 15 let

c. Více jak 15 let

4) Má MŠ, ve které pracujete nějaké zaměření?

a. Waldorfská pedagogika

b. Montessori pedagogika

c. Začít spolu

d. Zdravá MŠ

e. Bez zaměření

5) Probíráte s dětmi, ve své třídě problematiku stáří?

a. Ano

b. Ne

c. Pouze jako součást jiného, většího tématu (např. rodina)

6) Pokud ano- jak staré jsou děti, se kterými se o stáří bavíte? (možnost více odpovědí)

a. 3- 4 roky

b. 4- 5 let

c. Pouze předškolní třída dětí

7) Pokud jste v předchozích otázkách odpověděli kladně, jakým způsobem téma zpracováváte?

a. Komunitní kruh

b. Dramatické zpracování

c. Hry

d. Knihy

e. Filmy

8) Pokud využíváte knihy, jaké konkrétně? (otevřená otázka)

9) Pokud využíváte také jiné metody, jaké? (otevřená otázka)

10) Zapojujete do programu i seniory?

a. Ano

b. Ne

11) Pokud ano, jakým způsobem? (otevřená otázka)