

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2013

Marie Křížová

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta**

PROŽITKOVÉ UČENÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

PaedDr. Alena Váchová

Vypracovala:

Marie Křížová

České Budějovice, 2013

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, 31. března, 2013

Marie Křížová

Poděkování:

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především vedoucí mé bakalářské práce PaedDr Aleně Váchové za odborné vedení a podporu, dík patří také mým kolegyním z mateřské školy za spolupráci při výzkumu.

Abstrakt

Práce je zaměřena na problematiku prožitkového učení dítěte v předškolním věku. Cílem je vytvoření programu prožitkových aktivit, využitelných v mateřské škole. V teoretické části je charakterizováno prožívání a učení dítěte předškolního věku, popsány druhy učení, podrobněji učení prožitkové a jeho znaky, podmínky, které je nutné pro ně v mateřské škole vytvořit. Dále je charakterizována hra a dramatická výchova jako základní metody prožitkového učení a popsány fáze prožitkového učení při realizaci v mateřské škole. Praktická část obsahuje původní nabídku prožitkových aktivit, vycházející z cílů RVP PV. Metodou pozorování, analýzou videozáznamů, rozhovory s dětmi a rodiči bylo zjišťováno, jak prožitkové učení děti přijímaly a k jakým výstupům vzdělávání program přispěl. Výzkumem jsem zjistila, že je prožitkové učení pro děti předškolního věku vhodné, neboť přináší své výsledky ve vzdělávání a děti jej přijímají ochotně.

Klíčová slova: evaluace, prožitek, prožitkové učení, třídní program

Abstract:

The work focuses on the issue of experiential learning in the preschool age child. The aim is to create a program of experiential activities to be used in kindergarten. The theoretical part is characterized by the preschool child's experience and learning process, it describes the different kinds of learning, more specifically experiential learning and its features, and the conditions that are required for them to create at nursery school. It further includes play and drama as fundamental methods of experiential learning and a description of the experiential learning phase for implementation in kindergarten. The practical part contains the initial offer of experiential activities based on the goals of RVP PV. By means of observational methods, videorecording analysis, and interviews with children and parents, I detected how children adopt experiential learning and what learning outcomes the program contributed to. I found out through research that experiential learning for children of preschool age is appropriate since it produces results in education and children accept it willingly.

Keywords: evaluation, experience, experiential learning, monitor programme

Obsah

ÚVOD	3	
Teoretická část	4	
1	VÝVOJOVÁ SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ Z HLEDISKA UČENÍ	4
1.1	Emoční rozvoj	4
1.2	Rozvoj poznávacích procesů	5
1.3	Sociální vývoj	6
2	UČENÍ	10
2.1	Učení v předškolním věku	10
2.2	Druhy učení	11
2.2.1.	Sociální učení	11
3	PROŽITKOVÉ UČENÍ	13
3.1	Prožívání, zážitek	13
3.2	Zážitková pedagogika	13
3.3	Znaky prožitkového učení	15
4	PODMÍNKY PRO REALIZACI PROŽITKOVÉHO UČENÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	17
4.1	Vnitřní podmínky	17
4.2	Vnější podmínky	17
4.2.1	Osobnost učitelky	17
	4.2.1.1 <i>Efektivní komunikace a zpětná vazba</i>	18
	4.2.1.2 <i>Osobnostní přístup k dítěti</i>	19
4.2.2	Prostředí pro uspokojování potřeb dětí	19
5	PLÁNOVÁNÍ PROŽITKOVÉHO UČENÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE	21
5.1	Volná hra jako prostor pro prožitkové učení	21
5.1.1	Znaky hry	21
5.2.	Dramatická výchova v souvislosti s prožitkovým učním předškolního dítěte ..	22

5.2.1	Metody dramatické výchovy.....	23
5.3.	Proces prožitkového učení	25
5.4.	Příprava, realizace a reflexe prožitkového učení.....	25
6	EVALUACE	28
	Praktická část	30
7	CÍLE A METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	30
7.1	Výzkumné otázky.....	30
7.2	Charakteristika výzkumného souboru.....	31
8	PROŽITKOVÉ ČINNOSTI Z TRÍDNÍHO PROGRAMU DĚTÍ ve věku 4-5 LET.....	33
8.1	Blok I. Objevujeme barevný svět Duhy	33
	8.1.1 Podtéma: Objevujeme nové kamarády.....	34
	8.1.2 Podtéma: Je nám Budulínek podobný?	37
	8.1.3 Závěry z evaluace – Co dítě zvládlo na konci I. bloku?.....	40
8.2	Blok II. S Podzimníčkem čarujeme, jakou barvou malujeme?	43
	8.2.1 Podtéma: Budulínek je náš kamarád	43
	8.2.2 Podtéma: Víťáme skřítku Podzimníčka	45
	8.2.3 Závěry z evaluace – Co dítě zvládlo na konci II. bloku?	47
8.3	Blok III.: Modrý zvonek krásně zvoní, přijde mrazík jako vloni?	50
	8.3.1 Podtéma: Zazvoníme zvonečkem	50
	8.3.2 Podtéma: Radujeme se s paní Zimou	52
	8.3.3 Závěry z evaluace – Co dítě zvládlo na konci III. bloku?.....	53
9	SHRnutí VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	55
10	DISKUSE.....	57
	ZÁVĚR	60
	SEZNAM PŘÍLOH.....	64
	PŘÍLOHY	65

ÚVOD

„Život je řada po sobě následujících lekcí, které člověk musí prožít, aby je pochopil.“¹

Ralph Waldo Emerson

Od doby, kdy jsem navštěvovala základní školu, jsem snila o tom, že ze mě bude učitelka. Studovala jsem střední pedagogickou školu, kde jsme se my, studentky, před třiceti lety učily, jak vzdělávat děti v mateřské škole. I když to byla doba nelehká, vzdělávání bylo sešňorováno časovými, ideologickými a jinými předpisy, přesto jsem si toto povolání zamilovala, a hledala jsem cestu, jak děti nejen vzdělávat, ale hlavně s nimi smysluplně a radostně prožívat čas. Navštěvovala jsem různé semináře, hledala jsem vzdělávací možnosti, které budou děti uspokojovat, a setkala jsem se s lektorkou dramatické výchovy Zuzanou Jirsovou. Prožitky, které jsem si ze seminářů odnášela, mě velice ovlivňovaly. Také na mě působily zážitky ze seminářů Respektovat a být respektován lektorek Nováčkové a Nevolové, neopakovatelné jsou vzpomínky na enviromentální semináře, kde prožitky ze všech činností byly přímé. Rámcový vzdělávací program pro mateřské školy dává možnost využít mnohem více tvořivost v plánování vzdělávací práce a přímo vybízí k prožitkovému učení. Rozhodla jsem se proto, že se v mé bakalářské práci zaměřím právě na prožitkové učení, na jeho plánování, realizování a evaluování. V našem třídním programu byly naplánovány tři integrované bloky, z nichž jsem vyjmula prožitkové činnosti. Evaluace těchto konkrétních prožitkových činností je zaměřena na to, jaký vliv má prožitkového učení na dítě, zda je pozitivně přijímá a jak se odráží v jeho chování a jednání, zda přináší konkrétní výstupy ze vzdělávacího procesu. Součástí příloh jsou podrobnější popisy jednotlivých činností a videozáznam prožitkových činností.

¹ Citát z knihy *To nejdůležitější v životě* (URBAN Hal, 2004)

Teoretická část

1 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ Z HLEDISKA UČENÍ

Charakteristika dítěte předškolního věku a jeho učení má svá specifika, která jsou nezanedbatelná. Nesmíme opomenout, že každé dítě je jiné, individuální rozdíly v tomto období jsou značné. Zohlednění vývojových a individuálních rozdílů je podle RVP PV (2004) nezbytné. Budeme-li tyto zvláštnosti věku respektovat, pak můžeme realizovat efektivní vzdělávací proces s využitím prožitkových metod učení.

1.1 Emoční rozvoj

Švejdrová (in Svobodová a kol., 2010) konstatuje, že v psychice předškolního dítěte dominují emoce. Pfeffer (2003) popisuje vývoj mozku a podrobněji vysvětluje výrazný vliv emocí na prožívání, chování a učení v raném věku. Jestliže impulzem jednání byla nějaká emoce, mají následné vnitřní postoje a návyky rozhodující vliv na jedince. Jestliže se dítě vnitřně zabývá negativními emocemi (bojí se, nejsou uspokojeny jeho základní potřeby), pak nemůže ukládat nové rozumové poznatky, do paměti se mu ukládají negativní prožitky. Dítě si po letech nevzpomene na to, kterou pohádku paní učitelka četla, ale na to, že nemohlo na záchod a následně se pomohlo.

S věkem dítě začíná své emoce v různých situacích zvolna ovládat. Vede ho k tomu tlak prostředí. Stuchlíková (2002) uvádí, že negativní emoce se dítě učí přehodnotit, vyrovnat se s nimi, dát je najevo vhodným způsobem. Naopak pozitivní emoce a úspěch je třeba si užít. (Stuchlíková, 2005) Děti se mohou naučit řešit emoční situace, a to nejlépe prožitkovým učením. Jestliže si vše okusí „na vlastní kůži“, lépe budou situace zvládat, protože už budou vědět, co funguje. Dospělí jim musí dávat vzor vhodného chování a projevoování emocí. Již Komenský (1964) upozorňoval na to, jak je důležitý vzor dospělého na chování dítěte. Svobodová (2010) upozorňuje, že učitelka musí umět přijímat emoce dětí a také dávat najevo své emoce, neboť děti se tomuto „umění“ teprve učí, a to především nápodobou. Je důležité, aby věděly, že mít různé emoce je normální, jen je nutné dávat je najevo vhodným způsobem.

Helus (2004) hovoří o specifických znacích prožívání dítěte předškolního věku: jde o prožívání nealternativní – bez nadhledu a odstupu, bez uvažování o jiných možnostech, dítě je ovlivňováno zážitkem, je jím pohlceno, což umocňuje jak pozitivní, tak negativní prožívání (tíživost, hrůza – radost, nadšení). Dítě, které ve hře prohrálo, si

myslí, že prohrálo ve všem, nedovede si představit, že je v něčem jiném dobré. Dětské myšlení je organistické – „tělem i duší“, celou bytostí; provází jej celá řada fyziologických projevů (pocení, nespavost, blednutí, změna krevního tlaku, nevolnost...) a fascinované – dítě se od prožívané události nedokáže odpoutat, i když by to bylo pro něj osvobození. Svobodová (2010) upozorňuje, že zážitky dítěte jsou velice silné, děti by si proto měly z mateřské školy odnášet pokud možno pozitivní zážitky. Vidíme, že znaky dětského prožívání nás nutí být velice opatrní v tom, co dítěti jako zážitek nabídneme.

1.2 Rozvoj poznávacích procesů

Fontana (2003) uvádí, že informace z okolního světa přijímá převážně senzomotoricky prostřednictvím svých smyslů. Také Havlínová (2000) upozorňuje na neukončenost senzomotorického zpřesňování funkcí. I my dospělí víme, že to, co jen slyšíme, si zapamatujeme méně než to, co slyšíme, vidíme, cítíme, vyjádříme pohybem, osaháme. Čím více smyslů dítě zapojí, tím je zapamatování kvalitnější. Cornell (2012) píše, že vyřadí-li se jeden smysl (např. zakrytí očí), vnímání ostatních smyslů se podpoří. Proto je dobré, když pro učení dítěte v tomto období využíváme co největšího počtu smyslů.

Dalším znakem dětského vnímání je centrace pozornosti na jeden znak, až na konci předškolního období dítě dokáže vnímat více znaků. Vágnerová (2005) předkládá Piagetův popis psychických procesů u dítěte v předškolním věku, který nazývá obdobím názorného intuitivního myšlení. Dítě používá pojmy intuitivně na základě svého prožívání. V prožitkovém učení nám to umožňuje cíleně emočně zdůraznit ten aspekt, na který se učením zaměřujeme, a jestliže se nám podaří dítě zaujmout, efekt učení se může dostavit. Vágnerová (2004) doporučuje k upoutání pozornosti srozumitelný a nový podnět, něco, co uspokojí potřebu dítěte nebo podnět navazující na dřívější znalosti. Stačí například při vyprávění použít jednoduchou loutku nebo rekvizitu a vnímání dítěte s následným prožitkem je mnohem větší.

Vágnerová (2004) uvádí vysokou míru fantazie. Symbolická hra dítěti pomáhá vyrovnat se s realitou. Skutečnost děti často dotvářejí svou fantazií. (Vágnerová, 2005) Symbolická hra i fantazie souvisí s pohádkami a příběhy. Matějček (2005) vyzdvihuje pohádky také proto, že se jejich prostřednictvím děti učí bát, a to na klíně rodičů, z místa bezpečí. Prožívání napětí a strachu při současném vnějším zajištění znamená posilňování psychické odolnosti dítěte. Nutná je samozřejmě správná míra napětí – děti

nestrašíme, ale když si čteme trochu strašidelný příběh nebo dětem předvedu „příšernou ježibabu“, zážitky jsou opravdu hluboké. Mnoho autorů (např. Švejdrová in Svobodová a kol., 2010) připomíná, že pro dítě v tomto věku jsou z hlediska hlubokého prožívání důležité pohádky a příběhy, neboť mají svá pravidla, která děti chápou jako neměnná: skutečnost je srozumitelná, vítězí dobro a zlo je trestáno. Pohádky přispívají k vymezení identity dítěte, uspokojují potřebu ztotožnění se s hrdinou a dávají mu naději na budoucnost ve společenství, jsou v nich zakotveny archetypy. Dobrý příběh pohltí celou bytost dítěte, dokáže probouzet jeho zvědavost, umožňuje dítěti ztotožnění, empatii, rozvíjí dítě kognitivně, emocionálně i sociálně. Švejdrová dodává, že dítě si pomocí pohádek a příběhů může srovnávat svoje vlastní zkušenosti. Oaklander (2010) vedle pohádek a příběhů také zdůrazňuje důležitost lidové hudby.

Podle Vágnerové (2005) se paměť dítěte rychle vyvíjí, ale paměťové strategie jsou ještě omezené. Děti si v tomto období nedovedou uspořádat materiál pro lepší zapamatování. Paměť je epizodická, znalosti dítěte útržkovité, chybí jim vzájemné propojení. Vágnerová (2005) uvádí, že se rozvíjí hlavně v interakci s jinými lidmi, především dospělými. Prožitkové události se zapisují do dětské paměti, dítě je interpretuje podle svých preferencí.

Kognitivnímu rozvoji odpovídá také vývoj řeči a komunikativních dovedností, a to verbálních i neverbálních. Prožité události, které si dítě pamatuje, má snahu vyprávět ostatním. Zpočátku to činí také útržkovitě, postupně se jeho vyprávění stává komplexnější a logicky navazující. Velké jsou také individuální rozdíly, vývoj předškolního dítěte je v tomto období rychlý.

1.3 Sociální vývoj

Helus (2004) označuje pojem socializace procesem utváření a vývoje osobnosti působením sociálních vlivů. Dítě těmto vlivům podléhá, vyrovnává se s nimi nebo je tvořivě zvládá. Sociální vývoj dítěte probíhá v předškolním věku především v rodině. Prožitky dítěte z raného období jsou velice významné pro celý další vývoj dítěte. Helus (2004) poukazuje na odkázanost dítěte, v raném věku by dítě bez péče dospělého nedokázalo přežít. Fontana (2003) píše o raném citovém připoutání (attachment), připoutání je prvním krokem v sociálním učení dítěte. V raném dětství může dítě získat pocit, že svět je bezpečný a bere samo sebe jako hodnotného láskyplného jedince. Stuchlíková (2005) píše, že kolem třetího roku se připoutání k blízké osobě obvykle

rozvolňuje. Postupně se z odkázanosti na dospělé snaží vymanit, být nezávislým, usiluje o sebepoznání, sebeuplatnění a sebeprosazení. Rozvíjejí se sociální zkušenosti dítěte, dítě v závislosti na vývoji stále více vyhledává své vrstevníky, chce s nimi komunikovat, vytvářet, prožívat. Fontana (2003) v souvislosti s vývojem dítěte cituje Eriksona, který označuje předškolní věk věkem iniciativy, kdy dítě zkouší, experimentuje a postupuje tak ke své samostatnosti. Helus (2004) také hovoří o Eriksonově závěru: nepřiměřené tlumení aktivity v tomto věku může vyústit k silným pocitům viny a utlumení iniciativy. Iniciativa a zdravé prosazování se v kolektivu je pro prožitkové učení žádané.

Helus (2004) uvádí, že dětství je charakteristické velkým bohatstvím potencialit růstu a rozvoje. Stále někam směřuje, něco chce, o něco usiluje, něco zkouší, zkoumá, poznává a objevuje, směřuje k dospělosti. Neměli bychom podle něj zapomínat i na potencialitu být šťasten, vnímat lásku a projevovat láskyplnost, nahlížet v širších souvislostech, být ušlechtilý, přijmout výzvy budoucnosti a brát na sebe zodpovědnost. Tyto potenciality se mohou rozvinout, pokud jsou dítěti vytvořeny příslušné podmínky, konkrétně Helus (2004) zmiňuje citlivost vychovatelů vůči dítěti, vytváření vzdělávacích možností, formování a posilování perspektiv a podporu jazykového rozvoje. Proto je důležité vytvářet doma i v mateřské škole atmosféru porozumění a lásky. Myslím si, že dítě, které v tomto věku přijímá lásku a cítí empatii, bude umět tyto city předávat dalším generacím. Prožitkové učení dítě ve velké míře nenásilně obohacuje, přináší mu radost, pocit štěstí, buduje u něj základy prosociálního chování.

V prožitkovém učení můžeme využít i další znak, který uvádí Matějček (2005), a to je sugestibilita. Dítě je v předškolním věku celkem snadno ovlivnitelné. Ovlivňují jej názory druhých, sdílení společných zážitků, mají na něj vliv vzory chování, které napodobuje, identifikuje se s nimi. Helus (2004) v tomto období hovoří o schopnosti dítěte silou své fantazie stát se někým jiným, napodobuje různé sociální role, což dítěti kompenzuje frustraci z pocitu nedostatečnosti a zároveň se tak připravuje na role v budoucnu.

Helus (2004) zdůrazňuje, že dítě chápe egocentricky, opomíjí pohled druhých, vidí vše ze svého hlediska. V kolektivu vrstevníků v mateřské škole má možnost postupně poznávat pluralitu názorů. Dítě je tak ovlivňováno názory druhých, postupně opouští egocentrismus. Vytvíjí se morální uvažování, které je heteronomní. Jedná v očekávání trestu nebo odměny, dítě je závislé na názoru a hodnocení dospělých. Postupně se u

dítěte objevují morální emoce (stud, vina, empatie, soucit), seznamuje s pravidly a hodnotami v širším společenském soužití. Helus uvádí, že vývoj morálního uvažování je ovlivňován jeho zkušenostmi a vzájemnou interakcí s vrstevníky. K tomu výborně poslouží širší dětský kolektiv v čele s empatickou učitelkou, která je dětem také vzorem chování. Také Stuchlíková (2002) popisuje vyvíjející se citlivost dítěte vůči morálním normám. Prožitkové aktivity, zvláště dramatické metody s následnou reflexí dítěti dají možnost získat informace o názoru a prožívání druhých, což ho obohatí. Podle mých zkušeností jsou v morálním chování dětí před nástupem do školy velké individuální rozdíly. Velice záleží na rodinném prostředí, které klade základy morálního chování, mateřská škola může udělat podle našeho názoru pouze „kosmetické úpravy“.

Dítě si pozvolna vytváří názor na své vlastní schopnosti, není pouhým pasivním příjemcem vnějších podnětů, ale individuálně zpracovává a interpretuje své zkušenosti, vzniká u něj pocit tzv. osobní účinnosti. Hoskovcová (2006) píše, že vnímaná osobní účinnost se vztahuje k přesvědčení individua, že může mít kontrolu nad událostmi nebo že může ovlivňovat svůj život. Konstatuje, že vnímaná osobní účinnost (self- efficacy) je pro náš život důležitou podmínkou jeho šťastného prožití. Stuchlíková (2002) uvádí, že ve struktuře psychiky dominuje zvýšený pocit sebeuvědomění, který se mezi druhým a pátým rokem projevuje zvýšeným nárůstem hněvu, opozice, ale také se postupně objevuje schopnost chápat druhé a rodí se sebehodnotící emoce v elementární podobě - zahanbení, hrdost, pýcha. Učitelky mateřské školy mohou využívat tyto emoce jako prostředky ve výchově, děti jsou tak rády hrdé a tak citlivé na pocit zahanbení. Shapiro (2004) píše, že v tomto věku děti mají bezmeznou sebedůvěru. Podle ní děti jsou naprogramovány tak, že do sedmi let si bezmezně věří, nerozlišují snahu od své schopnosti. K uvedené bezmezné sebedůvěře mám výhrady. Zním mnoho dětí předškolního věku, které si věří málo nebo vůbec. Může to být ve velké míře ovlivněno přístupem rodičů, kteří budují sebedůvěru dítěte. Oaklander (2010) konstatuje, že dítě, které má zakořeněnou představu z rodinného prostředí, že je špatné a neschopné, budeme těžko přesvědčovat o opaku. Musíme si být vědomi, že stejný problém by mohl způsobit i předškolní pedagog, který neumí dítě povzbudit a ocenit. Proto je vhodné v předškolním věku používat prožitkové činnosti, při kterých není důležitý úspěch dítěte, ale také prožitková cesta k němu a sebehodnocení, pocit vlastní užitečnosti a úspěšnosti. Dítě je v tomto období velice citlivé, Kopřiva (2008) varuje před nevhodnými způsoby komunikace (např. výčitky, obviňování, kritika, poučování,

zaměřování na chyby, lamentace, citové vydírání, zákazy a varování), u nichž dítě nechápe smysl. Vyhrožování, zesměšňování, ponižování a nevhodné ironizování, negativní scénáře a proroctví, nálepkování, a to i v „dobrém úmyslu“, dále i tresty, které nesouvisí s prohřeškem a odměny, které nesměřují k vnitřní motivaci, mají negativní vliv na dítě. Prožitky z těchto nevhodných přístupů přetrvávají až do dospělosti, někdy i do konce života a dokonce i déle, neboť se přenášejí na další generace.

2 UČENÍ

Pojem učení lze vysvětlovat různě, k tomuto pojmu podalo výklad mnoho odborníků. Záleží však na tom, jak učení chápeme, k jakému věkovému období se učení vztahuje, zda máme na mysli učení v širším nebo užším slova smyslu, může být bezděčné, ale také záměrné. Nakonečný (1997) uvádí, že pojem učení vyjadřuje vliv zkušenosti na změny psychiky, které mají adaptační funkci, to znamená, že jsou to takové změny, jimiž se individuum přizpůsobuje změněným životním podmínkám. Pedagogicko-psychologická definice Čápa (1987) říká, že učení je získávání zkušeností během celého života člověka, naučené je opakem vrozeného. Výsledkem jsou trvalé změny v osobnosti člověka, jeho prožívání a chování. Pod širší pojem učení tedy spadá vše, co jednotlivec získává po narození ve styku s prostředím a co vyvolává trvalejší změny jeho chování (kladné i záporné). Podle Čápa (1987) se také učením rozumí záměrné, cílevědomé a systematické získávání dovedností a návyků, jakož i forem chování a osobních vlastností. To je učení užším slova smyslu.

2.1 Učení v předškolním věku

Dítě v předškolním věku si neuvědomuje, že je vzděláváno. Hraje si, zabývá se převážně tím, co ho baví, a to ho rozvíjí, učí se po celý den každou zkušeností. Učí se tím, že něco spontánně dělá, prožívá, učí se vším, co kolem sebe vidí, slyší a cítí. To je učení v širším slova smyslu. Havlíková (2000) toto učení v širším slova smyslu označuje jako přirozené. Probíhá v souladu s dozráváním mozku, v souladu s inteligencí a vlastnostmi temperamentu a charakteru, v souladu s rozsahem a kvalitou nabývaných sociálních zkušeností. Spontánní činnosti dítěte odrážejí jeho niterné zážitky, jeho potřeby, a měly by být východiskem pedagogické práce. Hra je pro jeho prožívání nezastupitelným prostředkem, omezování spontánní hry může vést k traumatům. Proto je nutné v tomto věkovém období hru a spontánní činnosti využívat k rozvoji dítěte co nejvíce. Zdůrazňuje to i RVP PV (2004).

Havlíková (1995, s. 39) píše, že ve vývoji dítěte nastává moment, kdy uzraje natolik, že samo od sebe začne potřebovat učení s určitou strukturou a organizací. Tato potřeba přichází s uvědoměním, že to, co je dítěti nabídnuto k objevování, dítě v tu chvíli objevit samo chce. Tento přechod je pozvolný a má individuálně odlišné trvání. Až v pozdějším věku se objevuje potřeba vzdělávat se a dítě je pak schopné přijmout určitá omezení. Gebhartová (2003) konstatuje, že hra nebo hravě motivovaný úkol dávají

příležitost navázat na osobní prožitek. Havlínová (2000) učení v užším slova smyslu definuje jako záměrný cílevědomý proces, který učitel organizuje žákům. Přechod od učení bezděčného k záměrnému se realizuje v mateřské škole např. prožitkovým učením. Prožitkové učení navazuje na spontánní styl učení.

2.2 Druhy učení

Helus (2004) dělí učení podle složitosti psychických procesů na emocionálně vegetativní (klasické podmiňování), jehož podstatou je spojování fyziologických a emocionálních pochodů v našem těle s určitými událostmi v okolí. Učení instrumentální a operantní funguje v závislosti na úspěchu či neúspěchu aktivního úsilí jedince, toto úsilí je určitým způsobem tvarováno. Výsledkem učení senzomotorického jsou pohybové dovednosti a obratnosti, učení řešením problémů a objevování má příznivý vliv na samostatnost dítěte. Verbální učení uvádí dítě do aktivního vztahu k jazyku, k zvládnutí slov, porozumění jejich obsahu v daném kontextu a jejich používání. Pojmové učení je úzce propojeno s verbálním. Rozvíjí se pomocí jazyka, řeči (symbolizace). Jedinec se pomocí řeči učí vyčleňovat a uvědomovat si podstatné, vytvářet systémy a koncepce. Fontana (2003) také mimo jiné vysvětluje Brunerovu teorii smysluplných schémat, která si člověk učením vytváří. Každý si buduje specifická schémata na základě svých zkušeností, nelze zajistit, aby výsledek učení byl u všech jedinců stejný. Vliv na učení mají vlastnosti jedince, posilování a utlumování, okamžitá zpětná vazba má také velký vliv, důležitá je vnitřní motivace. V předškolním věku má velký význam sociální učení, kterému bych ráda věnovala zvláštní kapitulu.

2.2.1. Sociální učení

Vágnerová (2004) píše, že nejdůležitější forma učení v předškolním věku je sociální učení, neboť pomáhá člověku žít mezi lidmi. Rozlišujeme několik druhů sociálního učení. Učení nápodobou - nápodoba (imitace) – dítě napodobuje zejména dospělé, jejich vzorce chování. Lidé imitují takové vzorce chování, které jim připadají atraktivní. Může to být učení pozorováním a observační učení, kdy dítě pozoruje posilování chování u druhého a působí to na něj, jako by bylo trestáno nebo odměňováno samo. Hoskovcová (2006) dodává, že dítě pozoruje, pozorované chování ukládá do paměti, avšak imitovat jej začne až za určitých podmínek. Není důležité stále dětem vysvětlovat slovem, ale být dobrým vzorem chování. Mějme na paměti, že děti napodobují hlavně osoby, ke kterým mají blízký vztah, jsou pro ně autoritou. Helus (2004) uvádí učení identifikací

(ztotožněním) – dítě se chce stát osobou, ke které vzhlíží, která je jeho vzorem. Můžou jimi být rodiče, učitelé, oblíbené děti v kolektivu, ale také filmové či pohádkové postavy. Postupně dítě dospěje k učení zvnitřňováním vnějších požadavků, což je další druh sociálního učení. Helus (2004) také uvádí v souvislosti se sociálním učení mechanismus informování a poučování, upozorňuje však, že v tomto období má malý účinek.

V mateřské škole používáme všechny druhy učení. Z hlediska respektování vývojových, fyziologických, kognitivních, sociálních a emocionálních potřeb dětí uvádí RVP PV (2004) jako nejvhodnější metody učení prožitkové, situační a také kooperativní, dále pak sociální učení založené na principu přirozené nápodoby. V dalších kapitolách se budu věnovat pojmu prožitek a prožitkovému učení.

3 PROŽITKOVÉ UČENÍ

3.1 Prožívání, zážitek

Termín prožívání používáme běžně, hovoříme o svých či cizích zážitcích, které jsou odrazem toho, co jsme prožili, cítíme, že souvisejí s našimi city, mají na nás velký vliv a působí dlouhodobě. Co o termínu prožívání najdeme v odborné literatuře? Čáp (1987) o prožívání píše, že prožívání je termín označující aspekt činností, který druhým lidem není přímo dostupný. Dodává, že jedinec ho projevuje druhým prostřednictvím vnějšího chování, výrazu (např. mimikou radosti, překvapení, bolesti) a řečí. Zážitek Hartl (1993) popisuje jako duševní jev, který jedinec prožívá, je vždy vnitřní, subjektivní a citově provázaný, zdrojem je osobní zkušenost. Prožitek definuje Slavík, Slavíková a Eliášová (2007) jako pocitovou složku zážitku týkající se vnímání tělesnosti (svíravý pocit strachu nebo povznášející záchvěv radosti) nebo smyslových či pohybových dojmů (např. zplavující dojem ze sluncem ozářeného pole ohnice, závan horka, bolest namáhaného svalu). Dodávají, že o prožitku se vlivem kultury mluví v metaforách a podobenstvích. Každý z nás používá slovní spojení „vřela mi krev“, „jako bych se vznášel“, „bylo mi úzko“, „svitlo mi“...

Ze všech uvedených definic vyplývá, že prožitky zcela jistě zásadně ovlivňují náš život, ovlivňují naše vztahy, rozhodování v situacích, náhled na budoucnost, pocit životní spokojenosti. Všichni celý život nějakým způsobem prožíváme, což se může částečně odrazit navenek, avšak vnitřní život jedince je jen zčásti ostatním přístupný. Život dětí můžeme ovlivnit tím, že cíleně budeme v předškolním věku připravovat zážitky, které dětem přinesou radost, spokojenost, a zároveň se budeme snažit o to, aby si negativních zážitků odnesly z mateřské školy co nejméně.

3.2 Zážitková pedagogika

Hanuš a Chytilová (2009) zážitkovou pedagogiku dávají do souvislosti s pojmy prožitek zážitek, zkušenost. Cílem prožitkového procesu je rozvoj osobnosti jedince. V zážitkové pedagogice nalézáme jednotu racionálního vnímání a emocionálního zaujetí, které v předškolním věku nesmíme opomíjet. Zážitků z uměleckých aktivit využívá artefilitika (výtvarné, hudební, dramatické, literární programy...). Slavíková, Slavík a Eliášová (2007) uvádějí, že prožitkové učení je založeno na citovém prožívání a osobních zkušenostech jedince a moc prožitku stojí v základech poznávání a učení.

Dřívější zkušenosti silně ovlivňují další prožívání situací. Slavíková, Slavík a Eliášová (2007) konstatují, že zážitky vyjadřujeme nejen řečovými, ale i jinými prostředky a za jejich pomoci můžeme realizovat poznání a také sebepoznání: poznáváme prožívání jiných lidí, poznáváme své vlastní nitro, což je pro každého jedince důležité. Vyjadřování prožitků má podle nich zásadní vliv na spokojenost ve vztazích, na rozvoj komunikačních schopností a uplatnění se v životě mezi lidmi. Důležitá je srozumitelnost našeho vnitřního prožívání pro druhé lidi. S tím naprosto souhlasím. Problémy mezi lidmi často zapříčiní jen to, že toho druhého špatně pochopili. Hlavně malé děti jsou někdy neschopné dávat svoje pocity vhodným způsobem najevo. Proto je důležité je naučit žáky různými způsoby jejich zážitky vyjádřit, číst sám v sobě a být čitelný pro druhé.

Cornell (2012) označuje proces učení zážitkem pojmem „flow“, který můžeme chápat jako plynutí, sladění se. „Flow“ stav známe, když se plně soustředíme na nějakou aktivitu, jsme pohlceni činností v každém jejím detailu. Cornell (2012) skrze prožitky získává účastníky plynulého učení (flow learning) ke vnímání přírody, soucítění s živými tvory, k ekologickému postoji k současné přírodě prostřednictvím zážitku v přírodě i mimo ni. Poukazuje na to, že pokud se o inspiraci dělíme slovně, může to sice ostatním něco předat, avšak pro déletrvající hlubší nadšení je nezastupitelný přímý prožitek. Sama vím, že si můžeme o barvách podzimního listí vyprávět, malovat si je, vystříhávat, ale největší nadšení z listů, jejich barevné plejádý, vůně a šustění zažívají děti vždy venku pod korunami stromů.

RVP PV (2004) doporučuje metody založené na přímých prožitcích, neboť odpovídají věkovým specifikám předškolního dítěte, podporují dětskou zvědavost, potřebu objevovat, spontánní aktivitu.

Havlíková (2000) užívá termín prožitkové učení pro zkrácenou formu pedagogického (didaktického) stylu učitelky, v němž uplatňuje způsob, kterým se dítě předškolního věku učí a naučí samo spontánně – prožitek a zkušenost. Je založeno na citovém prožívání a osobních zkušenostech a zasahuje celou osobnost. Havlíková uvádí, že se to podaří tehdy, dojde-li k uvolnění pravé poloviny mozku. Ta pracuje intuitivně, tvořivě, chápe rychleji podstatu než detaily a zkoumaný jev uchopí jako celek. Prožitkové učení v sobě zahrnuje iniciativu toho, kdo se učí. Zážitky jsou zpracovány do přímé zkušenosti a ovlivňují tak rozvoj osobnosti. Podnět k učení může vycházet zvnějšku, ale

touha objevování a porozumění vychází zvnitřku dítěte. Vlivem zážitku dochází k zvnitřňování zkušeností, pochopení smyslu a k získání dovednosti pro život. Jedinec následně pociťuje uspokojení, je ovlivněno chování, postoje, někdy nastává i změna osobnosti. (Havlíková a kol., 2000) Havlíková se prožitkovým učením zabývá do hloubky v souvislosti s modelem programu Zdravá mateřská škola, neboť je to učení zdravé, neučí přednášením, ale děláním, činnostmi vedoucími k prožitku a zkušenosti. Prožitkové učení probíhá na základě souladu práce mozku, inteligence a vlastnostmi temperamentu a charakteru. To vše ještě také souvisí s kvalitou sociálních zkušeností dítěte. V zážitkové pedagogice dochází k učení záměrným, cílevědomým procesem, který organizuje učitel žákům, což je učení v užším slova smyslu, ale zároveň má toto učení znaky učení v širším slova smyslu. Předškolnímu věku je vlastní, když prožitkové učení vychází z přirozených potřeb předškolního dítěte. Havlíková (2000) dodává, že nikdy v budoucnu nebude dítě samo na sobě pracovat s takovou intenzitou, fantazií a efektivitou.

3.3 Znaky prožitkového učení

Havlíková (2000) uvádí, že jestliže se bude organizované učení co nejvíce přibližovat svými znaky spontánnímu učení, je pro děti předškolního věku vhodné. Prožitkové učení je pedagogický styl učitelky, který za stanovených podmínek dosahuje znaků učení v užším smyslu, neboť je v třídním kurikulu plánováno a organizováno, ale jeho cílem je dosáhnout stejné úrovně prožitku a zkušenosti jako při učení v širším smyslu.

Havlíková (2000) uvádí znaky prožitkového učení:

- *spontaneita (vlastní puzení k činnosti);*
- *objevnost (pronikání do reality, radost z poznávání);*
- *komunikativnost (verbální i neverbální složka);*
- *prostor pro aktivitu a tvořivost;*
- *konkrétní činnosti: manipulace, experimentování a hra;*
- *celostnost (účast všech smyslů a obou mozkových hemisfér).*

Je reálné tyto znaky splnit?

Spontaneita je v činnosti, kterou dítě provádí z pocitů vnitřní spokojenosti. Ve volné hře je zcela jistě obsažena, také v řízené činnosti můžeme dosáhnout spontaneity tím, že činnost bude probíhat hravým způsobem a dítě k ní bude vnitřně motivováno, nebude do ní nuceno.

Objevnost je pro dítě předškolního věku také důležitá, dítě často motivuje k rozmanitým činnostem, vedeme ho k objevování nového, podněcujeme jeho zvědavost.

Komunikativnost je velice významná pro celkový rozvoj dítěte. I když si myslím, že při samotném hlubokém prožívání komunikace nemusí být patrná, připravujeme ho tak, aby i během prožitkového učení byla možná komunikace dětí, aby se děti mohly při učení volně pohybovat, reagovat, dávat najevo názory a prožitky, nejen dívat se na učitelku, poslouchat a odpovídat na vyzvání.

Konkrétní činnosti mají pro malé děti nezastupitelný přínos. Jak manipulace, tak experimentování a hlavně hra děti velice obohacuje. Hře vzhledem k významu bude věnována samostatná kapitola.

Celostnost znamená aktivitu obou mozkových hemisfér, v tomto věku nesmíme zapomínat na specifika funkce mozku související s věkem dítěte.

Účast všech smyslů je podle mého názoru málokdy možná, ale je samozřejmé, že učení probíhá lépe vždy, když je užito co největšího počtu smyslových kanálů a většinou, když něco přímo zažíváme, tak kromě chuti jsou aktivovány i ostatní smysly.

4 PODMÍNKY PRO REALIZACI PROŽITKOVÉHO UČENÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Podmínky pro realizaci prožitkového učení v mateřské škole vycházejí z vnitřních potřeb dítěte a z vnějších podmínek. Při plánování a realizování prožitkového učení musíme mít tyto podmínky na zřeteli.

4.1 Vnitřní podmínky

Vnitřní podmínky prožitkového učení, jak popisuje Havlínová (2000), jsou dány biologickým, psychickým a sociálním vybavením dítěte, což se odráží ve stupni zralosti dítěte, ve funkčních vlastnostech jeho mozku, nervové soustavy, smyslových orgánů, v temperamentu, schopnostech, motivaci, poznávacím stylu, druhu inteligence, sebezpečí a sebehodnocení, v emočním ladění a citových stavech. Havlínová (2000) upozorňuje vzhledem k vývojovým předpokladům na využívání obou mozkových hemisfér k učení, neboť pravá mozková hemisféra má zásluhu na komplexním vnímání předkládaných informací a emocionálním zpracovávání prožitků, které je pro učení dítěte předškolního věku nezbytné. Na nezralost levé hemisféry v předškolním věku poukazuje mnoho odborníků (např. Stuchlíková, 2000, Shapiro, 2004, Herman, 2008).

4.2 Vnější podmínky

Vnější podmínky, jak píše Havlínová (2000), v procesu učení jsou dány tím, kdo učí – to znamená učitelkou, která jistě proces učení zásadně ovlivňuje. Základem vzdělávacího procesu je osobnostní přístup k dítěti, který neponižuje a respektuje přirozené potřeby. Důležitá je nejen zvolená vyučovací metoda, ale i co se učí a jaký je smysl učiva, mentorování obvykle nepřináší výsledky, o čemž jsem se již zmínila v kapitole o učení. Další determinanta je motivace k učení, která může být jak vnější, tak vnitřní. Důležitá je také připravenost prostředí.

4.2.1 Osobnost učitelky

Učitelka vytváří prostředí pro prožitkové učení. Dává dětem vzor sociálního chování. Poskytuje dětem volnost, stimuluje jejich aktivitu. Organizuje vzdělávání, vytváří kurikulum. Vnější podmínky ovlivňuje učitelka také svým vztahem k dítěti, přístupem, stylem komunikace.

4.2.1.1 Efektivní komunikace a zpětná vazba

Svobodová (2007) uvádí, že k nedirektivnímu přístupu patří efektivní komunikace. Děti se postupně respektu k druhým učí, učitelka musí být dětem vzorem. Naše chování by mělo být čitelné, srozumitelné, autentické. Dítěti musíme dát z jedné strany informaci o tom, že nám udělalo radost, z druhé strany musíme také umět dát najevo, že jeho chování není vhodné a dát mu šanci to napravit. Efektivní komunikace spočívá podle Kopřivy (2008) v používání několika dovedností: konstatování, sdělení stručné informace, vyjádření vlastní potřeby a očekávání, výběr z možností, dvě slova (např.: „kluci, dost!“) nebo prostor pro spoluúčast a aktivitu. Žádná technika, jak vidíte, nedává příkaz, vede děti k samostatnosti, neponižuje, dává dítěti prostor, aby se rozhodlo a ovlivnilo situaci. Nerozvíří emoce. A co hlavně efektivní komunikace způsobí? Že ji děti budou používat mezi sebou a jejich prožívání nebude narušeno nepříjemnými prožitky, které způsobí nevhodný přístup k dítěti.

Havlíková (2000) mluví o zpětné vazbě, která musí být okamžitá. Dítě předškolního věku žije přítomností, kterou intenzivně prožívá. Na okamžitou zpětnou vazbu zapomínáme, nebo děláme chyby – Havlíková zmiňuje porovnávání výkonů mezi dětmi, nezvládání nehodnotící zpětné vazby (vhodné u tvořivých aktivit a v prožitkových činnostech bez hmatatelného výsledku), nálepkování, absence popisného hodnocení. Při realizaci prožitkových činností se těchto chyb musíme vyvarovat, proto se o nich zmíním podrobněji. Odměny mohou, jak píše Kopřiva (2008), zdůrazňovat nerovnocenný vztah. Také mohou snižovat vnitřní motivaci dítěte. V prožitkovém učení určitě nejde o odměnu, ale o zážitek. Mají ho téměř všichni, nikdo nikomu nezávidí. Odměny potlačují chuť zabývat se věcmi do hloubky, provokují snahu dítěte získat stále víc. Také pochvala naznačuje nadřazenost. Stane-li se na ní dítě závislé, bez chvály bude rychle opouštět každou činnost. Základem zpětné vazby je popis, je dobré používat i popis chování, pocitů, důležitý je i tón hlasu a neverbální projev. Oceněním je také poděkování, funguje i povzbuzení. Tyto způsoby dětem přinesou určitě víc hezkých zážitků, než lízátko nebo jednička. Nejvíc dítěti přinese schopnost vlastního sebehodnocení, ke kterému ho vedeme.

Trest také zdůrazňuje nadřazenost. Kopřiva (2008) píše, že neexistuje spravedlivý trest, pouze spravedlivý důsledek chování. Také Svobodová (2007) zdůrazňuje v partnerském přístupu nutnost absence trestů, místo nich používat přirozené následky. Při řešení situací musíme dát pozor na tón hlasu, který je důležitý, a dítěti dát najevo, že vše se dá spravit. Havlíková (2000) také uvádí, že učitelka problémy řeší s dítětem tak, aby si

uvědomovalo následky, a snaží se porozumět motivům a příčinám jeho chování. Není to vždy lehké, ale přináší to své ovoce. Myslím, že platí rovnice: rychlé řešení = ne dobré řešení, je vhodnější řešit vše s rozvahou a klidem.

4.2.1.2 Osobnostní přístup k dítěti

Gebhartová (2003) uvádí, že osobnostně orientovaná předškolní pedagogika respektuje přirozené potřeby dítěte, vývojové zákonitosti i sociální a mravní konstanty. Osobnostní přístup vychází z konkrétních podmínek a konkrétních jedinců. Dítě je bráno jako jedinečná osobnost. Základem je vstřícnost a partnerský vztah, v němž převažuje náklonnost, důvěra, trpělivost. Dítě má mít dostatek **aktivity**, možnost spolurozhodování, převládat má pozitivní motivace. Dominantní roli ve výchově má rodina, proto se spolupráce s rodinou maximálně otevírá. Helus (2004) vidí školu humanistického obratu jako školu bohatého citového života. Havlínová (2000) popisuje partnerský vztah jako vztah podporující, plný vřelosti. Dítě bereme takové, jaké je, rozumíme jeho prožitkům, chování a problémům. Základem pedagogického procesu je nedirektivní pedagogický přístup pedagoga, který je založený na aktivitě každého dítěte, jež cíleně směřuje k odpovídajícímu prožitku. Svobodová (2010) i Havlínová (2000) vyslovují další požadavek na úlohu učitele ve vzdělávacím procesu, která je znakem osobnostního přístupu – učitel by měl být podporujícím partnerem. Kopřiva (2008) vysvětluje, že partnerský přístup nespočívá jen ve slovech, ale mnohem více v neverbální komunikaci a v celkovém chování. Na emoční úrovni dítě cítí, že je přijímáno jako hodnotná bytost. Havlínová (2000) vidí učitelku jako přirozenou autoritu, která neřídí proces učení direktivně, dává najevo porozumění. Uvádí, že učitel napomáhá žákovi k seberealizaci tím, že je falcitátorem směřování, který dokáže porozumět seberealizačním tendencím dítěte a stavět se jim do služeb a umí provázet dítě svou emocionální empatickou, postojovou a konzultační oporou. Facilitátor usnadňuje dítěti jeho učení s cílem, aby bylo co nejbližší spontánnímu prožitku, a přitom vycházelo z plánu pedagoga. Znamená to, že učitel je vlastně průvodcem ve vzdělávání dítěte.

4.2.2 Prostředí pro uspokojování potřeb dětí

Děti se nemohou učit a učitelé efektivně vyučovat, pokud se nevytvoří takové podmínky, jež by umožňovaly uspokojení všech okruhů přirozených potřeb. Jsou-li naplněny potřeby, může probíhat efektivní vzdělávání. (Langmeier, Krejčířová, 2006,

Fontana, 2003) Také Havlínová (2000) předkládá známou Maslowovu pyramidu potřeb. Hledisko uspokojování potřeb musíme mít v první řadě na mysli, jestliže plánujeme prožitkové učení. První patro tvoří fyziologické potřeby: potřeba potravy, tekutin, vyměšování, kyslíku, přiměřené teploty, pohybu, spánku a odpočinku, sexuálního uspokojení a vyhnutí se bolesti. Svobodová (2007) zdůrazňuje, že neuspokojování základních fyziologických potřeb zůstává v paměti velice dlouho. V reálné situaci se dítě nemůže soustředit na sebezajímavější činnost, má-li před sebou vidinu jídla, které musí sníst, a přitom ví, že k němu má odpor. Obdobně stresově působí na děti nekonečně dlouhé ležení na lehátku, hlavně pro dítě, které nemá potřebu spaní. Nejsou-li uspokojeny základní fyziologické potřeby, pociťuje dítě negativní prožitky. Další důležitá je potřeba bezpečí, jistoty a řádu. Základní pocit jistoty se podle Eriksona, jak Helus (2004) uvádí, vytváří již v nejranějším dětství a na základě prožitků se vyvíjí. Matějček (2008) píše, že citový vztah dítěte k „jeho lidem“ se nezakládá na působení příjemností, ale souvisí s tím, že mu zajišťují pocit bezpečí a jistoty. Svobodová (2007) podotýká, že k tomu, aby se dítě v mateřské škole cítilo bezpečně, potřebuje učitelku, které může důvěřovat, pak známý prostor a také smysluplná pravidla. Pravidla musejí mít smysl, děti je vytvářejí společně s učitelkou a jsou jim jasné důsledky při nedodržování. Bezpečí dá dítěti čitelné chování učitelky i její empatie, ta následně přispěje k rozvoji empatie dítěte. Také Oaklander (2010) upozorňuje, že je důležité dítě do ničeho nenutit, dát mu prostor pro prožití, vyhnout se tomu, co je mu nepříjemné. Další potřebou je potřeba lásky a sounáležitosti. Po narození se vytváří citové pouto k nejbližší pečující osobě, které silně ovlivňuje prožívání dítěte. Postupně vznikají další citové vztahy. Učitelka v mateřské škole musí myslet na to, aby každé dítě přijala takové, jaké je. Dítě potřebuje pociťovat, že někam patří, že je právoplatným členem skupiny, že si ho ostatní váží. Co dítě uspokojí? Zdánlivé maličkosti: tělesný, oční kontakt, úsměv, slova uznání a přijetí, soustředěná pozornost, dárek. Vrchol pyramidy tvoří potřeba seberealizace a sebeuskutečnění. Dostatek vhodných a proměnlivých podnětů, činností a prostor pro samostatnost pomůžou dítěti k seberealizaci. Každý potřebuje pochopit sám sebe i druhé, stát se tím, kým se člověk může a má stát - naplnit své možnosti růstu a rozvoje. Helus (2004) připomíná potřebu každého člověka něco v životě dokázat, něco vytvořit, potřebu objevovat, porozumět světu, v němž žijeme, a také potřebu vyjádřit svou jedinečnost a individualitu, dělat věci po svém a mít pocit uspokojení. Oaklander (2010) radí dát dětem prostor, neboť ony nejlépe vědí, jak růst, co je pro ně dobré, jak žít a jak pracovat.

5 PLÁNOVÁNÍ PROŽITKOVÉHO UČENÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

V mateřské škole se po celý den naskýtá mnoho možností pro získávání prožitků. Plánované prožitkové učení může ve své práci realizovat učitelka v řízené činnosti, která vychází z potřeb dětí a navazuje na jejich zkušenosti. Učitelky mohou využívat spontánní reálné situace, jako jsou např. vycházky do přírody, návštěvy kulturních zařízení (divadlo, muzeum, výstava, koncert, výlety...). Každý den dětem přinášejí prožitky jejich spontánní hry. Záleží jen na umu učitelky, jak dokáže citový prožitek využít ke vzdělávání.

5.1 Volná hra jako prostor pro prožitkové učení

K prožitkovému učení můžeme prakticky využít i volnou hru dětí. Z RVP PV (2004) přímo vyplývá, že mateřská škola musí dítěti poskytnout takové prostředí, které mu zajistí možnost projevit se, bavit a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem, to znamená hrou. Vágnerová (2004) připomíná význam symbolické hry, která dovoluje dítěti účast ve světě dospělých. Dítě se ve hře může realizovat, uvolnit a promítat do ní své problémy. Havlíková (2000) podotýká, že učitelka hraje roli při rozvíjení herních aktivit dětí, vytváří pro ně podmínky časové, prostorové a materiální a vybírá vhodné podněty. Stává se účastníkem hry, dává najevo, že s hrou souhlasí. Míra její účasti je závislá na potřebách a podnětech dětí. Řídí se situačně podloženými přáními dětí a jejich zájmem o spolupráci s dospělým člověkem (Havlíková a kol., 2000). Caiatiová, Delačová a Müllerová (1995) zdůrazňují to, že, pojem „volná“ vyjadřuje to, že ji učitelka pokud možno nekoriguje, ale připravuje pro ni podmínky, sleduje ji. Píše o tom také Gebhartová (2003), která upozorňuje, že učitelka ovlivňuje hru dítěte přípravou smysluplných podnětů. Šulová (in Mertin, Gillerová, 2003) uvádí, že hra je závislá na mnoha činitelích, které může učitelka zajistit: emoční atmosféra, dostatek času a podnětů, jejich přiměřenost, partneři ke hře. Není třeba drahých hraček, leckdy stačí pár šišek a klacíků. To mohu z praxe potvrdit, děti si lépe hrají v přírodě než v záplavě drahých hraček.

5.1.1 Znaky hry

Koťátková (2005) upozorňuje, že hra musí být hrou a uvádí její znaky: spontánnost, zaujetí, radost a uspokojení, tvořivost, přítomnost fantazie, opakování a přijetí role. Tyto znaky spojují úzce volnou hru s prožitkovým učením a s dramatickou hrou.

Svobodová (2011) se také zabývá znaky spontánní hry, které jsou zároveň i znaky dramatické hry. Podle jejího názoru je nutné ke kvalitnímu prožívání dodržet tyto zásady (Svobodová a kol., 2010):

Hra musí být svobodná, nutíme-li dítě hrát si, není to hra, ale řízená činnost. Hra nepřináší žádnou výhodu ani hmotný prospěch, je pro dítě přínosná už jen tím, že mu přináší prožitek, hraje si prostě jen tak pro radost. Hra má svůj čas a prostor. Dítě je ve hře mimo realitu, v jiném světě. Hra je „jako“, má svá pravidla, která děti musí společně respektovat. Jestliže bude mít hra, ač zorganizovaná učitelkou, tyto znaky, budou ji děti vnímat jako spontánní. Můžeme dětem dát příkaz: „Uklízejte, jdeme ven!“ také ale můžeme povzdechnout: „Kdybych tady tak měla tolik broučků, jako bylo dnes na louce, to by bylo uklizeno hned. Jsou tady broučci a berušky? Broučci, je třeba posbírat modré kostky, unesete je? Berušky, poznáte červené kostky?“ Z uklízení je rázem hraní a vlastně i učení zcela přirozeným způsobem. Prožitkové učení se musí odehrávat jako hra, jinak by nepřinášelo prožitky, nebo by mohlo přinášet, ale negativní - nuda, nátlak, nechut'

5.2. Dramatická výchova v souvislosti s prožitkovým učením předškolního dítěte

Jednou z vhodných metod prožitkového učení je dramatická výchova. Dramatická výchova patří k esteticko-výchovným předmětům, staví na principu hry a prožitku. Valenta (1997) definuje dramatickou výchovu jako systém řízeného, sociálně-uměleckého učení založený na principech a postupech dramatu a divadla, limitovaných výchovnými a uměleckými požadavky na straně jedné a na straně druhé individuálními a společenskými možnostmi. Umožňuje získávat vlastní zkušenost, řešit problémy v konkrétních modelových situacích, v tvořivém procesu, kde je užito divadelních prostředků. Při vstupu do role ve fiktivní situaci prožitím - tedy poznáním světa druhých „zevnitř“ - dochází k proměnám osobnosti. Toto poznání v „kůži druhého“ osobní zkušeností odlišuje dramatickou výchovu od tradiční výuky a od rozumového, verbálního učení. Vlastním tělem, svými smysly si jedinec prožije různé situace, které ho v konfrontaci s druhými účastníky ovlivňuje. Helus (2004) hovoří o zvnitřňování norem, osobních zásad neboli interiorizaci. Exteriorizací nazývá nejen přijetí zásad, ale také následné jednání podle nich bez vnějšího tlaku. Svobodová a Švejdrová (2011) píší, že k tomuto cíli se nejlépe přiblížíme používáním prožitkových metod, například dramatickou výchovou. Zcela jinak dítě ovlivní to, když budeme dítěti o problémech

slepých lidí vyprávět, a jinak to, když si zkusí zavázat oči šátkem a jít. Svobodová a Švejdvová (2011) uvádějí, že se touto aktivní cestou rozvíjejí intelektuální složky osobnosti, intuice, tvořivost, rozhodnost, samostatnost, odpovědnost, tolerance, empatie, komunikativnost a autentičnost osobnosti. Dramatická výchova je tedy aktivní hraní, a protože znakem předškolního věku je hra, dramatická výchova je vhodným prostředkem výchovy. A jelikož, jak jsem podotkla, staví na prožitku, patří zcela jistě do prožitkového učení, činnostního učení. Dramatická výchova je postavena na principu partnerství, vztahu bez soupeření, mocenské autority, ale s jasnými pravidly vytvořenými vzájemnou dohodou. Patří k němu prosociální chování a efektivní komunikace. Dalším důležitým principem souvisejícím s prožitkovým učením je princip psychosomatické jednoty a empatie. Tento princip souvisí se schopností vnímat své prožitky, poznat sám sebe a sdělit je ostatním, a také vnímat, co prožívá druhý. K dramatické výchově patří také princip objevování, zkoumání, experimentace. Svobodová a Švejdvová (2011) uvádějí, že pokus je cílevědomá lidská činnost spočívající v realizaci podmínek, které jsou předem dány, a sledování jejich důsledků. Tudíž je sama dramatická výchova vlastně experiment. Experimentujeme, jak činnost dopadne. Všichni víme, jak rády děti experimentují.

5.2.1 Metody dramatické výchovy

Dramatická výchova dává možnost prožít si různé situace, zažít reakce, vyzkoušet si ve fiktivním světě hry to, co je nemožné slovy sdělit. Pro prožitkové učení jsou dramatická výchova a její metody velice přínosné.

Hra v roli: Valenta (1997) uvádí hru v roli jako základní metodu dramatické výchovy. Svobodová a Švejdvová (2011) uvádějí, že hra v roli vychází ze spontánní hry. Dělí ji na typy: **Simulace** – hráč je sám sebou v určité situaci; **Alterace** - dítě hraje jinou osobu tak, jak by jednal, kdyby byl tou osobou; **Charakterizace** - Jsou dány instrukce a dítě podle nich jedná. **Improvizace:** Improvizace je jednání v určité situaci bez předchozí přípravy (Valenta, 1997). Např.: Děti si poslechnou příběh ztraceného pejska – neřekneme jim, co mají dělat, ale necháme je jednat v této navozené improvizované situaci („*Je noc, jsi ztracený pejsek, co uděláš?*“). **Zástupné předměty a loutky:** V mateřské škole často využíváme loutek, masek a různých předmětů k dramatickému ztvárnění, děti mají schopnost předměty proměňovat a oživovat, mají obrovskou fantazii a dovedou využívat vše kolem sebe. **Narativní pantomima:** Valenta (1997)

uvádí volný překlad pojmu narativní pantomima jako „vyprávěná pantomima“ a píše, že narativní pantomima je založena na souběhu paralelní činnosti učitele a hráčů. Učitelka vypráví, přednáší nebo se zpívá píseň a děti na tomto základě jednají. Pohybová činnost může být v určitém okamžiku zastavena, což Svobodová a Švejnová (2011) nazývají simultánní pantomimická ilustrace, zahrnují ji pod narativní pantomimu. Narativní pantomima umožňuje hlubší prožitek a pochopení děje, zapamatování, neboť se zapojuje kromě verbální paměti i paměť tělová a pohybová. **Živý obraz** - technika, kterou uvádí Svobodová a Švejnová (2011) a jde o zastavený obraz, dětem je snadno pochopitelný jako fotografie. Je vhodné obraz zastavit na krátkou dobu ohraničenou zvukovým signálem. **Vnitřní hlasy:** Tato verbální technika je doporučována Svobodovou a Švejnovou pro starší děti, mám zkušenost i se čtyřletými dětmi, které ji zvládly bez problémů. Pomáhá prozkoumat myšlení druhé osoby, učí empatii a porozumění, rozvíjí schopnost formulovat myšlenky. **Horká židle:** Děti na sebe berou úlohu a jsou krátce vystaveny otázkám dětí, které odsuzují nevhodné chování, proto děti rychle střídáme. (Svobodová, Švejnová, 2011) **Asociační kruh, diskuse, reflektivní dialog:** Tyto metody jsem zahrnula do jednoho bodu, protože všechny pojednávají o verbální reakci. Pomáhají dětem utřídit prožitky. **Asociační kruh** uvádí Svobodová, Švejnová (2011) jako myšlenkové spojení, které dětem nevyvracíme, děti říkají nápady, učitelka oceňuje originalitu. **Diskuse** není typicky dramatickou činností, ale její role je nezastupitelná. Ukončuje činnost, pomáhá pochopení smyslu činností, tříbí poznatky, poskytuje možnost náhledu ostatních. Svobodová upozorňuje na nutnost předem si připravit a promyslet otázky tak, aby nebyly manipulativní. Diskuse přechází pozvolna ve filozofování. **Reflektivní dialog** je zmiňován také v souvislosti s artefietikou (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007). Navazuje na tvořivý proces, jeho prostřednictvím si sdělujeme poznatky a prožitky, čímž je obohaceno poznání i sebepoznání. **Zvukový kruh (zvuková koláž)** - pomáhají dotvořit atmosféru potřebnou pro získání prožitku. S minimálním prostředkem dosáhneme maximálního účinku. (Svobodová, Švejnová, 2011) **Zrcadla:** Technika zrcadlení pomáhá uvědomit si své tělo v prostoru. Jedná se o zrcadlení obličejové nebo tělové. Děti si tuto činnost rychle a velmi oblíbí, stačí jim dát příklad pohybu a děti pak kopírují jeden druhého. Důležité je provádět pohyb pomalu, aby kopírování děti zvládly a prožitek byl příjemný. **Navození prožitku v simulovaných podmínkách:** Simulované podmínky pomáhají dětem pochopit pocity, prožitky jsou pak silnější. (Svobodová, Švejnová, 2011)

Všechny typy uvedených činností děti milují a přinášejí jim hluboké prožitky.

5.3. Proces prožitkového učení

Pokud učitelka plánuje pedagogický proces, na jeho začátku musí být hodnocení vzdělávacích podmínek a diagnostika dětí, od toho se odvíjejí další stanovené cíle a vzdělávací nabídka. (Šmelová in Svobodová a kol., 2010) Učitelka plánuje tak, že zvolenou činností směřuje ke konkrétnímu cíli s konkrétním výstupem. Směřuje dítě k získávání kompetencí, na kterých staví další vzdělávání. Na plánování činností se také mohou podílet děti, činnost jim pak přináší větší prožitek. Do plánování mohou také vstupovat rodiče. Další fází je vlastní realizace činnosti, poslední částí pedagogického procesu je evaluace.

5.4. Příprava, realizace a reflexe prožitkového učení

Příprava konkrétního prožitkového učení je velice důležitá. Učitelka si musí promyslet cíle pedagogického procesu, naplánuje si vzhledem k cíli prožitky, které chce dětem navodit, jakým způsobem a s jakými prostředky toho chce dosáhnout. Cornell (2012) upozorňuje na to, že na prožitkové učení je nutno žáky připravit, to znamená motivovat k činnosti, a to například pohybovou činností. Motivace je u dětí velmi důležitá, často ovlivní celý výsledek snažení učitelky. Havlíková (2000) doporučuje navodit problémovou situaci, kterou s dětmi řešíme. Vychází ze znalostí, z toho, co o problému děti vědí, provedeme vstupní hodnocení. Rozhodneme se, jaké k tomu bude potřebovat pomůcky, inspirující předměty. Učitelka zvolí motivaci v úvodu, promyslí, jak proběhne vlastní realizace, jakým způsobem bude provedena reflexe. Rozhodneme se, zda budeme činnost realizovat venku nebo ve třídě, jak využijeme prostor a jakou pozici kdo bude mít (zda budou aktivní děti nebo aktivitu převezme učitelka).

Při vlastní realizaci prožitkového učení se učitelka přizpůsobuje vyvinuté situaci. Švejdová (in Svobodová a kol., 2010) se podrobně zabývá vlastní realizací pedagogického procesu a mimo jiné píše, že i když je učitelka má naplánováno, jaké prožitky by chtěla dětem navodit a na činnost připravena, často podcení fázi „Jak?“ Možností je vždy mnoho, ale i když zvolíme nejvhodnější variantu, důkladně se připravíme, můžou nastat neočekávané náhlé prožitky, se kterými učitelka nepočítala, a situace se zcela změní. Pak nastává nutnost rychlého přizpůsobení se nové situaci, kterou učitelka může využít jako motivaci navozující prožitek, na jehož základě dítě dospěje k poznatku či zkušenosti. Schopnost učitelky pohotově reagovat je považována

za velký vklad učitelky, a ne každá učitelka je toho schopná. Švejdová (2010) uvádí, že někdy je těžké prožitky naplánovat, můžeme je pouze odhadovat, a to především na základě vlastní zkušenosti. Každé dítě si může odnést jiný prožitek, neboť vždy na zážitek působí i jiné faktory. Z výstavy zvířat je někdo nadšený, někomu ošklivě páchnou. Hrozí i nebezpečí, že dítěti mohou prožitky způsobit i celoživotní trauma. Naplánovaný cíl se vlivem neplánované události s emotivním nábojem může stát nevhodným cílem (např. práce s barevnými listy děti určitě nezaujme, jestliže za oknem padá první sníh). (Švejdová in Svobodová a kol., 2010) Vošahlíková (2013) uvádí, že podle Cornella je nejdůležitější schopností vyučujícího chápat potřeby žáků a jednat pružně. Cornell dává pro realizování prožitkového učení několik doporučení. Např. méně uče a více sdílejte, buďte vnímaví, udržujte koncentrovanou pozornost, nejdřív nechte dívat se a prožít, pak mluvte a nakonec celý zážitek naplňujte radostí.

Reflexe je poslední část prožitkového učení. Cornell (2012) ji popisuje jako zklidnění, při kterém se může uskutečnit prožitková zkušenost, zvnitřnění prožitku. Cornell (2012) píše, že reflexe je sdílení zážitků, které stmeluje skupinu. Reflexe je důležitým prvkem v procesu učení. Hartl (1994) uvádí, že reflexe je záměrný proces, který hodnotí vlastní aktivitu a využívá zpětných informací, které pomáhají poznávat významy a další souvislosti. Jde o sebezpozorování, obrácení myšlení na sebe, do vlastního vědomí a prožitků. V rámci reflexe zpracovává jedinec informace, přemýšlí o tom, co a jak proběhlo, co prožil, jak se při tom cítil. Tyto informace může zpracovávat sám, nebo v rámci skupiny, kdy dochází ke sdílení a porovnávání svých prožitků a zkušeností s ostatními. Reflexe může proběhnout několika způsoby, například strukturovaným rozhovorem. Učitelka předem připraví na základě svých stanovených cílů strukturu otázek a děti následně odpovídají, vyjadřují se k prožitému. Můžeme dát najevo svůj pocit, který v nás zážitek zanechal, a to například pantomimicky, zvukem. K rozvoji osobnosti přispívá společný dialog. Cílem dialogu je poskytnout dítěti možnost své dojmy sdílet s ostatními. Jedná se o příležitost nacházet pro událost co nejvýstižnější pojmenování, srovnat svůj zážitek s dojmy dalších vrstevníků, objasnit si různé fáze zážitku, jejich rozdíly či shody a dále nad postřehy přemýšlet. Mezi další způsoby reflexe, které můžeme v mateřské škole používat je např. dramatizace zážitků. Děti mě často vyzývají: „Zahrajeme si na to?“ Také mohou po prožitku vyjádřit svou náladu nebo pocit označením počtem žetonků, bodů, stupnicí apod. Téma mohou tvořivě zpracovat (formou výtvarné, literární, hudební, taneční činnosti). Dětem můžu nabídnout výběr z duálních karet – pozitivní karta, pozitivní prožitek; negativní karta,

negativní prožitek, také se mohou vyjádřit barevnými kartami. Větší děti reagují dobře na nedokončené věty – každý z účastníků řekne část věty a další ji dokončí. U mladších dětí větu začne učitelka a dítě ji dokončí. Je možné využívat „smajlíky“, děti si je rychle oblíbí a hodnotí s nimi rády. Někdy jednoduše stačí říct. „Udělejte zvuk, který vystihne vaši náladu, pocit z prožitého.“ Následná směsice je pro mě odměnou a pro děti dalším zážitkem.

Pro zdárný průběh reflexe ve skupině je důležité stanovit si předem základní pravidla, např. do řeči si neskáče, respektujeme své názory, každý má právo se vyjádřit a mít svůj názor. S výsledky evaluace seznamujeme také rodiče. Reflexe může být pro učitelku součástí evaluace. Evaluace je základem pro další plánování vzdělávací práce.

6 EVALUACE

Průcha (2000) vysvětluje evaluaci jako pedagogickou disciplínu, která se zabývá hodnocením jevů edukační reality. V RVP PV se hovoří o evaluačním systému na úrovni školy a třídy. Hodnotíme ŠVP, TVP, vlastní pedagogickou práci a spolupráci, evaluujeme i spolupráci s rodinou. V RVP PV (2004) se uvádí, že evaluaci chápeme jako průběžné vyhodnocování vzdělávacího procesu (to znamená vzdělávacích činností, situací a podmínek) a také vyhodnocování jeho výsledků. Toto pojetí evaluace jako činnosti je v praxi rozšířenější, tuto evaluaci budu mít na mysli v mé práci. Diagnostiku Průcha (2000) spojuje se zjišťováním příčin a podmínek konkrétní úrovně žáka (skupiny žáků), které je dosaženo vzdělávacím a výchovným působením. Vidíme, že evaluace a diagnostika jsou si blízké. Používají stejné metody, Průcha ale dodává rozdíl v základním přístupu. Pedagogická evaluace uchopuje zkoumané jevy kvantitativně, je soustředěná na velký okruh populace, kdežto diagnostika se soustřeďuje spíše na jednotlivce, které chce postihnout z kvalitativního hlediska, vzhledem k individuálním zvláštnostem. Žádná ostrá hranice mezi evaluací a diagnostikou podle Průchy neexistuje.

Váchová (in Svobodová a kol., 2010) konstatuje, že evaluace, má-li být smysluplná, musí ovlivňovat plánování a realizaci, jedině tak se vzdělávací proces zkvalitní. Vzdělávací proces je zformulován v kurikulu. Gebhartová (2003) vysvětluje kurikulum jako cestu k vytyčenému cíli, pohyb určitým směrem. Realizační rovina musí odrážet aktuální potřeby vzdělávání. To sleduje rovina evaluační, která je základem pro rovinu plánovací. Také Svobodová (2010) zdůrazňuje důležitost evaluace jako poslední fáze vzdělávacího procesu. Poznatky, které pedagog získá průběžným vyhodnocováním, poskytují zpětnou vazbu o kvalitě vlastní práce. Pedagog pak může díky evaluaci optimalizovat a zlepšovat vzdělávací proces a podmínky ke vzdělávání. Jak říká Svobodová (2010), nejde jen o produkt, ale o proces. Svobodová (2010) zdůrazňuje, že evaluace je povinná ze zákona, je však na uvážení školy, jak k ní přistoupí. Škola musí vytvořit svůj vlastní vzdělávací program, který je v souladu s RVP PV, na jeho základě vytváříme třídní vzdělávací program. Hledáme cesty k postupu k cílům v sedmi stanovených oblastech, máme na mysli také rámcové cíle vzdělávání. Jelikož jsou ve třídách děti různého věku, je nutné, aby pokroky ve vzdělávání sledovaly učitelky ve všech třídách. Ke stanovení našich plánů je nutné znát vzdělávací potřeby dětí,

provádíme proto diagnostiku. Jestliže sledujeme určitý jev v pedagogickém procesu, potřebujeme znát jeho optimální podobu. Kritéria jsou vypracována v RVP PV (2004), různými činnostmi směřujeme k určitým cílům, dítě má dosáhnout k základům určitých kompetencí. Inovovaný Rámcový program pro předškolní vzdělávání v roce 2012 přinesl předškolním pedagogům nový materiál Konkretizované očekávané výstupy. Nádvorníková zdůrazňuje, že nic z toho není návodem na formální zapisování, ale pedagog je veden k pedagogickému uvažování a přijetí každého dítěte jako jedinečné individuální bytosti (Nádvorníková a kol., 2012). Základem je sběr informací, které nám pomohou volit strategie dalšího postupu. Učitelka využívá evaluační prostředky k ověření, zda se dítě ve vzdělávání posunulo kupředu. Naplňování prokazujeme pomocí určitých kritérií, která vyplývají z požadavků RVP PV. Jako indikátor jevů, které sledujeme, zda se vyvíjejí, můžeme použít například vývojové škály nabízené Metodickou příručkou RVP PV (2007). V naší mateřské škole používáme hodnotící škály od jedné do pěti a sledujeme tak, zda se dítě posouvá k žádané kompetenci.

Praktická část

7 CÍLE A METODIKA VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této práci se zabývám kvalitativním výzkumem. Somr (2006) uvádí několik složek kvalitativního výzkumu: členitost a bohatost zdrojů získaných přímo, pomocí rozhovorů nebo různými druhy pozorování. Druhou složkou je analýza závěrů a poslední složkou je interpretace závěrů (písemná nebo ústní). Somr přímo píše o kvalitativním výzkumu jako o odhalování tajemna. Během výzkumu jsem hodnotila především výsledky pozorování, ať už spontánního nebo záměrného. Sledovala jsem pozorovatelné projevy dětí a činnosti, které by mohly být odrazem prožitků, o prožitku jsem s dětmi hovořila. Zjišťovala jsem, zda děti své prožitky sdělovaly rodičům. K pozorování jsem přistupovala bez předpojatosti a jakéhokoliv očekávání, aby výsledky pozorování nebyly zkreslené. Použila jsem k tomu analýzu videonahrávek a záznamy z pozorování, abych nebyla ovlivněna např. očekáváním. Výsledky svého pozorování jsem porovnávala s postřehy ostatních pracovníků. Výzkum probíhal v době od září 2012 do konce února 2013, tedy půl roku. Postupně byly naplánovány a zrealizovány tři integrované bloky. Z nich jsem pro tuto práci vyjmula prožitkové činnosti, jimiž jsem se zabývala.

7.1 Výzkumné otázky

Co budu v souvislosti s prožitkovým učením sledovat:

1. Aby na dítě prožitkové učení působilo, musí se ho v první řadě spontánně účastnit, lze tedy sledovat účast. Ta vypoví i o tom, jak aktivity děti přijímají.
2. Jestliže se účastní, může to být vzhledem k věkovým zvláštnostem jen z důvodu zavděčení se, lze tedy sledovat, zda se dítě účastní radostně, zda spolupracuje, je komunikativní.
3. Jestliže se účastní a spolupracuje, mělo by prožitkové učení ovlivňovat chování a jednání dítěte jak v mateřské škole, tak doma, opět však musíme mít na zřeteli věkové zvláštnosti (krátká útržkovitá paměť, malá schopnost analogických procesů, emotivní chování, egocentrismus...). Bude se tedy prožitkové učení nějak odrážet v jeho dalším chování? Jaké budou pokroky ve vzdělávání ve zvolených konkrétních výstupech, které jsem v každém bloku sledovala?

Konkrétní sledované výstupy z činností:

- *zapojuje se s chutí do činností, projevuje během nich radost a spokojenost*
- *vyjádří svoje pocity, prožitky a představy ve hře, vyprávění, v dramatických činnostech, v pohybových, výtvarných a hudebních činnostech*
- *reaguje přiměřeně dané situaci, přijímá vzory společenského chování v náročnějších situacích, s pomocí dospělého zvládá dohodnutá pravidla chování*
- *přirozeně a v míře dané osobnostními předpoklady projevuje pozitivní i negativní emoce (soucit, radost, náklonnost, spokojenost, ale také strach, smutek) a umí to, co prožívá, vyjádřit (slovně, výtvarně pohybově, mimikou)*
- *zajímá se o prostředí kolem sebe, chová se k němu citlivě*

Předpokládám, že prožívání bude ovlivněno jak vnitřními, tak vnějšími podmínkami, a proto zapojování se dětí do prožitkového učení a také prožívání budou odlišné v závislosti na těchto podmínkách. Výsledky prožitkového učení budu sledovat ve třech postupně naplánovaných a zrealizovaných blocích, z nichž jsem prožitkové aktivity vyjmula. Porovnám výsledky těchto třech bloků v oblasti zapojení se do činností a prožívání, v každém bloku se cíleně zaměřím na posuny k vybraným konkrétním výstupům, přičemž se evaluace bude zabývat i výše uvedenými výstupy, ke kterým vzdělávání směřuje.

7.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkum probíhal v jedné ze šesti tříd mateřské školy v menším jihočeském městě od září 2012 do února 2013, kde je zapsáno 41 dětí, věk dětí je 4 – 5 let, složení 24 děvčat a 17 chlapců, 35 dětí přešlo z jiných tříd, šest dětí nastoupilo do mateřské školy poprvé v září 2012. Jedno děvče je romského původu v péči otce, jeden chlapec s diagnostikou hyperaktivita, jedna dívka s diagnostikou lehké hyperaktivity a opožděného vývoje. Jeden chlapec prakticky nekomunikuje. Část dětí má problémy s verbální komunikací, řeč u třech dětí je velmi špatně srozumitelná.

Ve třídě působí v průběhu dne tři pedagogické pracovnice a jedna pomocná síla. Plány pro vzdělávání vytváříme společně. Základem pro plánování je ŠVP a na něj navazující

TVP, z něž jsou pro tuto práci vyjmuty činnosti, při nichž byla použita metoda prožitkového učení.

Třída je určena pro spojené dvě skupiny dětí, tzv. „dvoutřídky“ - celkem 41 dětí. Používáme název „Berušky“ a „Motýlci“, prakticky skupiny nerozlišujeme, děti nedělíme, motivujeme je, a je na nich samotných, kdy se do řízené činnosti zapojí. Děti si hrají ve všech prostorách, po vyzvání písničkou začínají uklízet. Řízené činnosti probíhají podle potřeby už od rána (práce ve skupinách většinou u jednoho stolečku), jedna učitelka pracuje a druhá učitelka vítá děti a sleduje volnou hru dětí. Jestliže je naplánována práce ve velké skupině (přibližně polovina dětí), pracujeme v jedné herně, ostatní děti se pohybují v druhé herně nebo u stolečků a po ukončení práce se skupiny vystřídají. Každý má možnost se účastnit řízené činnosti, motivujeme, ale nikoho nenutíme, děti mohou činnost sledovat.

8 PROŽITKOVÉ ČINNOSTI Z TŘÍDNÍHO PROGRAMU DĚTÍ ve věku 4-5 LET

8.1 Blok I. Objevujeme barevný svět Duhy

Diagnostika na počátku školního roku

Několik dní jsme se zaměřovali na adaptaci dětí v novém prostředí. Děti se znaly jen částečně, nastoupily děti z rodinného prostředí a ze dvou tříd. Jako základní jsme cítili potřebu dětí znát, seznámit je s novými kamarády a postupně je seznamovat s herním prostorem a nabídkou hrových činností, aby se v novém prostředí cítily dobře. Také jsme s dětmi chodily hodně na školní zahradu. Postupně jsme využívali různé herní a environmentální zóny.

Pro pocit bezpečí jsme dodržovali časový režim, který obsahoval herní aktivity podle zájmu dítěte, nabídku pohybové aktivity, svačinu a nabídku krátké řízené činnosti, jež se prolínala s hrou. Následoval pobyt venku s pozorovacími a pohybovými aktivitami na školní zahradě nebo venku, oběd a relaxace podle potřeb dětí, klidové hry, odpolední svačina a volné hry dětí. Od počátku roku nám pomáhají opakující se rituály: Uklízečí písnička, básnička pro zklidnění před jídlem, písnička pro utvoření kruhu, „narozeninová“ písnička, písnička pro přechody do jiných prostor. Jako hlavní překážku v prožívání dětí jsme vyhodnotili: neznalost jmen kamarádů a z toho vyplývající problémy v navazování vztahů, neznalost prostředí školy, jejího okolí, neznalost pravidel chování.

Charakteristika bloku:

Prožitkové učení využijeme v adaptačním procesu dítěte. Naší snahou je maximálně respektovat individualitu každého z nich. S využitím prožitků chceme dětem napomoci v poznávání nového prostředí, navazování nových přátelství a chceme vytvořit podmínky, v nichž se dítě cítí bezpečně, orientuje se v něm, postupně přivyká dennímu režimu, zdravě se prosazuje a zároveň respektuje práva druhých.

Časový rozsah: 6 týdnů

Konkrétní sledované výstupy tohoto bloku:

Představí se svým jménem

Zná jména svých kamarádů

Orientuje se v MŠ a okolí

Respektuje dohodnutá pravidla

8.1.1 Podtéma: Objevujeme nové kamarády

Tímto podtématem nás provázely maňáskové postavy holčičky Madlenky, pejska a kočičky, které často děti motivovaly k činnostem, navazovaly s nimi komunikaci, oceňovaly snahu a byly dětem partnerem a vzorem chování, sehrávali jsme s nimi často scénky, děti si je braly ke hraní divadélka. Ke zprostředkování zážitků jsme také využívali metod dramatické výchovy. Aktivity venku umožnily přímé prožívání pomocí smyslů.

Na redaktorku

Organizace: Individuální práce s dítětem během volných her – dramatická činnost

Děti byly motivovány návštěvou, která přijde, bylo to pro ně překvapení. Od rána děti vítala paní „redaktorka“ (já v převleku) a ptala se dětí během volných her na otázky: „*Jak se jmenuješ? Co tě ve škole nejvíce baví? Co rád jíš?*“

Kdo jsem?

Organizace: řízená činnost v kruhu – dramatická činnost

Děti jsem motivovala maňáskem pejska, který přišel a představil se: „*Já jsem pejsek a umím tohle.*“ Předvedl skákání. Děti hádaly, co umí a pak ho napodobily. Zeptal se mě: „*A co umíš ty?*“ Já jsem reagovala: „*Já jsem Marie a umím tohle.*“ Ukázala jsem cvičení a děti se ke mně přidaly. Všechny děti měly možnost předvést, co umí.

Naše třída

Organizace: práce po malých skupinách dětí (4-6) – pracovní činnost související s prožitkem

Prošli jsme společně naší třídu a děti říkaly, jaká barva se v naší třídě nejvíce objevuje. Děti vybraly dvě základní barvy – červenou a žlutou. Společně jsme vyráběli maketu naší třídy. Děti měly k dispozici molitanové houbičky, které si namáčely do žluté a červené barvy a přitiskávaly je na maketu. Přitom jsme si povídali o tom, jak se kdo jmenuje, jak ho máme oslovovat, co koho ve škole baví, co dělá rád doma, jaké má

hračky. Připravené fotografie jsme lepili na maketu naší třídy. K fotografiím jsme nalepili lístečky s informacemi o tom, jak máme děti oslovovat a co mají rádi.

(příloha č. 1)

Na hledače

Organizace: řízená činnost – dramatická činnost

Nejprve jsme si zkusili s maňáskem Madlenkou vytleskat jména dětí v kruhu: A-len-ka, Hon-zík... Zamyslely jsme se nad tím, kdo nám dnes chybí, kdo ve třídě není. Vyzvala jsem děti ke hře, budeme hledat kamarády. Učitelka (později dítě) říká: „*Chodím, hledám, co mám rád, pojd' mi, Alenko (Honzíku...) pomáhat. Do všech koutů zajdi, Helenku tu najdi!*“ Oslovené dítě hledalo kamaráda určeného jména a řeklo, co se mu na kamarádovi líbí. Další hra, ve které si procvičujeme jména dětí je hra „**Na krtečka**“ – děti se promění na krtečky, lezou po koberci a v nestřežené chvíli jedno dítě zakryju dekou – ostatní hádají, kdo je „pod hromádkou“ schovaný.

Naše zahrada

Organizace: pobyt venku – přímý prožitek

Pro environmentální vzdělávání dětí používáme často maňáska, kterého nazýváme Babička Kořenářka. Ta pozvala děti na zahradu školy, kde jsme si s ní prohlédli všechny přírodní zóny. Děti si sáhly na bludné kameny, které zahřálo slunce, a byly příjemně teplé. U lípy jsme narazili na velké množství ploštic, které se tu často vyhřívají. Bylinková spirála děti překvapila množstvím voňavých rostlin. Na záhonku mohly ty děti, které vloni chodily oranžové třídy, vidět, jak se daří zasazeným slunečnicím a afrikánům. Nastříhali jsme si je do váziček na stolky. Jahodová spirála nám nabídla několik posledních jahod. První prohlídku jsme zakončili u vrbového týpí, kde si chtěly děti hrát. S Babičkou Kořenářkou si popovídaly děti o tom, jak se budeme chovat ke stromům, broukům, květinám... a rozloučily se s ní. Skupina dětí šla pracovat na záhonek.

(příloha č. 2)

Další činnosti realizované na zahradě:

Nohy hmatají - hry na smyslovém chodníčku pod stromy (chůze bez bot - pouze v teplém počasí)

(příloha č. 3)

Kompost čaruje – pozorování páry stoupající z kompostu, pozorování žížal a brouků

(příloha č. 4)

Co zem dokáže – experiment s uložením různých materiálů do země

(příloha č. 5)

Jsem strom – imaginace u stromů

(příloha č. 6)

Strom jako dům

Organizace: 3 skupiny dětí na zahradě – přímý prožitek, dramatické ztvárnění

Povídali jsme si o tom, kdo s námi doma bydlí, jak se jmenuje bratr nebo sestra. Na zahradě jsme navštívili stromy, stoupli jsme si kolem kmenu stromů, položili jsme si na něj dlaně a zaposlouchali jsme se do zvuků, pozorovali jsme, kdo tu bydlí, a zahráli jsme si hru: „*Čáry máry, rum, bum, bum, já jsem strom a teď jsem dům! Pro koho? Bydlí tu ... veverky... sýkorky... myšky...*“ - děti pohybem předváděly různé druhy zvířat, které bydlí kolem stromu. Pro legraci jsme vymýšleli, jak by se které zvířátko mohlo jmenovat.

Pejsek nechce uklízet

Organizace: řízená činnost v prostoru herny (v divadle) – dramatická činnost

Předcházející den se děti seznámily s maňáskem Madlenkou. Dětem jsme sehráli scénku s maňásky, ve které pejsek nechtěl uklízet hračky, Madlenka byla smutná. Projevila lítost a pejsek se vrátil a pomohl jí s úklidem, protože je kamarád. Děti se empaticky vcítily do pocitů Madlenky, reagovaly na otázky: „*Také se ti stalo, že jsi musel po kamarádovi uklízet? Jak ti bylo?*“ Na závěr jsme si zahráli pohybovou hru „Na pejska a kočičku“.

Ztracená ploštice

Organizace: pobyt venku – dramatická činnost

Několik dní jsme chodili hrát si na zahradu. Děti zkoumaly velké množství ploštic, prohlížely si je, některé je však začaly likvidovat. Vymyslela jsem příběh o ztracené

ploštici, který jsem jim vyprávěla venku u stromu. Ploštici na hraní jsme si ušili z ponožky.

Využila jsem připravené otázky: „*Na co asi ostatní mysleli, když nemohli Boženku najít?*“

Druhá otázka: „*Číhá na vás venku nějaké nebezpečí?*“

(příloha č. 7)

8.1.2 Podtéma: Je nám Budulínek podobný?

Děti začaly spontánně dramatizovat pohádku O Budulínkovi – využili jsme proto tuto pohádku k dalším činnostem. Zaměřili jsme se na vytváření pravidel, prosociální chování, respekt k druhému.

Jak si s Budulínkem nikdo nechtěl hrát

Organizace: řízená činnost – dramatická činnost

Vyprávěla jsem dětem příběh o Budulínkovi, se kterým si nikdo nechtěl hrát, děti zkoumaly, proč, jaký k tomu měli všichni důvod.

Děti dávaly návrhy – protože si nečistí zuby...protože se nemyje...pokračovala jsem ve vyprávění, ze kterého vyplynulo, že s Budulínkem nikdo nechce kamarádit, protože říká ošklivá „páchnoucí“ slova.

„Máme tady ve školce také taková slovíčka? Pojdme, zavřeme je tady do toho pytlíku, protože je tu určitě nechceme!“

- Děti říkaly ošklivá slova do pytlíku, který jsme dali do skladu pomůcek.

Potají jsem do pytlíku dala Romadur a druhý den jsme pytlík ukázali spolužákovi a paní učitelce, která u toho nebyla – to byl zápach!

Na to navazovala další činnost: **Zahánění ošklivých slov** – dramatická gradace slovních spojení; **Pálení ošklivých slov na ohništi**

(příloha č. 8)

Budulínek nesmí zlobit

Organizace: řízená činnost – dramatická činnost

Děti jsem proměnila na Budulínky: „*Čáry, máry, točím mlýnek, ať je z vás teď Budulínek! Budulínkové, pojd'te si trochu zaskotačit!*“ Následovalo pohybové vyžití. „*Pozor, babička jde!*“ Položila jsem čepici na židli. Vzala jsem si šátek: „*Budulínku, už jsi velký, já jdu nakupovat, tak tu nezlob. Když budeš hodný, něco dobrého ti přinesu.*“ Sundala jsem šátek a smutným tónem jsem řekla: „*Hodný – nesmíš zlobit – Budulínek nevěděl, co to vlastně znamená. Babička mu to nevysvětlila. Začaruji vás teď v babičky a zkuste Budulínkovi říct, co má a nesmí dělat, co je dobré a co špatné chování. Čáry máry krabička, ať je z vás teď babička!*“ Děti si střídavě braly šátek a jako babička přistupovaly k židličce, na které ležela Budulínkova čepice. Budulínkovi dávaly rady, co má a nemá dělat. Pak dostaly žetonky a kladly je podle názoru jen k obrázkům, kde bylo znázorněno správné chování.

Co dělá Budulínek celý den

Organizace: řízená činnost – dramatická činnost

Vyprávěla jsem a děti se vyjadřovaly pohybem proměněné na Budulínka (zaklínadlo: „*Točím, točím, točím mlýnek, ať z vás je teď Budulínek!*“) *Ráno Budulínek vstává z postele, protáhne se a zacvičí si. Svlékne si pyžamo a oblékne si trenky, triko, kalhoty...Jde k umyvadlu, umyje si ruce a snídá chléb s máslem a medem, pije kakao.* (Odčarování: „*Čáry máry klíč – Budulínek pryč!*“) - učitelka položí na židli čepici, která znázorňuje Budulínka a dává jako na hromadu různé hračky: „*Ano, to zvládal dobře, ale potom...Budulínek si stavěl z kostek, vyndal auta, stavebnici, knížky, vláčky.... A vtom přijde babička. Podívá se na rozházené hračky. Copak asi Budulínkovi řekne?*“ Děti říkaly názory na situaci, vždy dostaly šátek (znázorňuje babičku) a přistoupily k Budulínkovi (k židličce s čepicí) s reakcí – co Budulínkovi asi řekne babička, když vidí takový nepořádek. Věci jsem uklidila a znova vyprávěla a děti se opět pohybovaly začarované v Budulínka: (zaklínadlo: „*Točím, točím, točím mlýnek, ať z vás je teď Budulínek!*“) „*Druhý den to bylo ale jinak. Budulínek je doma sám, běhá, jezdí s autem, pak ho uklidí. Houpe se na koníkovi, také ho vrátí na své místo a nakonec postaví krásný komín z kostek a ostatní kostky složí do krabice.*“ (Odčarování: „*Čáry máry klíč – Budulínek pryč!*“) – opět jsem položila Budulínkovu čepici na židli. „*Babička se vrátí z města. Copak mu asi řekne? Zkuste být zase chvíli babičkou. Copak mu teď jako babička povíte?*“ Opět jsem předávala šátek a děti v roli babičky oceňovaly Budulínka. Pak děti říkaly, jak se cítily v roli babičky.

Návštěva u koťátek; Morče ve školce

Organizace: pobyt venku – přímý zážitek s dramatickou činností

Dostali jsme pozvání podívat se na koťátka. Nejprve jsme si popovídali o tom, jak se ke koťatům chovat, pak jsme si zahráli hru „Na koťátka“ ve dvojici byl jeden kotě a druhý dítě – pak se děti v roli vystřídaly. Na návštěvě jsme si dávali pozor, aby se nás koťata nebála a neublížili jsme jim. Koťata si děti mohly hladit, chovat, mluvily s nimi. Nezapomněli jsme na slušné chování. Cestou zpět jsme si o koťátkách vyprávěli, pak jsme si je nakreslili. Další den nám přinesla maminka do školky morčátko, řekla dětem, čím se živí, kde spí a co má rádo.

(příloha č. 9)

Výstava drobného zvířectva v areálu chovatelů

Organizace: pobyt venku – výstaviště drobného zvířectva

Tato výstava byla pro děti velkým zážitkem. Mohly zde vidět desítky druhů holubů, kachny, husy, ovce, slepice, krůty a krocany, kozy, králíky, papoušky, andulky a jiné ptactvo... Zážitkem byly také vůně či pachy, které pro někoho nejsou příjemné.

(příloha č. 10)

Za ovečkami – návštěva ranče s hospodářskými zvířaty

(příloha č. 11)

Výlet do Hračkolny Lodhěrov

Organizace: výlet autobusem – přímý zážitek: návštěva výstavy, výrobní a herny s hračkami ze dřeva

(příloha č. 12)

Doplňkový program – divadlo **Ztracený poklad** (motivace k odpolední akci)

(příloha č. 13)

Doplňkový program – **Za ztraceným pokladem aneb z hradu na hrad** (navazující akce s rodiči)

(příloha č. 14)

8.1.3 Závěry z evaluace – Co dítě zvládlo na konci I. bloku?

a) Výstupy sledované po celou dobu výzkumu

- účast v prožitkových činnostech
- radost z prožitkové činnosti

Na začátku školního roku bylo patrné, že děti nebyly zadaptované, necítily se bezpečně, bylo velice těžké je motivovat a udržet u činnosti, což také vyvěrá z věkových možností. Děti lákaly především pohybové činnosti a volná hra. Ke konci I. bloku se děti cítily lépe, do činností se jich zapojovalo více. Do řízených prožitkových činností se v I. bloku **zapojovala pravidelně** vždy zhruba **polovina přítomných** dětí, jiné se připojily k činnosti na chvíli (většinou k aktivní pohybové činnosti) a po chvíli odcházely, někdy se opět vrátily. Pozorovala jsem, že některé děti se zapojovaly z toho důvodu, aby udělaly radost učitelce. Zaznamenala jsem si, kdo si činnost opravdu užívá. Ještě na konci tohoto bloku se ještě **5 dětí do prožitkových činností nezapojovalo**, činnost jen sledovaly. Polovina dětí se řízeného prožitkového učení aktivně účastnila, tyto děti dobře reagovaly na učitelku, v jejich mimice se odrážela radost, překvapení, soucit, strach a jiné emoce. Vzhledem k věku vyhovovaly dětem většinou krátké řízené činnosti (10-15 minut), několik nejvyspělejších dětí zůstávalo u činnosti i mnohem delší dobu, ostatní jsem nenutila, mohly odejít k volné hře. Rozdílly byly také v prožívání v různých činnostech – do činností venku se děti zapojují nejvíce, také prožitky jsou u dětí silnější. Nejméně přitažlivé pro děti byly v tomto bloku dramatické činnosti. Na překážku byl určitě velký počet dětí. I když se dělíme na dvě skupiny, dětí je zhruba kolem šestnácti až osmnácti, což je u této věkové skupiny hodně, děti nezvládají ještě počkat na slovo, reagují spontánně, dělá jim problém verbální vyjadřování, často je na překážku stud, potíže s komunikací, tvořením vět. Nejvhodnější jsou přímé prožitky v přírodě, které si každé dítě může vyzkoušet hned na svém těle. Nejvíce jsem byla překvapena při výletu do Hračkolny Lodhéřov – dítě, které do té doby denně plakalo a tesknilo téměř po celou dobu pobytu ve škole, bylo naprosto spokojené, neprojevalo žádný stesk a spokojeně si hrálo s dřevěnými hračkami. A naopak holčička vždy spokojená a usměvavá byla ve stresu, místo jedné svačiny dostala z domova několik sušenek a měla potřebu je všechny sníst, hračky ani okolí vůbec nevnímala. Také při akci s rodiči jsme byli překvapeni tím, že některé děti plnění úkolů nebaví, na pokyny otců nereagují, ti své dítě nezvládají a také nejsou schopni spolupracovat se skupinou.

b) Sledované konkrétní výstupy z I. bloku

- **Představí se jménem**
- **Zná jména svých kamarádů**
- **Orientuje se v MŠ a okolí**
- **Respektuje dohodnutá pravidla**

Všechny děti byly na konci I. bloku schopné představit se. Jména kamarádů používaly 3/4 dětí, šest dětí zná jména pouze nejbližších kamarádů, dalších osm má občasné problémy s oslovením. Zvládání jmen kamarádů je pro děti náročné, neboť je zde zapsáno 41 dětí, což podle mého názoru není pro děti dobré, ve velkém kolektivu se budou orientovat určitě až za delší dobu. V prostorách třídy a okolí se děti orientují dobře, problém dělá velké množství her a hraček. Děti někdy nezvládnou dát je zpět na správné místo. Také je nutné nadále se zaměřovat na pravidla chování, tři chlapi a dvě holčičky mají problém s pravidlem domluvy, musíme předcházet konfliktům, dávat příklad, jak problém vyřešit, pomáhají také kamarádi. Mnohem více se už dětem daří sdělit druhému: „Nedělej mi to, mně se to nelíbí!“

Jak se prožitkové činnosti odrazily v jednání a chování dětí:

U dětí se více objevuje partnerská hra, lépe navazují kontakty. Dobře se orientují v prostorách třídy i zahrady. Na zahradě děti zajímají kromě hraček také „naše“ květiny, rádi je zalévají, zkoumají brouky a pavouky, často pozorují ptáky. Všimla jsem si, že děti bavily činnosti, kdy se mohly hýbat, používat smysly. Jeden chlapec je velice citlivý na hluk, takže někdo se rád hlasově „vyřadí“, někomu je to naopak nepříjemné. Někdo si rád zakryje oči, jiný to nechce ani zkusit. Někdo si rád půjčí hlínu na modelování, druhému je to nepříjemné, protože se ušpiní. Některé děti se vracejí k bylinkové spirále a opakovaně čichají k rostlinám, někdo označil byliny za páchnoucí. Většina dětí ráda ochutnává, dvě děti nejí ovoce, ochutnaly alespoň ždibíček, ale dál ho nejí, i když je ostatní děti přesvědčují, jak je dobré a hlavně zdravé. Všechny děti mají rády maňásky, rády si je půjčují ke hrám. Máme malé loutkové divadlo, můžou se tedy s loutkami vyřadit, je ale nutný falicitátor, aby se hra nezvrhla v pranicí postaviček, ve hře se samozřejmě odráží i zážitky z domova (televizní pořady, hry na PC). Nejlépe děti přijímají činnosti prováděné v menších skupinkách, např. hra Na reportérku. Všechny děti se mnou v roli reportérky mluvily, i když se osm dětí stydělo, ale odpovídaly na moje otázky. Nebylo ani jedno dítě, které by se nechtělo fotografovat.

Tuto činnost jsem necítila jako typicky prožitkovou, ale dětem a rodičům přinesla mnoho prožitků. Dodnes se na vyrobenou maketu třídy s fotografiemi dětí vystavenou v šatně dívají, hledají kamarády svých dětí a hovoří u ní o svých zážitcích ze života ve třídě.

Rodičů jsme se ptali, zda děti doma vyprávějí zážitky ze školy, zjistili jsme, že tomu tak je pouze v 1/3 případů, několik rodičů konstatuje, že dítě řekne jen občas zážitek a to po delší době v situaci, která mu něco ze školy připomene. Dvě třetiny dětí doma nevypráví. Překvapivě jsou to i děti, které se jeví ve škole jako komunikativní. Příchozí učitelce vypráví živě zážitky skupina nejvyspělejších dětí, další třetina odsouhlasí to, co řekli ostatní nebo odpoví jednoslovně. Zbývající třetina si zážitek buď nevybaví, nebo jej neumí vyprávět ani v krátkých větách.

Závěry pro další práci:

Jako hlavní překážku prožitkového učení cítíme nedokončený proces adaptace (8 dětí si na docházku do mateřské školy postupně zvyká a postupně se jim prodlužuje doba pobytu v kolektivu), dalším problémem je velký počet dětí v kolektivu, u dětí není ještě zcela vytvořen pocit bezpečí. Pro udržení pořádku je nutné zpřehlednit systém pro ukládání hraček. Vytvoříme piktogramy, aby děti měly větší přehled, co kam dávat. Také pro respektování pravidel budeme využívat vytvořené piktogramy, povedeme děti k samostatnému řešení situací s využitím efektivní komunikace, mladším dětem budeme nadále pomáhat s řešením problémů. Budeme nadále zařazovat činnosti s využitím všech smyslů, využijeme v co největší míře přírodní materiál. Zaměříme se na poznávání širšího okolí školy. Podpoříme schopnost dětí sdělovat své prožitky a to verbálně i neverbálně. Zpřehledníme informace pro rodiče o tom, co jsme s dětmi dělali, na internetové stránky pro rodiče vložíme další cíle vzdělávacího procesu.

8.2 Blok II. S Podzimníčkem čarujeme, jakou barvou malujeme?

- zkrácený popis, činnosti jsou uvedeny v příloze

Charakteristika bloku:

Prožitkovým učením pomůžeme dětem v dokončení adaptačního procesu, zaměříme se na sebezpečí a sebedůvěru dítěte, nadále se budeme zaměřovat na vytváření a respektování pravidel chování. Využijeme podzimní přírody ke schopnosti dětí používat všechny smysly, povedeme děti k pozorování, k rozvoji fantazie, obohatíme znalosti dětí. Podpoříme u dětí radost z objevování a vůli něco nového se dozvědět.

Časový rozsah: 6 týdnů

Konkrétní sledované výstupy tohoto bloku:

- *Vyjádří verbálně nebo neverbálně své prožitky, pocity*
- *Využívá přírodniny k spontánnímu tvoření*
- *Spolupracuje se skupinou*

Další konkrétní výstupy, ke kterým budou činnosti směřovat:

- *Zážitky odráží v tvořivých činnostech*
- *Zajímá se o nové poznatky*
- *Je samostatnější v respektování pravidel*

8.2.1 Podtéma: Budulínek je náš kamarád

Prvním podtématem nás provázela postava Budulínka, kterého všechny děti znají z pohádky a spontánně tuto pohádku začaly dramaticky ztvárňovat ve volných hrách. Prostřednictvím různých činností se s dějem pohádky a s vlastnostmi Budulínka děti seznámily blíž.

Poslech pohádky O Budulínkovi

Organizace: čtení při polední relaxaci – dramatická činnost: poslech pohádky

- Vyprávění s maňáskem

Organizace: řízená činnost v prostoru herny

- Vyprávění s hrou na kytaru

(příloha č. 15 - text)

Hra na lepidlo

Organizace: řízená činnost v herně – dramatická činnost: hra s tělem zaměřená na znalost jeho částí

(příloha č. 16 - text)

U lišcat

Organizace: řízená činnost – dramatická činnost: prožitek v simulované situaci

(příloha č. 17 -text)

Co cítím

Organizace: řízená činnost v prostoru herny – dramatická hudebně pohybová činnost, malování u stolu. Pohybové a výtvarné vyjádření pocitů, vyprávění prožitků.

(příloha č. 18 - text, fotografie)

Lakomá babička?

Organizace: řízená činnost v prostoru herny – dramatická činnost: hra v roli s prosociálním zaměřením s využitím písně „Měla babka“.

(příloha č. 19 - text, fotografie)

Smutný Budulínek

Organizace: řízená činnost v prostoru herny – dramatická činnost: verbální a neverbální vyjádření emocí, prosociální chování, pokus o vcítění se do pocitů druhého.

(příloha č. 20 - text)

Procházka do přírody

Organizace: pobyt venku – přímý prožitek: pozorování - vnímání přírodních krás, hra v roli – ztvárnění zvířat pohybem.

(příloha č. 21- text, fotografie)

Budulínek na procházce v lese

Organizace: řízená činnost v herně – dramatická činnost: narativní pantomima, zvuková koláž

(příloha č. 22 - text)

8.2.2 Podtéma: Víťáme skřítku Podzimníčka

Druhým podtématem jsme směřovali k vyvrcholení podzimu, což jsou v naší mateřské škole Podzimní slavnosti. Provázel nás dětmi vyrobený skřítek Podzimníček.

Hledáme skřítky Podzimníčky

Organizace: pobyt venku – přímý prožitek: citlivé vnímání přírodních krás

(příloha č. 23 - text)

Skřítek Podzimníček

Organizace: řízená činnost – dramatická činnost: výroba skřítky s následnou hrou v roli

(příloha č. 24 - text, fotografie)

Hra na skřítky Podzimníčky

Organizace: řízená činnost – dramatická činnost: hra v roli, neverbální vyjádření činností, znaků podzimu

(příloha č. 25 - text)

Co ukrývá kufr?

Organizace: řízená činnost – přímý prožitek: rozvoj hmatu manipulací s přírodninami, prosociální chování

(příloha č. 26 - text)

Ochutnávání ovoce

Organizace: řízená činnost v herně – dramatická činnost: hra v roli, rozvoj čichu a chuti

(příloha č. 27 - text, fotografie)

Pečeme koláč

Organizace: práce ve skupinkách – přímý prožitek: vzájemná spolupráce při přípravě těsta, radost z výsledku práce

(příloha č. 28)

Vůně kolem nás

Organizace: a) scénka - řízená činnost v divadle; b) venku u záhonu – přímý prožitek: hra v roli - rozvoj čichu a poznání bylin

(příloha č. 29 – text, fotografie)

Co potřebuje rostlina k životu

Organizace: řízená činnost – experiment s rostlinami (bez zálivky a světla)

(příloha č. 30 - text)

Příroda kreslí

Organizace: a) ukázka techniky při volných hrách; b) na zahradě – experiment (frotáž)

(příloha č. 31 - text, fotografie)

Listí pro radost

Organizace: při pobytu venku – přímý prožitek na zahradě

(příloha č. 32 - text, fotografie)

Podzimní slavnosti

Organizace: práce ve skupinách podle zájmu – vytvoření sváteční atmosféry hrou s přírodninami, výzdobou prostředí, vůní, zpěvem

(příloha č. 33)

Za zvířátky

Organizace: venku – procházka kolem zahrad na louku: hra v roli, vnímání tvorů v přírodě

(příloha č. 34)

8.2.3 Závěry z evaluace – Co dítě zvládlo na konci II. bloku?

c) Výstupy sledované po celou dobu výzkumu

- **účast v prožitkových činnostech**
- **radost z prožitkové činnosti**

Adaptace pokročila u všech dětí, do MŠ docházejí kromě jednoho dítěte celodenně. Rituály, pravidla chování a navázání citového vztahu k učitelce přispěly k lepšímu pocitu bezpečí, děti jsou mnohem více uvolněné a sebejisté v chování. Do prožitkových činností se zapojují ve větší míře. Na konci II. bloku se vždy aktivně zapojuje průměrně 26 dětí, projevují radost z činností, prožívají dané činnosti, živě reagují, jsou aktivní v nápadech, navážou dialog. Jen málokdo z těchto aktivních dětí je schopný počkat na slovo, ale začínají to zvládat lépe, než v prvním bloku. Promítají tyto činnosti do dalších her a jiných činností. Rády si půjčují přírodniny k tvořivým i námětovým hrám, venku se chtějí starat o záhon, hledají živé tvory při pobytu venku všude kolem sebe. Asi 1/3 dětí se někdy zapojí na chvíli, ale nevydrží u prožitkové činnosti dlouho, začne je zajímat něco jiného, někdy od činnosti odejdou, někdy se vrátí nebo se jdou dívat a odpočívají. Projevují aktivní účast někdy, k aktivitě je vyprovokuje hudba a rušná pohybová činnost. Venku se o činnost zajímají více, ale jsou lehce ovlivnitelné okolním děním, pozornost udrží chvíli. Nejvíce se soustředí, jestliže manipulují s přírodninami. Dramatické činnosti sledují, dělá jim problém vyjádřit se, spíše se vyjadřují tělem. Dvě děti se doposud aktivně nezapojují – jeden chlapec s adaptačním problémem stále sedí a dívá se na nás. Jedno děvče je stále v opozici, často chce dělat něco jiného, uráží se, nemá-li hlavní roli, často si kreslí a do činnosti se zapojí až po dlouhé době. Celkově jsou děti na konci II. bloku tvořivější, nebojí se dávat návrhy, nápady a jsou spontánnější.

a) Sledované konkrétní výstupy z II. Bloku

- **Vyjádří verbálně nebo neverbálně své prožitky, pocity**

Mnoho dětí má řečovou vadu, nevyslovují správně, nevytváří správně věty. To se odráží ve verbálním vyjádření pocitů a prožitků. Necelá polovina dětí projeví svůj zážitek neverbálně (namalují prožitek, k vystižení pocitu vyberou barvu a doplní obrazem, postaví výtvar a ten jednoslovně nebo krátkou větou opíší). Tyto děti ani doma příliš

rodičům nevyprávějí, občas se jim něco vybaví, rodiče podle zápisu na nástěnce vědí, že to děti prožily už před několika dny. Jen ¼ dětí umí popsat zážitek ve složitějších souvětích, vyjádří i pocity a popíše emoční rozpoložení, projeví emoce mimicky, pantomimicky a dramaticky ztvární situaci s emočním nábojem. Tyto děti doma o svých prožitcích ze školy košatě vyprávějí, kreslí obrázek k vyprávěnému.

- **Využívá přírodniny k spontánnímu tvoření**

Děti měly k dispozici mnoho přírodního materiálu. Velice si jej oblíbily, ¾ dětí si přírodní materiál bralo téměř denně alespoň na chvíli k tvoření nebo jako doplněk ke hře např. v kuchyňce. Také z domova některé děti nosily výrobky a nápady na tvoření z přírodnin. Venku tvoří rády z klacíků, listů, šišek, kamínků... Několik dětí (7) si vzalo materiál spíše výjimečně, pět dětí z něj nechtělo tvořit vůbec, odmítaly jej a chtěly klasickou hračku. Také venku je lákají pohybové aktivity, někdo se nechce umazat, říká, že by se maminka zlobila.

- **Spolupracuje se skupinou**

Ve spolupráci udělaly děti velký pokrok. Pouze 5 dětí si chce hrát samo, nechtějí nikomu dovolit, aby jim do hry zasahoval, nechtějí se dělit a ustupovat. 1/4 dětí se někdy domluví s ostatními, společně vytvářejí, hrají si se skupinou, někdy však je to pro ně problém a nejsou schopni podřídit se společným zájmům, musíme pak pomoci. 2/3 dětí se dokáže dobře domluvit na záměru, spolupracují bez problémů, dokážou prosadit se, ale i ustoupit od svého zájmu, a to i když jsou pohlceni prožitkovou činností.

Jak se prožitkové činnosti odrazily v jednání a chování dětí:

II. blok obsahoval v první části více dramatických činností, které byly náročné, dětem dělalo problém verbální vyjadřování, ale volné dramatizování je začalo bavit a pak si přetvářely podle své fantazie i další pohádky. Také v nich se odrážel morální aspekt obsažený v činnostech, děti vždy ctily hlavní myšlenku pohádek, doplňovaly postavy, aby mohlo hrát víc dětí, braly si různé hračky a přírodniny jako doplňky, využívaly různé převleky, klobouky a šátky. Problém dělá dětem komunikace, nejsou schopné ve většině případů počkat na slovo, reakce jsou spontánní, rychlé, nejdůležitější jsou pro ně vlastní zájmy. Přítomnost učitelky působí podpůrně, je nutný neustálý dohled nad dětmi, preventivní komentář a oceňování. Druhé podtéma bylo naplněno více tvořivými

činnostmi, které děti bavily, přírodniny byly opravdu všude. Děti měly radost z výtvorů, chodili jsme i po celé škole a prohlíželi jsme si výstavy druhých tříd. Také rodiče konstatovali zájem dětí o přírodniny, děti jim je nosily v kapsách domů. Tvoření dětí více stmelilo dohromady, často zjistily, že se společné dílo vyplatí, protože má pěkný výsledek.

Závěry pro další práci:

Nadále je nutné vést děti ke vhodnému vyjádření svých pocitů, zdůrazňovat jim, že je nutné dát najevo svůj názor a pocit, ale ve vhodné podobě. Vysvětlovat, že sebeobrana není žalování, vzájemně si pomáhat v řešení problémů. Nadále podporovat prosociální chování, vzájemný respekt, vést děti k odsuzování nevhodného způsobu chování. Oceňovat kreativitu, samostatnost.

8.3 Blok III.: Modrý zvonek krásně zvoní, přijde mrazík jako vlouč?

Charakteristika bloku:

Prožitkové činnosti nám poskytnou mnoho příležitostí seznámit děti s tradicemi slavení svátků v zimním období. Společné zážitky si děti odnesou mimořádných akcí i z prostého prožívání běhu roku. Manipulačními činnostmi podpoříme fantazii a kreativitu, rozhovory o zážitcích rozvineme komunikační schopnosti dětí. Podpoříme schopnost sebeovládání a ohleduplnosti k druhým. Prožitkovými činnostmi děti seznámíme se změnami v ročních obdobích, budeme se zabývat přeměnou skupenství vody.

Časový rozsah: 14 týdnů

Konkrétní sledované výstupy tohoto bloku:

- *Vyjádří verbálně nebo neverbálně své prožitky, pocity*
- *Zná různá skupenství vody*

Další výstupy:

- *Odráží prožitkové činnosti do svého chování a jednání*
- *Respektuje pravidla, chová se prosociálně*

8.3.1 Podtéma: Zazvoníme zvonečkem

Jaký je čert

Organizace: řízená činnost – dramatická činnost: vyjádření vlastnosti pohybem, přídavným jménem

(příloha č. 35 - text)

Co dělají čerti?

Organizace: řízená činnost – dramatická hra: pohybové a verbální vyjádření předvedené činnosti

(příloha č. 36 – text, fotografie)

Na Luciferův poklad

Organizace: řízená činnost – dramatická hra: ovládnání těla, zvládnání pravidla, zastavení pohybu

(příloha č. 37 - text)

Co země skrývá

Organizace: řízená činnost – experiment (vykypění barevné tekutiny ze „sopky“); dramatická hra „Na lávu“

(příloha č. 38 – text, fotografie)

Na peklo

Organizace: řízená činnost – dramatická hra: rozlišení toho, co je dobře a co špatně, uvolnění, vyjádření emocí pohybem

(příloha č. 39 - text)

Na čerta na trůně

Organizace: řízená činnost – dramatická hra: tichý pohyb, postřeh, cvičení sluchu

(příloha č. 40 – text, fotografie)

Vánoční zvyky

Organizace: řízená činnost – přímý prožitek: provedení vánočních zvyků (lití vosku, krájení jablka, poslech vánočních koled, ...)

(příloha č. 41 – text, fotografie)

Dárek pod stromeček

Organizace: řízená činnost v malých skupinkách – přímý prožitek – práce s hlinou (výroba dárku)

(příloha č. 42 - text)

Vánoční hostina pro zvířátka

Organizace: pobyt venku – přímý prožitek – krmení zvířátek za městem

(příloha č. 43 – text, fotografie)

Čas dárků

Organizace: řízená činnost – dramatická hra: verbálně vyjádřené přání

(příloha č. 44 - text)

Ztracený zvoneček

Organizace: řízená činnost – dramatická hra: rozvoj sluchu, dodržení pravidel při hledání zvonečku (neprozradit tajemství)

(příloha č. 45 - text)

8.3.2 Podtéma: Radujeme se s paní Zimou

Kouzlíme zimní obrázek

Organizace: řízená činnost – dramatická činnost, výtvarné vyjádření: respektování díla druhého

(příloha č. 46 - text)

Jaká je vločka?

Organizace: pobyt venku – přímý prožitek z manipulace se sněhem, zkoumání, experimentování s táním sněhu, ledu

(příloha č. 47 - text)

Na vločky

Organizace: řízená činnost – dramatická hra: tanec podle hudby, vnímání pocitů, vyjádření se tělem (napětí, relaxace)

(příloha č. 48 - text)

Splněné přání

Organizace: řízená činnost – dramatická činnost – vyjádření svého přání

(příloha č. 49 - text)

Sněží, je tu všude bílo!

Organizace: řízená činnost – dramatická činnost – vnímání prostoru tělem

(příloha č. 50 – text, fotografie)

Sněhurka pomáhá babičce

Organizace: řízená činnost – dramatická činnost: narativní pantomima - vyjádření děje pohybem

(příloha č. 51 - text)

Vyčarujeme Sněhurku

Organizace: řízená činnost – dramatická činnost: (Sněhurkou je druhá učitelka – „vytvořili“ jsme ji ze záclon) – rozhovor na téma Ochrana zdraví před nebezpečím ohně

(příloha č. 52 – text, fotografie)

Kouzlení s ledem

Organizace: řízená činnost – přímý zážitek: experiment s ledem a barvami

(příloha č. 53 - text)

8.3.3 Závěry z evaluace – Co dítě zvládlo na konci III. bloku?

a) Výstupy sledované po celou dobu výzkumu

- **Zapojí se do činností**
- **Prožívá radost z činnosti**

Do prožitkových činností se zapojuje přes $\frac{3}{4}$ dětí, jeden chlapec se stále nezapojuje, jen při sledování naznačí účast nakloněním těla směrem k nám, někdy s námi spontánně stoupne nebo se zasměje, ale nikdy se k nám ještě nepřidal. Šest dětí vydrží velice krátce, odpočívají a opět se vracejí, někdy však překvapí dobrými postřehy a poznatky, sledování jim tudíž také přináší užitek. Asi $\frac{1}{4}$ dětí je pro nás méně čitelných, někdy nedají najevo žádné emoce, nejsme schopni odhadnout jejich prožitky. Aktivně zapojené děti si prožitkové učení očividně užívají, reagují spontánně na učitelku, někdy si však nejsme jistá, zda můžeme konstatovat opravdu silný vnitřní prožitek nebo je to odraz prožívání učitelky.

b) Sledované výstupy z III. Bloku

- **Vyjádří verbálně nebo neverbálně své prožitky, pocity**

Zhruba ¼ dětí neumí vyjádřit pocity ani prožitky, často jen opakují to, co řeklo dítě před ním nebo odpoví neadekvátně na otázku. Jsou to nejmladší děti. Polovina dětí dovede pocit i prožitek dramaticky ztvárnit, nakreslit nebo jinak zachytit, někdy dokážou i vyprávět. Zhruba 15 dětí vypráví prožitky ve složitých souvětích, dovede označit a popsat pocity a umí je dát najevo i neverbálně, zachytí je v tvořivých činnostech (v kresbě, hře, modelování...). Opět však podotýkám, že někdy nevím, zda to, co říkají, opravdu cítí, nebo zda opakují moje slova nebo mluví jako rodiče.

- **Zná různá skupenství vody (alespoň 2)**

V tomto směru jsem s prožitkovým učením spokojená. Jen pět dětí není schopných odpovědět, jsou to nejmladší děti, dítě hyperaktivní a jedno dítě s obecně nízkými znalostmi. Jedna třetina dětí (17) udalo dvě skupenství vody a polovina dětí zná tři skupenství (voda, sníh, led, někdo zná i páru, mlhu).

- **Chová se ohleduplně**

Děti už jsou zvyklé zastat se sami sebe, používají „já výroky“, od začátku roku udělaly všechny velký pokrok. Aktivní nebojácné děti také ostatní kamarády nabádají k ohleduplnému chování. Přes polovinu dětí dokáže vyřešit samostatně problém s kamarádem, někomu občas pomáháme, ukazujeme jak adekvátně reagovat nebo mu pomůžou jiné děti. Jen dvě děti je nutné neustále sledovat, převažuje u nich zatím egocentrismus (1 hoch s hyperaktivitou, 1 hoch s problémem komunikace).

Jak se prožitkové činnosti odrazily v jednání a chování dětí:

V období nadílky Mikuláše bylo cítit mezi dětmi napětí, prožitkové učení neprobíhalo podle mých představ, zřejmě se projevovaly negativní prožitky z minulých let. V mnoha rodinách, jak jsem zjistila, místo opory vládne strašení peklem a následuje balíček dobrot, děti jsou z toho zmatené, nejisté. Špatně se v této době soustředily. V rozhovorech s dětmi jsem zjistila, že dobře znají symboly jednotlivých svátků, jednoduše popíší, co ke kterému svátku patří a jak se slaví, vědí, že je příjemné nejen brát, ale také je hezké dávat.

Děti se dál hodně věnují hraní divadla, často si půjčují rekvizity, ale museli jsme je usměrňovat, aby to nebyla jen opět hra na strašení čertů, do které často směřoval hyperaktivní chlapec, a ještě v polovině ledna bylo těžké ho zabavit jiným způsobem.

Děti hodně inspirovalo hraní „Na Sněhurku“, využili jsme toho, že napadl sníh, nápad s „narozením“ Sněhurky z hromady záclon děti nadchl, dlouho potom si na to stále dokola hrály. Aktivita na sněhu byly velice přínosné z hlediska pohybového rozvoje, postupně jsme zvládli bezpečné dodržování pravidel při hrách na sněhu, na vyšším stupni je sebeobsluha, která byla pro nás i pro děti v zimním období náročnější, ale děti se hodně osamostatnily.

9 SHRUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

1. Zajímalo mě, jak se děti zapojovaly a jak prožitkové učení prožívaly.

Na začátku školního roku bylo velice těžké děti do řízené činnosti zapojit. Často se do prožitkové činnosti některé děti zapojily jen někdy a to na chvíli, odbíhaly a opět se vracely. Někdo se však zapojit vůbec nechtěl, takže měl možnost si vedle nás potichu hrát nebo seděl a činnost sledoval. Zaznamenali jsme rozdíl v zájmu o různé činnosti - **prožitkové činnosti akceptovaly děti nejlépe.**

Na konci III. bloku se zapojí pravidelně do prožitkových činností **většina dětí nebo často všichni**, nezapojuje se už jenom jedno dítě s problémem adaptace. Pět až šest dětí u prožitkové činnosti vydrží krátkou dobu, jsou to nejmladší děti.

2. Jak děti učení prožívaly?

Projevování radosti a účasti na činnostech, aktivní komunikace a vstřícné reakce se také pozvolna k naší spokojenosti zlepšovaly. Na počátku byly znatelné **obavy z projevů** emocí, na konci I. bloku se zhruba **třetina** dětí účastní, ale **neprojevuje emoce, nezapojují se do diskuse, neprojevují pocity**. Necelá polovina dětí je čitelnější, projeví radost nebo strach či údiv, ale nevíme, zda to jsou odrazy prožitků nebo spíše zrcadlí naše emoce. Deset dětí je emočně nejvyspělejších, jsou schopni verbálního komentáře, projevují nadšení od počátku. Postupně děti reagují otevřeněji, myslím, že jsou jim vzorem tyto vyspělí jedinci. **Na konci III. bloku** můžeme pozorovat u téměř $\frac{3}{4}$ **dětí projevy radosti, nadšení, ale i soucitu, úžasu.**

3. Jak se prožitkové učení odrazilo v jejich chování a jednání? Jaké byly konkrétní výstupy z prožitkového učení?

Ve volné hře se odrážejí **zážitky z prožitkových činností**. Odráží se zde prosociální chování, empatie, také vidíme pokroky v **morálním uvažování**. Děti si často hrají

divadlo s rekvizitami, loutkové divadlo s maňásky, ztvárňují role v různých hrách. Během dne a hlavně při pobytu venku mnohem více než na začátku roku používají své **smysly**, největší radost děti projevují z **pohybové aktivity a zkoumání přírody**.

S rodiči hovořím o tom, zda jim děti povídají o zážitcích ze školy. Na nástěnce denně popisujeme to, co jsme během dne dělali, přesto **polovina rodičů** konstatuje, že se **od dítěte moc nedozví**. Druhá polovina rodičů říká, že dítě často **spontánně vypráví**, co zažilo. Děti vyprávějí víc tehdy, je-li vystaven jejich výrobek k tématu, kresba apod. Často se k zážitku vracejí po delší době v souvislosti s jiným prožitkem nebo událostí. Konstatuji, že také sdělování prožitků druhým souvisí s věkem dítěte, vyspělejší děti o svých prožitcích komunikují mnohem více.

Prožitkové činnosti měly přispět ke **znalosti jmen kamarádů, představení se, orientaci v okolí MŠ, respektování pravidel, verbálnímu vyjadřování, spontánnímu tvoření, spolupráci a znalostem**. Určitě prožitkové činnosti značně přispěly k pokroku ve vývoji, avšak je problematické určovat jakékoli výsledky prožitkového učení, vezmeme-li v úvahu, že na dítě působí různé vlivy a výsledky učení se v tomto období objeví až po delší době. Snad mohu konstatovat, že prožitkové činnosti přispívají ke schopnosti **verbálně a neverbálně vyjádřit své prožitky a pocity**, pokrok v utváření pozitivního **sebepojetí** je znatelný. Prožitkové činnosti posílily zcela jistě jejich tvořivost, rozumějí více **humoru**. Jsou ohleduplnější k prostředí, chrání živé tvory v přírodě. Zde pozorujeme pokrok, avšak znova připomínám, že **na dítě působí více vlivů, nejen prožitkové učení**.

10 DISKUSE

V mé bakalářské práci jsem se zabývala prožitkovým učením. Výsledky, ke kterým jsem dospěla, v mnohém odpovídají názorům v odborné literatuře.

Pozorování potvrdilo názor, že dítě **vnímá a pamatuje si skrze prožitky** (Pfeffer, 2003, Stuchlíková, 2005, Havlínová, 2000 aj.). Emoční situace děti zaujme a přivodí zájem o hravou, i když vlastně řízenou činnost. My dospělí cítíme, že si děti potřebují hrát, ale zároveň víme, že je důležité, aby se učily, tím se připravovaly na život. Existuje ale nebezpečí, že nuceným učením dítě odradíme, ztratí o něj zájem nebo k němu dokonce získá odpor. Čím je dítě menší, tím víc si potřebuje hrát a tím se učí mít zájem o vše kolem sebe, učí se mít radost z nového, objevovat. Často se nemůžeme smířit s malou schopností dítěte ke koncentraci, na kterou upozorňuje Vágnerová (2004). Také mně dělalo problém zvyknout si po letech u nejstarších předškoláků na menší děti, které přemýšlejí jinak.

Denně vidím, jak jsou důležité **podmínky vzdělávání**. Prostory máme ve škole vynikající, organizace dne je uzpůsobena dětským potřebám, přesto je velmi těžké ve velkém počtu dětí realizovat činnosti tak, aby byly uspokojeny všechny potřeby dětí. Aktivně vnímat každé dítě ve skupině patnácti až dvaceti dětí je problematické. Také respektování individuálních potřeb je složité, může se pak stát to, že jsme překvapeni zcela jiným zážitkem, než jsme čekali, na což upozorňuje Stuchlíková (2005).

Stejně vnímám i její názor na **problematiku pozorování odrazu prožitků** - zda to, co dítě opravdu cítí, dává najevo. Některé působí nadšeně, doma pak nevypráví nic, některé děti naopak vypadají netečně a rodiče nám pak sdělí, jak doma vyprávěly. Patrně se toto dítě necítí ve škole zcela bezpečně, což také přináší řadu problémů.

Souhlasím s Matějčkem (2008) – dítě, které je nepřiměřeně **citově připoutané** k matce, se bez ní cítí v ohrožení a svět je pro něj nebezpečný. Pokud je to možné, nemělo by být v mateřské škole nebo jen na krátkou dobu, zvláště, je-li matka doma s menším sourozencem. Vystává mi další otázka, zda některým dětem matka nebo rodina pocit bezpečí vytvoří. Myslím, že pro některé děti bude svět díky přístupu nejbližšího okolí vždy nebezpečný.

Opět musím souhlasit s odborníky v potřebě dítěte, co se týče **pravidel a organizaci** v čase (Havlínová, 2000, Langmeier, Krejčířová, 2006, Fontana, 2003 aj.). Dítě, které má tyto potřeby uspokojeny, může mnohem lépe prožívat, ví, co bude následovat, má pevné zázemí. Při akci s tatínkem se to projevilo v bezuzdném chování některých hochů, kteří měli možná zážitek ze stříleček s klackem místo uspokojení ze splnění úkolů a hledání cesty. Uklidnilo mě jen to, že v závěru akce byli zvědaví i tatínkové a nadšení z objevení pokladu byli všichni.

Nyní se zaměřím na **znaky prožitkového učení. Spontaneitu** v zájmu o řízené činnosti u malého dítěte nemůžeme čekat, je třeba pro ně připravovat situace a podmínky, které děti k řízené činnosti nalákají. Také jak říká RVP PV (2004) je velice dobré nechat děti plánovat a vymýšlet další činnosti s námi, mnohem víc je pak baví. O tom, že je důležitá **objevnost**, kterou zmiňuje Havlínová a kol. (2000) nebudeme polemizovat, i my dospělí víme, že každý objev je zázrak, děti jsou nadšené vším, co se před jejich očima změní, zrodí, může to být i nereálné. Stačí změna barevného odstínu při „čarování“ s barvami, vykopání odpadků ze země nebo vyšumění „lávy“ díky kypřicímu prášku, údiv dětí byl opravdu velký. Všichni si chtěli sáhnout, zjistit na vlastní kůži realitu. **Zapojování** co možná největšího počtu **smyslů a aktivit** jsou zcela jistě hlubokým pramenem poznávání malých dětí. Vždy si chtějí osahat, čichnout, potěžkat, poslechnout... Za svůj život už poznaly, že smysly jim dávají cenné informace. I když, jak píše např. Vágnerová (2004) u dětí **dominuje fantazie**, která nezná mezí. Havlínová píše o tom, že **komunikativnost** je důležitá pro vzájemné sdílení, předávání si zkušeností, zdůrazňuje to také Cornell (2012) a Slavík (2007), problémem, jak už jsem podotkla, je počet dětí při řízených činnostech a možnost komunikace jednotlivců. Je vhodné vytvářet menší skupinky dětí, aby každý mohl bez omezení říct vlastní názor, položit otázku, přispět nápadem. Děti pak komunikace po všech stránkách obohacuje. Již před mnoha lety Komenský (1964) ve svém díle upozorňoval na nutnost rozvíjet řeč od útlého věku, prožitek vždy kladl na první místo.

Je nutné uspokojit **potřeby** dětí? Zcela jistě ano. Nejsou-li uspokojeny potřeby dětí, nemají-li možnost se projevit, vystoupí na povrch emoce a emoční problémy negativně ovlivní vzdělávací proces, prožívání přinese zcela jiné paměťové stopy, důkazem bylo např. chování holčičky na výletě – nezajímalo ji nic okolo, jen její sušenky.

Nesouhlasím s tvrzením Shapiro (2004), že **sebedůvěra** dětí je do sedmi let bezmezná, jsem zajedno s Hokovcovou (2006), že sebedůvěru je třeba co nejvíce posilovat. Mnoho dětí mělo na začátku roku problém ohradit se proti nevhodnému chování sebevědomých kamarádů. Jestliže si děti mohly zkoušet v dramatických hrách bránit se, zlepšila se časem atmosféra celého kolektivu, děti postupně zvládají sebeobranu proti nepříjemnému chování a posilují si tak „vlastní účinnost“, i když zatím často s pomocí dospělého.

Také souhlasím s nutností **respektujícího přístupu** a neopomenutí **efektivní komunikaci**, kterou si děti prostřednictvím prožitkového učení procvičují. Díky odborníkům jako je Svobodová, Kopřiva a jiní nepanuje v našem kolektivu boj, ale děti se dovedou domlouvat, vyjednávat, chovat se **prosociálně**. Prožitkové učení nám i v tomto ohledu pomáhá, je pro děti předškolního věku vhodné a je třeba jej co nejvíce v třídním programu uplatňovat.

ZÁVĚR

Cílem mojí bakalářské práce bylo naplánovat a realizovat prožitkové aktivity. Jelikož ve třídě pracuji se zkušenými učitelkami s mnoha lety praxe, naplánovaly jsme si vždy charakteristiku vzdělávacího bloku, základní kostru činností směřujících k určitým cílům, konkrétnější byly výstupy z činností. V třídním vzdělávacím programu jsem prožitkové aktivity vyčlenila a evaluovala výsledky prožitkového učení. Využila jsem k tomu pozorování, analýzu videozáznamů, rozhovory s dětmi a rodiči, evaluaci jsem prováděla v úzké spolupráci s pedagogickými spolupracovnicemi.

Podářilo se mi odpovédět na obě výzkumné otázky. Můj výzkum sledoval, zda se děti do prožitkového učení zapojují. Společně s dalšími dvěma učitelkami jsme při pravidelné evaluaci konzultovaly, jak se dítě projevuje a zda se posunulo ve svém vývoji kupředu. Není možné prožitkové učení oddělit od jiných metod učení, ale je jasné, že o prožitkové učení mají děti největší zájem. Výzkum ukázal, že i pouhé sledování prožitkové činnosti dítěte plánované prožitky přináší. Odraz prožitkových činností je vidět i ve spontánní hře, která je zrcadlem toho, že činnost se do vzpomínek zapsala. Významný posun jsme zaznamenaly v respektování pravidel, utváření pozitivního sebepojetí, komunikativních kompetencích, tvořivosti, spolupráci, znalostech a dovednostech. Tento pokrok není jen výsledkem prožitkového učení, ale toto se na něm výrazně podílelo. Závěr tedy zní: prožitkové učení je pro děti předškolního věku vhodné, neboť se jej rády spontánně zúčastňují a zcela jistě pomáhá rozvíjet osobnost dítěte po mnoha stránkách.

Doufám, že tato bakalářská práce může nabídnout využitelný program prožitkových aktivit také jiným učitelkám, které si jej mohou přetvořit podle svých konkrétních podmínek.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. CAIATIOVÁ, Maria; DELAČOVÁ, Světlana; MULEROVÁ, Angelika. *Volná hra*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-011-1
2. CORNELL, Joseph. *Objevujeme přírodu: učení hrou a prožitkem*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0145-8
3. ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 3. Praha: SPN, 1987. ISBN 14-225-87
4. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8
5. GARDOŠOVÁ, Juliana, DUJKOVÁ Lenka a kol. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-815-5
6. HANUŠ, Radek, CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkové pedagogické učení*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2
7. HARTL, Pavel. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Jiří Budka, 1994. ISBN 80-90 15 49-0-5
8. HAVLÍNOVÁ, Miluše a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-383-8
9. HAVLÍNOVÁ, Miluše a kol. *Zdravá mateřská škola*. Praha: Portál, 1995. ISBN 807178- 048-0
10. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0
11. HERMAN, Marek. *Najděte si svého maršana : ... co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli....* Vyd. 2. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-023-3
12. HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost dítěte*. Vyd.1. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1424-8
13. HYLÍK, František., NAKONEČNÝ, Milan. *Malá encyklopedie současné psychologie*. Vyd. 2. Praha: SPN 1977. 14-411-77
14. KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. 2. Praha: SPN, 1964. 14-015-64
15. KOPŘIVA, Pavel a kol. *Respektovat a být respektován*. Vyd. 3. Kroměříž: Pavel Kopřiva – Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0

16. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0852-3
17. LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání*. Vyd. 4., Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9
18. MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-X
19. MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních šest let ve vývoji dítěte*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN: 80-247-0870-1
20. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-504-2
21. MÉGRIEROVÁ, Dominique. *100 námětů pro dramatickou výchovu. Hra a cvičení pro děti od 3 do 10 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-288-2
22. NÁDVORNÍKOVÁ, Hana a kol. *Očekávané výstupy v praxi mateřské školy*. Praha: Raabe, 2012. ISBN 1808-563x
23. OPRAVILOVÁ, Eva, GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Rok v mateřské škole: kurikulum předškolní výchovy*. Vyd.1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3
24. OAKLANDER, Violet. *Třinácté komnaty dětské duše*. Vyd. 2. Dobříš: Drvoštěp, 2010. ISBN: 80-903306-0-6
25. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4
26. PFEFFER, Simone: *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-764-7
27. SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. ISBN80-7178-964-X
28. SLAVÍKOVÁ Vladimíra, SLAVÍK Jan, ELIÁŠOVÁ Sylva. *Dívej se, tvoř a povídej! Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-322-2
29. SOMR, Miroslav. *Úvod do metodologie a metod výzkumu*. Vyd. 1. České Budějovice: Vlastimil Johanus TISKÁRNA, 2006. ISBN 80-239-8227-3
30. SVOBODOVÁ, Eva, ŠVEJDOVÁ, Hana. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020
31. SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v mateřské škole*. Praha: Raabe, 2007. ISBN 80-86307-39-5

32. SVOBODOVÁ, Eva a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9
33. STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Vyd.2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-282-9
34. STUHLÍKOVÁ, Iva a kol. *Zvládání emočních problémů školáků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-534-2
35. VÁGNEROVÁ, Marie.: *Vývojová psychologie*. Dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0
36. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3
37. VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom, 1997. ISBN 80-901954-1-5
38. Vošahlíková, Tereza. Využití metodiky Josepha Cornella (nejen) v lesní mateřské škole. [online] [cit. 2013-03-11]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/a/8633/9321/>
39. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004*. VÚP, 2006. ISBN 80-87000-00-5

SEZNAM PŘÍLOH

Blok I: Objevujeme barevný svět Duhy

Podtéma: Objevujeme kamarády (1-7)

Podtéma: Je nám Budulínek podobný? (8-14)

Blok II: S Podzimníčkem čarujem, jakou barvou malujem?

Podtéma: Budulínek je náš kamarád (15-22)

Podtéma: Vítáme skřítku Podzimníčka (23-34)

Blok III: Modrý zvonek krásně zvoní, přijde mrazík jako vloni?

Podtéma: Zazvoníme zvonečkem (35-45)

Podtéma: Radujeme se s paní zimou (46-53)

PŘÍLOHY

1. Fotografie Maketa třídy



2. Naše zahrada



3. Nohy hmatají

Na zahradě jsme bez bot a ponožek poznávali věci, které jsme prozkoumali (aby to děti zvládly, věci si předtím prohlédly a pak určovaly, co jsem jim podala mezi chodidla). Na zahradě máme smyslový chodníček. Děti po něm rádi chodí. Někdy

chtějí zakrýt oči, já je donesu na místo v chodníčku a děti hádají, zda stojí na kamínkách, písku nebo mechu.

4. Kompost čaruje

Na procházce si děti prohlížely žížaly. Když se ochladilo, přemýšlely, kam se žížaly poděly. Na zahradě jsme si při hrabání listů všimli, jak z kompostu stoupá teplý vzduch. Děti si sáhly na listy a dívaly se na stoupající páru. Prozkoumali jsme uložený materiál a našli jsme několik brouků a žížal, které si děti mohly prohlédnout lupou. Děti došli k závěru, že žížaly budou přes zimu v kompostu, kde se budou hřát.



5. Co zem dokáže

Na procházce si děti všimly odpadků. Věděly, že odpadky do přírody nepatří, udělali jsme pokus, jak si s odpadky příroda poradí. Do země jsme zakopali několik materiálů – sklenici, papír, banánovou slupku, brambor a igelitový sáček. Za tři měsíce jsme šli vykopat to, co v zemi zbylo. Děti tak přímo mohly vidět, jak se který materiál rozkládá a s čím si zem neporadí.

6. Jsem strom

Na zahradě je mnoho krásných stromů. Aby je děti neničily, ale ochraňovaly, přiblížili jsme si život stromu imaginací. Stoupli jsme si kolem stromů, udělali jsme ticho a pak jsem děti vyzvala, aby si představily, že se staly také stromem.

S otevřenýma očima jsme pohlédli do koruny stromu a kmen jsme objali.

„Čáry, máry, blesk a hrom, ať je z vás teď děti strom! Postavte se nohama pevně do země, jako strom zapouštějte své kořeny do půdy, níž a níž, hluboko pod zem. Kdo to dokáže, může si při tom zavřít oči. Cítíte, jak vaše kořeny pevně drží v zemi. Zkuste

se zakývat, váš kmen je pevně zakotvený, kořeny jsou zapuštěné pevně v zemi. Z kmene se k nebi natahují větve, silné, slabší a tenounké, rostou z nich listy a ty se třepetají ve větru, vystavují se slunci a energii ze slunce posílají mízou hluboko do kořenů, vytvářejí zásobu na zimu. Teď je léto, lístky sbírají energii a ta putuje do kořenů. Kořeny zase sají vláhu z půdy a ta putuje spolu s živinami nahoru do koruny stromu. Listy pijí vodu, voda se vypařuje do mraků, přichází vítr. Houpe korunou, ohýbá větve víc a víc. Ale zvolna se uklidňuje, větve si oddechnou, odpočívají. Začíná se ochlazovat, zem je studená, voda se stahuje do kořenů. Listy se zbarvují do červena, do žluta, do hněda. Je tu podzim. Listy zvolna padají k zemi, tok živin v nitru stromu se zastavuje, strom se ukládá ke spánku. Na větve padají kapky deště, déšť se mění ve vločky sněhu. Sníh se tiše snáší na holé větvičky. Strom spí, sníh ho hladí a hřeje na kůře, vločky se snášejí a strom čeká. Je zima, ale strom ví, že brzy přijde jaro, už cítí, že svit slunce hřeje, už brzy se půda prohřeje a míza začne proudit nahoru do koruny. Ach, ano, strom cítí teplo, slunce ohřálo zem a míza proudí v kořenech, cítíte, jak se rozproudila, míří vzhůru a probouzí pupeny na konci větviček. Pupeny se rozpuknou a z nich vyrazí na svět první lístky, a pak další a další listy. A strom je opět krásný, silný, plný listů, které se vystavují slunci a posílají jeho energii dolů do kořenů stromu. Větve se rozrůstají a nabízejí svou náruč ptákům. Ptáci sedají na větve a zpívají, radují se, že mají tak krásný domov. Strom stojí pevně v zemi, větve objímají jeho kmen a listy zdraví den co den životadárné slunce.“



S lupou pak děti chodily kolem stromu a pozorovaly živočichy.

7. O ztracené ploštičce: příběh k činnosti

„Byla jednou jedna ploštička Janička. A že byla tuze krásná, namluvil si ji ploštičák Jan. Měli rádi, narodila se jim brzo děťátka: ploštička Helenka a Boženka, Karolínka a Agátka... ploštičí kluci Fanda, Vojtík a Pepík... a žilo se jim krásně. Na strom svítilo slunce, oni se tam vyhřívali, ti starší hlídali mladší sourozence, než maminka připraví něco k snědku, ale najednou Pepa zakřičel: Kde je Boženka! A všichni se polekali. Že ona šla daleko od domu! Snad se jí nic nestalo! A tak všichni - ploštička Helenka, Karolínka a Agátka...ploštičí kluci Fanda, Vojtík a Pepík... volali a hledali: Boženko! Tatínek byl smutný, maminka kudy chodila, tudy plakala. Už byl večer, začalo se smrákat a Pepa z posledních sil zavolal: Boženko! A tu se najednou ozvalo: Tady jsem,... já, asi jsem tu za kůrou usnula! To bylo slávy! Všichni se radovali, že je Boženka živá a zdravá a měli radost, že se jí nic nestalo a další dny se může stejně jako ostatní pěkně vyhřívat na sluníčku. A dál na stromě žili a hráli si: ploštička Helenka a Boženka, Karolínka a Agátka...ploštičí kluci Fanda, Vojtík a Pepík... a žilo se jim krásně. A jestli neumřeli, žijí tam dodnes.“



Rozhovor s dětmi z činnosti Ztracená ploštičce:

Využila jsem připravené otázky: *Měli všichni o Boženku strach?* Děti odpovídaly např.

- 1) Určitě, vždyť maminka plakala.
- 2) A taťka ani nemluvil.
- 3) Třeba obživne...(slzička v oku)
- 4) Hrozně volali. Spala. Proč je neslyšela?
- 5) Na mě taky mamka v krámě volala a já jsem ji neslyšel.
- 6) Ty ses ztratil?
- 7) Jo, ale zase jsem se našel. Mamka na mě byla našťvaná.
- 8) Držet ruku musíš.
- 9) Druhá otázka: Číhá na vás venku nějaké nebezpečí?

- 10) Ne.
- 11) Jo. Dyt' sem se moh ztratit!
- 12) Auto zajede. Držim babičku přes silnici. Hodná.
- 13) Mě mamka hlídá nebo babička mě hlídá. Nic se mi nestane.
- 14) V televizi byl pán. Chtěl kluka odvezt. Nesmim k nikomu sednout, moh by mě zabít.
- 15) Mě by nezabil.
- 16) Já budu hlídat ploštičky. Můžu si hrát?
- 17) Já budu taky hlídat ploštičky, budu jako maminka.
- 18) A já tatínek.
- 19) Já budu sestra. Budeš taky sestra?
- 20) Tak jo. Jak se budeš jmenovat? Vymyslíme jména, jo?

8. Jak si s Budulínkem nikdo nechtěl hrát - příběh:

Jednou šel zajíc za datlem a říká: „Pojď, půjdeme si hrát s Budulínkem!“ Ale datel říká: „Kdepak, s Budulínkem si hrát nebudu.“ Tak jde zajíc za veverkou: „Veverko, pojď, budeme si hrát s Budulínkem!“ – veverka však také nechtěla. Vydal se zajíc za medvědem: „Medvěde, prosím, půjdeme za Budulínkem?“, ale ten také nechce... to už bylo zajícovi divné, nakonec se tedy ptá jelena: „Proč si zvířátka nechtějí hrát s Budulínkem?“ (Děti přemýšlely o problému, říkaly nápady) A jelen mu odpoví: „Slyšel jsem, že proto, že mu páchne z úst.“ Ale proč?! A tak šel zajíc Budulínka pozorovat z křoví. Celý den se díval potají, jak si čistí zuby, vyplachuje pusu, myje se ...ale když se na něj děda zlobil, že si Budulínek neuklidil, Budulínek se otočil, aby děda neslyšel a řekl: „Blbej!“ A když Budulínkovi babička dala večeri, řekl. „Fuj! Nebudu!“ – to bylo ono! Tahle ošklivá páchnoucí slovíčka byla cítit Budulínkovi z pusy! (Zavřely jsme do pytlíku všechna ošklivá slova, která zde slyšíme)

Zahánění ošklivých slov, Pálení ošklivých slov na ohništi

Děti chtěly ošklivá slova ještě do pytlíku přidat, aby nám ve školce nepáchla, pak jsme šli ošklivá slova zastražit gradací. Pytlík jsme položili doprostřed kruhu a nejprve tiše, pak silněji a hrozivě jsme říkali a nakonec dupali směrem k pytlíku ošklivých slov: „*My vás tady nechceme, my vás tady nechceme, ...!!!!*“ Pytlík visel pár dní zavěšený na balkóně, děti jej ukazovaly rodičům a nakonec jsme šli na zahradu a na ohništi jsme ošklivá slova spálili.



9. Návštěva u koťátek



10. Výstava drobného zvířectva v areálu chovatelů

Tato výstava byla pro děti velkým zážitkem. Mohly zde vidět desítky druhů holubů, kachny, husy, ovce, slepice, krůty a krocany, kozy, králíky, papoušky, andulky a jiné ptactvo... Zážitkem byly také vůně či pachy, které pro někoho nejsou příjemné.



11. Za ovečkami – návštěva ranče s hospodářskými zvířaty

Vypravili jsme se na výlet za chovatelem domácích zvířat. Před vchodem do ohrady jsme si připomněli pravidla chování – nekřičíme, abychom zvířata nepolekali, neběháme, abychom je nevyplašili, saháme na ně opatrně a nedáváme si pak ruce do úst. Děti se od chovatele dozvěděly, co které zvíře žere, kde nocuje a co užitečného nám dává. Kdo chtěl, mohl si sáhnout na ovce, na králíky, slepici a kočku. Povídali jsme si, co je nám příjemné a co nepříjemné. Zvířatům jsme dali suché rohlíky, chleba a různou zeleninu.



12. Výlet do Hračkolny Lodhěrov

Na výlet jsme jeli autobusem, to mají děti moc rády. V Lodhěrově nás uvítal pan Fiala, majitel Hračkolny, což je výstava a výrobná dřevěných hraček. Pan Fiala zavedl děti do půdního prostoru a krátce jim vysvětlil, jak hračka vzniká, ukázal nákresy a dal instrukci, že si se všemi hračkami děti mohou hrát, jezdit na nich, rozkládat je a podle libosti s nimi manipulovat. Protože nás bylo mnoho (35 dětí), polovina dětí se zatím nasvačila na dvoře a pak se skupiny vystřídalaly. Cestou domů jsme si popovídali o našich zážitcích.



13. Ztracený poklad (doplňková akce)

- divadlo hrané učitelkami:

Divadlo bylo motivací pro akci s rodiči. Sehrály ho paní učitelky ve třídě dopoledne před akcí a bylo motivací pro odpolední akci s tatínkem.

Princezna Jasněnka po přivítání radostně sdělila dětem, že její tatínek jí dal z lásky poklad, a protože je obrovský, rozdělí se o něj s dětmi. V tom přichází princezna Zloběnka a stroze sděluje, že poklad je její a s nikým se o něj dělit nebude. Chce být mocná a bohatá. Hlasitě říká, že poklad náleží jen jí, protože je nejstarší. Nikdo poklad nenajde. Dobře ho ukryla. A jestli existuje nějaký plán cesty k onomu pokladu, také ho nikdo nenajde! Odchází a princezna Jasněnka je smutná. S dětmi přemýšlí, co si počít. Přijíždí rytíř na koni, který slíbí pomoc a dá radu: když spojíme své síly, určitě se nám podaří poklad najít. Vybízí děti, aby přišly navečer s tatínkem, a společně se vydají poklad hledat. Když poklad najdou, spravedlivě se rozdělí. Každý, kdo se přičiní, dostane část pokladu!

Doprovodná hudba - klasická:

Příchod princezny Jasněnky – F. Mendelson Bartholdy, *Svatební pochod*

Příchod Zloběny – V. Novák, *Slovácká suita (U muziky)*

Smutná princezna – E. Grieg, *Peer Gynt (Jitřní nálada)*

Rytíř přijíždí na koni – L. Janáček, *Lašské tance (Pilky)*

Rytíř jede hledat pomoc do světa – C. Orf, *Carmina burana*

Odchod princezny Jasněnky – L. Janáček, *Sinfinieta (Allegretto)*

14. Hledání ztraceného pokladu aneb z hradu na hrad (návazná odpolední akce)

Byli pozváni hlavně tatínkové (tento den nazýváme Den pro mého tátu), ale některé tatínky zastupoval děda nebo maminka. Venku na pódiu přivítal přítomné „pan král“, který vyhlásil, že ten, kdo princezně pomůže najít poklad, si ho může také část vzít. První úkol byl najít plán cesty – rodiče s dětmi hledali v zahradě a našly plány dva – rozdělily se na dvě skupiny. Obě skupiny se svým vedoucím musí najít na trase čtyři stanoviště. Na nich splnit úkol a za to dostanou jednu část indicie, která pomůže najít poklad.

Skupiny šly po trase, kde byly úkoly pro tatínky s dětmi – např. postavit společně hrad z kostek, zasáhnout šiškou draka, vysáhnout na zavěšený zvonek a zacinkat... Děti s tatínkem dostávaly části Puzzlí, které na konci seskládaly, vznikl z nich tvar dveří, což byl vstup do podzemí hradu, kam nakonec došly. U těchto dveří je přivítal onen rytíř a společně v podzemí našli truhlu s pokladem a každý si odnášel pytlíček s pokladem (dobroty).



15. Pohádka O Budulínkovi

- Vyprávění s maňáskem

Četbu pohádky Budulínek (V. Stavovský) jsme četli s použitím maňáška. Dětem nejprve řekl, že se mu příběh přihodil, když byl ještě malý a upozornil, že se občas na něco zeptá. Četbu jsem po chvilkách přerušila otázkou „Budulínka“: „*Co mi babička řekla? Udělal jsem to dobře? Jak myslíte, že mi bylo u lišek v malé noře? Jak bylo babičce, když mě nenašla doma? Co myslíte, polepšil jsem se nebo zase někomu otevřu?*“

- Vyprávění s hrou na kytaru

Veršovaná verze Budulínek a liška (M. Černík) s vtipným koncem, kdy na lišku Budulínek vyzraje, vykreslení konkrétní situace jsem vystihla hrou na kytaru.

16. Hra na lepidlo

Prohlédli jsme si vyrobenou maketu lidského těla, děti hádaly a ukazovaly části těla: *Budulínek má ... ruku ... koleno... krk...* Pak se přilepil k podlaze ... *chodidly ... koleny a dlaněmi ... chodidly a zády...* Ve dvojicích: *Budulínek se slepil s kamarádem ... dlaněmi, ... koleny...* Nejtěžší varianta: *Slepil se loktem na břicho... hlavou na rameno...* děti se musí dohodnout, kdo jakou část těla dá ke „slepení“.

17. U liščat

Zazpívali jsme písničku „Liščí hra“ s doprovodem klavíru a rytmických nástrojů.

Ve své díře na kvartýře lišky měly hosta.

Lezly z jámy a své krámy počítaly do sta.

*Budulínek točil mlýnek, liškám namlel zrní,
pak ho zase na ocase povozily v trní.*

Zeptala jsem se: „Děti, co je to kvartýr? Kde lišky bydlely?“ děti věděly, že v noře a nora že je díra. „Půjdeme se dnes podívat do lesa za liškami?“, zeptala jsem se. Rozestavěli jsme stromy a do rohu za lano jsme dali bedny z Polykarpovy stavebnice. Vyrazili jsme se „do lesa“ s písničkou: „Jedna, dvě, kluk si jde, nese prázdný košík, děda ho ohlídá, je to malý hošík.“ U Polykarpovy stavebnice jsem děti zastavila: „Copak tu je? Že by liščí doupátko? Dobře, že je prázdné! Chtěl by si někdo vyzkoušet, jak se v něm liškám bydlí?“, a děti si postupně půjčovaly čepičky a zkoušely si vlézt do těsných bedniček. Vzala jsem si šátek a volala: „Budulínku, pojď už domů, bude se stmívat!“ Pak jsme v kruhu hovořili o svých pocitech.

18. Co cítím

Zahráli jsme si hru s padákem: „Prší, prší, jen se leje, kam se děti podějeme, prší, prší, je to tak, schováme se pod padák!“ – dítě se schovalo pod padák. Hovořili jsme o tom, jestli měl někdo z nás strach, v jakých situacích se nám to stalo a jak jsme se při tom cítili. Děti si vzaly šátky a tancovaly za doprovodu hudby (C. Orf, Carmina burana). Následně měly k dispozici vodové barvy a malovaly strach. K vytvořeným dílům jsme napsali, co vyjadřují.

Za dva dny:

Poslechli jsme si hudební ukázkou (S. Prokofjev, balet Romeo a Julie), ukázali jsme si smajlíky vyjadřující smutek, radost, údiv a vztek. Děti vyjádřily radost pohybem, tančily s hudbou a temperovými barvami mohly malovat své prožitky. Všechny děti malovaly radost. Udělali jsme výstavu prací, kde jsme o radosti a strachu hovořili. Děti říkaly, z čeho mají radost.





Z čeho děti mají strach:

- 1) Já se bojím čerta úplně nejvíc, jak je černej. A ty oči!
- 2) To je bubák. Jedna strana a druhá strana.
- 3) To je peklo. Mamka mě čertům nedala. A tady je brána do pekla.
- 4) Já jsem se bála ve stanu – bubáka.
- 5) Já se bojím dinosaura. Tady spim a pomůže mi světlo.
- 6) Tady je černej kotel. Jak se do něj dostaneš, nemůžeš se z něj dostat. Tat'ka mě bude držet.
- 7) Já se bojím čertů, ale když přijdou, pomůže mi Ondra.
- 8) To je strach. Nebo strašidlo spíš.
- 9) To je barevnej čert. Bojím se ho.
- 10) Já se bojím klíš'at, babička mě nastříká.
- 11) Z čeho děti mají radost:
- 12) Mám radost z kolotoče, jak se točí!
- 13) Když tat'ka dělá srandu. Ta je tady uprostřed. Tady je radost zelená a tady víc zelená.
- 14) Když jsem v bazénu a koupu se. To je ta radost, ta voda modrá.
- 15) Radost je zmrzka. Žlutá vanilková a červená jahodová.
- 16) Raduju se s Ivankou, smějeme se spolu.
- 17) Mám radost na houpačce, fik a fik...
- 18) V bazénu.
- 19) Radost je traktor. S tat'kou.
- 20) Mám radost na louce. Když tam jsou kytky, hodně barevný.
- 21) Raduju se v bazénu.
- 22) Směju se na celý kolo!

19. Lakomá babička?

S doprovodem harmoniky jsme si zazpívali písničku „Měla babka“, zacvičili jsme si s jablíčkem a prohlédli jsme si obrázek k písničce. Děti měly své jablko položit podle dané instrukce: „*Dejte jablíčko k tomu obrázku, kde jsou děda i babička spokojení.*“ Potom jsme si v kruhu povídali o tom, proč je na prvním obrázku dědeček smutný a kluci mohly předvést dědečka, jak se tváří. Děvčata předvedla babičku – vyjadřovala pocit štěstí. Potom jsem vyzvala děti, aby vytvořily dvojice a dohodly se, kdo bude dědeček a kdo předvede babičku, která má čtyři jablka. Pak měl dědeček libovolným způsobem babičku požádat o jablíčko. Babička mohla dědečkovi odmítnout, protože má v plánu péct jablečný závin, ale nakonec mu jablíčko možná dá, možná nedá. To už bylo na dětech. Nakonec jsme si zatancovali mazurku a popovídali jsme si o tom, jak nám bylo v rolích.



20. Smutný Budulínek

„Jednou se babička z nákupu dlouho nevracela, Budulínkovi začalo být smutno. Bylo mu úzko, skoro se mu chtělo plakat. Sedl si na svou židličku a přemýšlel. Co si asi myslel? Co si asi říkal? Jak se asi tvářil?“ Děti se střídaly v roli Budulínka na židličce, vyjádřily pocit smutku (někdo verbálně, někdo neverbálně). Navrhovali jsme, co by Budulínkovi pomohlo, aby se cítil lépe. Děti povídaly o tom, jak jim také někdy je smutno, kdo jim pomůže, jak se cítí.

21. Procházka do přírody

Šli jsme na dlouhou procházku do Hronova lesa, kde jsou stromy listnaté i jehličnany, děti měli za úkol pozorně sledovat zvířata, protože si pak na ně budeme hrát. Uviděli jsme zajíce, veverku, datla, straku, ježka a srnku. Je tu i řeka, ve vodě jsme viděli ryby, nad hladinou labutě a mnoho kachen divokých, volavku a kormorány. Zvířata jsme

pozorovali a na louce jsme si hráli „*Na hádanky*“ - děti předvedly pohybem zvíře a ostatní hádali, jaké je to zvíře. Hustý porost dal dětem možnost dělat si „doupátka“ a úkryty, pozorovaly stopy zvěře i ptáků, poslouchat zvuky lesa. Šli jsme kolem pole, kde jsme viděli sklizeň kukuřice, orání pole. Děti nadchlo krásně zbarvené listí šustící pod nohama, v kmeni zahlédly nebezpečné sršány, najdeme plno brouků a zajímavých rostlin.



22. Budulínek na procházce v lese

Ráno jsme si vyrobili papírové košíčky, v herně byly postavené stromy z kartonu, na zemi hříbečky. „*Vydáme se do lesa? Prý dnes rostou houby. Cítíte tu vůni?*“ a děti jsem proměnila v Budulínky říkankou: „*Čáry máry točím mlýnek, ať je tady Budulínek!*“ Vyzvala jsem Budulínky: „*Budulínku, šupky, dupky, rychle se oblíkej – triko, tepláky, bundu, nezapomeň čepici a vezmi si košík! Dneska jdeme do lesa na houby!*“ Šli jsme za zvuku písničky „*Jedna, dvě, kluk si jde, nese prázdný košík, děda ho ohlídá, je to malý hošík.*“ Děti sbíraly barevné hříbečky do košíčků. Jako dědeček jsem je vyzvala k přinesení košíčků. Přemýšleli jsme, co by se z nich dalo uvařit. Stála jsem u lana, které oddělovalo část herny. Zeptaly se, zda mohou za lano. (Už víme, že položené lano znamená zákaz, ale bývá to při hraní.) Nyní jsem jako děda vysvětlila, že za lanem je to už hluboký les. Zeptala jsem se: „*Chcete do hlubokého lesa? Není to jen tak pro někoho. Chcete vědět, jaký je? Co je tam vidět a slyšet?*“ Překročili jsme lano. „*Tady dupe ježek, tady jsou vysoké stromy a šumí, tady bublá potůček, slyším datla, jak klobá zobákem do stromu...*“ a společně jsme vymýšleli zvuky, co všechno můžeme slyšet a tyto zvuky jsme zkoušeli vytvořit. Využili jsme mluvidla, tělo, papír a hudební nástroje. Když byly zvuky příliš silné, řekla jsem zaklínadlo: „*Čáry máry fič – rychle z lesa pryč!*“ Rychle jsme opustili les, šli jsme do kruhu před lano, kde jsme hovořili o pocitech a představách, které jsme měli v „hlubokém lese“.

23. Hledáme skřítky Podzimníčky

Vydali jsme se na dlouhou procházku do lesa u řeky. Cestou měly děti úkol vše kolem sebe bedlivě pozorovat, někde možná najdou skřítko Podzimníčka. Nevíme, jak vypadá, nevíme, kde je, jen víme, že podle kalendář už začal podzim a jako každý rok, tak i letos skřítek někde určitě je. Děti se dívaly kolem sebe a skřítky viděly všude – v kmeni stromu, v kopečku z trávy, v oblacích...

24. Skřítek Podzimníček

Z připravených přírodnin a látky jsme se skupinou dětí vytvořili skřítko. Kaštiny, žaludy, šišky, bukvice a různobarevné listy si prohlédly, osahaly a čichaly k nim. Děti vybíraly, z čeho udělat oči, nos a další části, vybíraly listy na ozdobu šatů. V boční části jsem prostříhla otvor, kam jsem vsunula ruku, a skřítek byl rázem oživen. V roli skřítko (změnila jsem hlas) jsem s dětmi hovořila o tom, co je na podzimu hezké, příjemné a co je nepříjemné. Na závěr skřítek dětem řekl básničku „Padá listí“, kterou jsme si připomínali vždy na procházce, když kolem nás listí poletovalo.



25. Hra na skřítky Podzimníčky

V roli skřítko Podzimníčka jsem dětem nabídla, že si na skřítky můžeme zahrát. Děti pomáhaly skřítkovi Podzimníčkovi s různými pracemi, které patří k podzimu, vyjadřovaly pohybem různé činnosti, změny počasí a vše, co k podzimu patří. „Skřítkové, pomocníci moji malí, mám moc práce. Blíží se zima! Copak já to musím udělat? Shrabat všechno listí na hromady. Prosím, pomozte mi! ... Skřítkové moji malí, copak ještě musím teď na podzim udělat? Ano, setřást jablka ze stromů. Pomozte mi, prosím!...“

Děti zazpívaly písničku Podzimní vítr a dostaly od skřítky afrikány – každý si mohl ustříhnout květ.



26. Co ukrývá kufr?

Děti jsem zaujala „kufrem pokladů“ – děti si sedly do kruhu, zavřely oči a já jsem jim do rukou za zády vložila poklady z přírody do rukou. Každý si svůj poklad měl ohmatat a říci, co to asi je. Všechny děti uhádly, co dostaly, jen dvě děti nevěděly, jak přírodninu nazvat. Pak měly za úkol provést svůj dárek po herně a na znamení si ho s někým vyměnit. Já jsem také chodila, cíleně jsem dětem ukazovala výměnu a pak jsme zkusili výměnu bez mluvení – pouze s očním kontaktem s doprovodem hudby. Opět jsem dětem šla příkladem. Nakonec si každý měl najít svůj dárek a jeho ústy říci, co se mu u nás líbí. Přírodninu si uložily děti do kapsáře.

27. Ochutnávání ovoce

V roli skřítky Podzimníčka jsem přinesla dětem dárek za práci na záhonku. Neprozradila jsem, co to je, děti zavřely oči a otevřely ústa – všem jsem dala do úst ochutnat kousek jablka. Po chvílce ochutnávání řekly, co dostaly. Totéž jsem zopakovala s jiným ovocem. Druhý úkol byl uhádnout ovoce podle vůně. Dětem jsem zavázala oči šátkem a hádaly ovoce podle vůně. Poslední úkol byl poznat, jaké ovoce dostaly do ruky za zády. Nakonec jsem jim nabídla plnou mísu nakrájeného ovoce.



28. Pečeme koláč

Domluvili jsme se s dětmi, že uděláme radost paní kuchařce. Za to, jak nám dobře vaří, jí upečeme koláč. Připravili jsme ingredience na jablkový koláč. Děti si je všechny prohlédly, říkaly, co dávají do koláče s maminkou doma. Vše potřebné na těsto jsme s dětmi postupně dali do mísy, děti pomáhaly krájet jablka, zadělávat těsto. Po upečení jsme náš koláč nabídli také paní kuchařce.



29. Vůně kolem nás

Zahráli jsme dětem scénku:

- *Maňásek Madlenka sedí u talíře a nejí. Přichází pejsek a říká: „Ó, to je vůně, copak máš dnes dobrého?“ Madlenka otráveně odpovídá: „Já nevím, těšila jsem se na kuře, ale tohle nevoní jako kuře. Pečené kuřátko voní jinak.“ Pejsek čichá: „Hm, tuhle vůni už jsem někde cítil. Už to mám! To je vůně koření z Francie. Když jsem tam byl na dovolené, často jsem tam jedl masíčko s tímhle kořením. Říkali, že po něm budu zdravý jako řípa!“ „Ve Francii? Ale tady není Francie, tady jsme v Česku. Tady žádné francouzské bylinky nejsou.“ Pes odchází. Přichází babička Kořenářka: „Madlenko, odpoledne půjdu stříhat bylinky.*

Pomůžeš mi?“ „Jaké bylinky?“ „Bylinky z dalekých krajín, některé až z Francie. Půjdeš se mnou?“ „Dobře, půjdu. A můžu také stříhat?“ Babička odpovídá: „To víš, že můžeš, pořádně se najež, ať máš dost síly!“ Madlenka rychle jí a loučí se s dětmi: „To jsem zvědavá, jak ty bylinky budou vonět. Babi, už jdu! Neuteč mi!“ Přichází pes: „Jé, Madlenka to všechno snědla, To bude zdravá jako co? Ano, jako řípa!“

Šli jsme na zahradu, kde máme bylinkovou spirálu, dětem jsem přečetla názvy bylin (tymián, bazalka pravá, meduňka lékařská, máta peprná, máta citronová, mateřídouška obecná, pažitka, petržel kadeřavá). Děti si pak trhaly lístečky a čichaly k nim. Do skleniček jsme dali vždy kousek rostlinky, udělali jsme popisky a odpoledne si mohli čichat také rodiče s dětmi. Druhý den děti čichaly se zavázanýma očima a hádaly názvy rostlin. Paní kuchařka řekla dětem, kterou bylinu ze záhonku dala na pečené kuře. Z mateřídoušky jsme si uvařili voňavý čaj. Skleničky s bylinkami jsme používali k čichání ještě dlouho.



30. Co potřebuje rostlina k životu

Povídali jsme si o tom, co je pro rostliny důležité, a udělali jsme pokus – tři rostliny jsme přesadili do květináčů a o každou jsme se starali jinak. Jednu jsme záměrně nezalévali, jednu jsme přikryli, aby byla bez světla a třetí měla světlo, zálivku a ještě jsme ji občas pohnojili. Porovnávali jsme, jak se které rostlině daří a děti samy přišly na to, co rostlina potřebuje k životu.

31. Příroda kreslí

Ve škole si děti mohly vyzkoušet s použitím různých materiálů frotáž a venku děti zkoumaly, co „nakreslí“ příroda. Použily kůry různých stromů, balvany, přeříznuté

kmen... Hladily jejich strukturu, říkaly, co je drsné, hladké, studené, teplé... Vybraly si uhel, rudku nebo pastel. Technikou frotáže vytvořily zajímavé obrázky.



32. Listí pro radost

Ráno jsem vyndala dětem trampolínu. Když jsme měli jít ven, se skřítkem Podzimníčkem jsem děti, které se nemohly nabažit skákání, lákala ven. Tam je v přírodě ukrytá trampolína pro každého, kdo chce skákat. Venku děti hledaly dopis od skřítky, kde děti měly za úkol shrabat hromadu listí. Pak jsem zakouzila: „*Čáry máry černá hlína, ať je tady trampolína!*“ A děti skákaly jako na trampolíně, pak dělaly „domečky“ pro ježky, odvážely listí na kompost. Po úklidu hrabiček říkaly, co se jim nejvíc líbilo.



33. Podzimní slavnosti

Každoročně pořádáme Podzimní slavnosti. Od rána nabízíme dětem činnosti s přírodninami. V tomto roce si děti přály péct koláč, vyrábět „dráčky“, zaspívat si. Tvořili jsme obrázky z přírodnin. Vyrobili jsme „draky“ z listí (navlékání na nitě), ozdobili jsme jimi třídu. Upekli jsme koláč z jablek a ořechů, uvařili jsme jablečkový čaj se skořicí. Hráli jsme pohybové hry s použitím přírodnin („Škatulata, batulata“ s listem jako domečkem, Na babu s předáváním kaštanu...). Maminky nám také přinesly dobroty, svačina a oběd probíhaly ve slavnostní atmosféře u nazdobených stolů.



34. Za zvířátky

Vydali jsme se na procházku za zvířátky. Dětem jsme řekli, aby si zvířata pozorně prohlédly, protože si pak na tato zvířata budeme hrát; aby pozorovaly, jak se které zvíře pohybuje, jak si mezi sebou povídají, aby hledaly něco zvláštního a představily si, že některým zvířetem jsou. Cestou jsme pozorovali psa, kočku, ovce, husy, páva, králíky, ... V kruhu na louce pak děti jednotlivá zvířata předváděly, napodobovaly zvuky zvířátek a předváděly ostatním, jak si povídají. Druhý den děti zvířata malovaly temperovými barvami.

35. Jaký je čert

Tóny čertovské písničky Popletení čertíci Míši Růžičkové přilákaly děti na koberec, zatancovaly si s vyrobenými ocásky. Známostou písničkou „*Velké kolo uděláme, na červeňáčka zavoláme, kluci holky pěkně spolu, máme rádi naši školu*“ jsme vytvořili kruh, doprostřed jsem položila kotlík s uhlím. „*Pojďte kluci, holčičko, dnes tu máme peklíčko! Panečku, pod kotlem se už topí a máme tady plno čertíků! Čáry máry, je to žert? Už je tady pěkný čert! Jakýpak je to čert? Zkuste se po něm opičit! Už jde čert kulhavý. Jaký ještě? Skákavý. ...*“ Děti spontánně předváděly pohyby a říkaly přídavná jména. Nápady dětí jsme napsaly na vytvořený obrázek čerta a dali jsme jej do šatny.

Přídavná jména, která vymyslely děti: Čert je - černý, chlupatý, s červenýma rohama, našťvaný, smutný, ošklivý, malinký, zlobivý, hodný, strašidelný, rozzuřený, veselý, rychlý, osamělý, žárlivý, hezký, rozcuchaný, velký... celkem děti vymyslely 35 různých přídavných jmen. Následná podobná činnost:

36. Co dělají čerti?

Doprostřed kruhu jsme dali židličku a luciferskou korunu s rohama. Zatancovali jsme si na čertovskou písničku a pak jsme si povídali, co všechno čerti asi dělají. Zahráli jsme si na to. Jeden „Lucifer šel za dveře, my jsme se poradili, jakou práci budeme

předvádět, zavolali jsme na Lucifera a říkali jsme: „*Luciferku, porad', co ted' máme dělat!*“ On odpovídal: „*Dejte se do práce!*“ Ostatní děti navrhovaly práci a domluvenou činnost předváděly a Lucifer hádal, jakou práci děláme. V roli Lucifera se děti několikrát vystřídaly.



37. Na Luciferův poklad

Za lano děti položily svoje bačkorky. Za lanem vládne zlý a mocný Lucifer, přemůže ho jenom ten, kdo se dokáže udělat neviditelným. Jak se to dělá? Neviditelný je ten, kdo se ani nepohne. Kdo se nehýbe, toho Lucifer nevidí. Ale kdo se bude hýbat, toho Lucifer zažene pryč. Kdo z vás se vydá uloupit poklad? Vzala jsem si černý plášť a rohy: „*Já jsem mocný Lucifer, mám poklad! Tady je všechna vaše radost, ted' je moje! Nikdo mi jí neukradne, to by musel být neviditelný! Ale já hlídám, nespím – ó nikdy ...*“, otočila jsem se a naznačila spánek. Děti se neslyšně posunovaly k bačkorkám. Ten, kdo došel až k nim, vzal si je do ruky a vracel se zpět. Když Lucifer zabouchal na buben a otočil se, nikdo se nesměl hýbat, kdo se pohnul, musel zpět. Po ukradení pokladu se Lucifer rozzlobil: „*Kdo mi ukradl poklad?! Kde je moje radost?!*“ Děti radostně křičely: „*Já!*“

38. Co země skrývá

Děti si prohlížely knihu o zeměkouli, hovořili jsme o nitru země a o sopkách. Dětem jsme slíbili, že sopku uděláme ve školce. Připravili jsme lahev s vodou a Jarem, obarvili potravinářským barvivem a nasypali jsme do tekutiny kypřicí prášek. Po chvíli se z lahve valila „láva“.

Zahráli jsme si „Na lávu“. Děti se shlukly k sobě, bubínkem jsem vyjadřovala, co láva dělá – pobublává, bublá a vytéká z vulkánu ven. Děti to vystihovaly pohybem.



39. Na peklo

Děti stály v kruhu, uprostřed byl kotlík. Děti říkaly, co se jim vybaví, když se řekne peklo. Dala jsem jim pak otázku: *„Co myslíte, že dělají čerti v pekle? Uklízejí? Poslouchají? Možná, když je tam sám Lucifer, to možná pracují. Předved'te, co asi dělají čerti v pekle.“* Děti předváděly činnosti a ostatní hádaly, co konkrétní čert dělá. Já jsem měla na hlavě Luciferskou korunu s rohami. Pak jsem děti motivovala k rušnějšímu pohybovému a hlasovému vyjádření: *„Když ale Lucifer odešel pryč, to vám byla mela! Čerti místo práce začali pořádně zlobit. Copak to znamená? Co dělali? Lucifer jde pryč!“* Sundala jsem si rohy, dělala jsem rachtání na tamburínu. Děti předvedly čertí zlobení - křičení, dupání, šklebení, vyplazovaly jazyky atd. Na rázný úder jsem si dala na hlavu rohy a jako Lucifer jsem přísně hovořila. *„Tak doufám, že všichni čertíci pěkně pracují, uklízejí, zametají, topí pod kotlem. Pracujete, čertíci? Dobrá, vidím, že se mohu jít podívat nahoru na svět. Tak pracujte!“* Opět jsem sundala rohy a tyto dvě situace jsme zopakovali. Nakonec jsme si řekli, jaké to bylo v pekle plném zlobivých křičících čertů a jaké to je ve školce, kde jsme k sobě ohleduplní, ukázali jsme si piktogram „půlmetrového hlásku“.

40. Na čerta na trůně

Uprostřed kruhu stála židlička s čertovskou korunou. Děti povídaly o tom, jaké to je asi v pekle. Předvedli jsme si zvuky, které tam možná jsou – děti křičely, dupaly... Ale když čert sedí na trůně, je v pekle naprosté ticho. Vyzvala jsem děti, kdo se nebojí, může dělat čerta, který sedí na trůně v papírové koruně. Měl zakryté oči, neboť je tam čertovská tma. Ostatní děti stály okolo a na koho jsem beze slov ukázala, šel vzít čertovi korunu. Jestliže ho čert uslyší a ukáže na zloděje, musí se vrátit. Když se zlodějovi podaří korunu ukrást, stává se čertovským králem. Před každou hrou se říká: *„Čert sedí na trůně v papírové koruně. Kdo korunu z hlavy vezme, na královský trůn si sedne. Pššt!“* Po hře jsme si povídali o tom, jaké to je, když nevidíme a jen slyšíme.



41. Vánoční zvyky

Děti si sedly na židličky do půlkruhu, poslechly si vánoční koledu a pak říkaly s oříškem v ruce, co je napadne, když se řekne Vánoce. Zeptala jsem se, jestli dělají o vánocích něco jiného, než jindy a zda vědí, co je to, když se řekne slovo zvyk. Ukázali jsme si vánoční zvyky: pouštěli jsme skořápky po vodě, odlili jsme vosk (místo nebezpečného olova) do vody a hádali, co nás čeká, rozkrojili jsme jablíčko, zdali tam bude hvězdička.



42. Dárek pod stromeček

S dětmi jsme si naplánovali, že své rodiče pozveme na „Vánoční cinkání“ a obdarujeme je dárečkem. Z připravené hlíny děti vytvářely zvonečky, mačkaly hlínu, válely v dlaních váleček, dělaly plát, ze kterého vykrajovaly různé tvary a podle své fantazie je dekorovaly. Po vypálení na ně s paní učitelkou navázaly ozdobnou stužku a zelenou větvičku.

43. Vánoční hostina pro zvířátka

Hovořili jsme o tom, jaké dobroty jíme o vánocích a vyzvali jsme děti, aby přinesli něco dobrého zvířátkům. Během několika dní se objevilo v šatně mnoho dobrot pro zvířátka – tvrdé pečivo, jablka, zrní, mrkev, petržel... Dobroty jsme navázali na nitě a vydali jsme se do lesa dát zvířátkům pod stromy nadílku. Cestou jsme sledovali stopy,

pozorovali z dálky zajíce, straku, sýkorky... U lesa jsme tiše zazpívali koledu a rozvěsili jsme dobroty zvířátkům na keř.



44. Čas dárků

Přečetli jsme si příběh, který vypráví o narození Ježíška. Hlavní myšlenka byla zaměřena na radost z dávání. Popovídali jsme si o tom, jaké je to dostávat a dávat dárky, co bychom chtěli dostat pod stromek. Pak jsme si zahráli „Na dáreček“. Dítě drží pomyslný dáreček a říká: „*Já mám dáreček pro Emu. Emo, chceš brusle?*“ A Ema odpovídá: „*Děkuju, Tome!*“, nebo je může odmítnout: „*Ne, Tome, bruslení mě nebaví.*“ Takto si předávají děti pomyslné dárky.

45. Ztracený zvoneček

Uprostřed kruhu stál přikrytý košík. Děti říkaly své nápady, co by v něm mohlo být: jablíčka, větvičky, plyšák, auto... Navrhla jsem dětem, že mohou lépe uhádnout, co tam opravdu je, když se úplně ztiší, možná že uslyší nějaký zvuk. Děti si zavřely oči a já jsem jemně zacinkala na zvoneček ukrytý v košíku. Okamžitě poznaly, co je to. Chvilku jsem zvoneček oživila – děti se dozvěděly, že se rád schovává a má moc rád tajemství. Tak se děti seznámily s pravidly hry „Na ztracenu“: děti si zavřou oči, zvoneček „Ztracenka“ se ukryje tak, že je část nebo celý vidět (nikdy ho neschovám úplně) a pak ho jdou všichni hledat. Kdo ho najde, mlčky se posadí a tajemství, kde je „Ztracenka“ schovaná, odhalíme, až když ho všichni najdou.

46. Kouzlíme zimní obrázek

Udělali jsme kruh a děti pokládaly svou vyrobenou papírovou kouli na koberec. Vytvářeli jsme „zimní obrázek“, každý mohl svoji kouli dát na libovolné místo, nikdo ji nesměl kamarádovi předat. Když byl obraz hotový, každý řekl, co v obraze vidí, co by

to mohlo být. Spojili jsme se do kruhu a pootočili jsme ho, aby byl pohled na obraz jiný, a opět jsme říkali, co v obraze vidíme. Nakonec děti hodnotily, co se jim líbilo a nelíbilo při tvoření obrazu.

47. Jaká je vločka?

Na procházce začal padat sníh. Děti běhaly za vločkami, chytaly je a pozorovaly, s lupou porovnávaly, jak která vypadá, pozorovaly, jak tají na ruce. Dětem jsem řekla, že vločky létají k zemi, aby dětem políbily tváře a dlaně. A jako se mi lišíme – každý je jiný, tak i vločky jsou každá jiná, budeme si je chytat a zkoumat. Lupou jsme pak vločky prohlíželi. Sledovali jsme, jak tají.



48. Na vločky

Bílé šátky jsme rozložili po koberci a za zvuku jemné hudby z CD Yip's Children's Choir (Hong Kong), skladba Toccata in A Minor jsme jako vločky „poletovali“ po herně a zdravili jsme se nejdřív pohledem, pak lehkým dotekem prstů. Se zvukem trianglu jsme se snesli na zem – děti si lehly a přišel tuhý mráz. Všichni „zmrzli“, ale pak na ně zasvítilo slunce a roztávali a jako pára se vznášeli k nebi do obláček. Opět poletovali a zdravili se: „Ťuk, ťuk...“ V kruhu děti říkaly, jak jim bylo, když se staly vločkou.

49. Splněné přání

Děti poletují jako vločky ve dvojicích, nikdo nikoho neovládá násilím. Pak si lehnou a poslouchají příběh: „Byla jednou jedna krásná bílá vločka. Moc jí to slušelo, měla bílé krajkoví, a krásně se třpytila - zvlášť, když na ni zasvítilo studené zimní slunce. Tančila, točila se, dováděla (veselá hudba: W. A. Mozart – Turecký pochod) Jednou byla ale celá smutná. (pomalá hudba: G.B. Pergolesi – Sabat mater) Maminka se jí

ptala, proč je smutná. Děti, napadá vás, proč je vložka smutná?“ děti říkaly důvody, proč tomu tak je. „Já vám to povím. Dnes je smutná proto, že je jen bílá! Na světě je tolik krásných barev! Kdyby se tak mohla a aspoň na chvíli obarvit! A v tom se to stalo – zimní královna se snesla z oblak na zem.“ Přehodila jsem přes sebe záclonu. „Splním ti tvé přání, řekni, vložko, jakou barvou chceš být?“ Chodila jsem a dětem jsem dávala otázku, jakou barvou by se chtěly stát. Na veselou hudbu (W. A. Mozart – Turecký pochod) jsme si zatancovali a opět jsme se položili na koberec a relaxovali jsme při tiché hudbě (J. S. Bach – Ave Maria). Dokončila jsem příběh: „Vložka byla šťastná, že se jí vyplnilo přání, zavřela oči, a když oči otevřela, byla zase krásně bílá – bílá jako maminka, jako sestřička, jako tatínek. A bylo jí dobře.“ Děti pak kreslily svá přání, co by kdo chtěl najít pod stromečkem o vánocích.

50. Sněží, je tu všude bílo!

Sníh roztál a dětem to bylo líto. „*Chcete si udělat sníh ve školce?*“, zeptala jsem se. Děti souhlasily. Doprostřed třídy jsem postavila imaginární kbelík s bílou barvou. „*Tady si namáčejte štětec a svoje chodidla si nabarvěte na bílo. Bílou barvou potiskujte celý koberec, žádné místočko nevynechejte, žádný kout nepřehlédněte. Dejte se do práce, jdeme bílit!*“ S písničkou (Yip’s Children’s Choir, Hong Kong) děti chodily po prostoru třídy a všechny kouty a celý prostor potiskaly chodidly. Po chvíli byl úkol ztížen – při setkání kamaráda se děti vzájemně pozdravily pohledem očí. Pak jsem vyndala tašku plnou záclon, společnými silami jsme je rozprostřeli po koberci. Děti si na ně lehly a udělaly „andílky“ jako na sněhu, chvíli jsme leželi ztuhlí a pak zase rozmrzlí a nakonec jsme relaxovali. Zněly rolničky. V kruhu jsme si pak říkali, co se nám nejvíce líbilo.



51. Sněhurka pomáhá babičce

Z látek jsme vyrobili figuru Sněhurky a přečetli jsme si část pohádky O Sněhurce. Proměnili jsme se na Sněhurky. „*Čáry, máry tam a zpátky, pojd'te s námi do pohádky! Jedna, dva, tři, čtyři, pět, Sněhurka je tady hned! Uplácáme si ze sněhu hlavu, krk, ruce, tělo, nohy – je tu Sněhurka! Sněhurko, vezmi si ty bílé šaty. A bílé pantoflíčky, tady máš bílou zástěrku! A teď se tu pěkně projdi – ó, ty jsi krásná! Tak si ji vyfotíme, ať máme památku: stop, nehýbat! A Sněhurko, copak babičce pomůžeš? Čímpak ji potěšíš?*“ Děti říkaly a předváděly různé domácí práce. Jeden předvádí, ostatní napodobují pohybové ztvárnění. Zakončili jsme větou: „*Zazvonil nám zvonec, pohádky je konec!*“. Vrátili jsme se do reality a diskutovali jsme o tom, čím doma potěšíme maminku či tatínka, co umíme pomoci, zda uklízíme, co zvládáme.

52. Vyčarujeme Sněhurku

Děti jsem motivovala čtením pohádky O Sněhurce z knihy K. J. Erbena a nabídla jsem jim bílé šátečky, se kterými vytvořily na koberci Sněhurku. Zeptala jsem se, zda by si chtěli Sněhurku také udělat ze sněhu jako ti dva starouškové a přešli jsme do druhé herny, kde byla velká hromada „sněhu“ - záclon. Jemně jsme začali uplácávat hlavičku, ručičky, tělíčko... a z hromady vystoupila živá Sněhurka (druhá paní učitelka v bílých šatech). Děti si ji hladily a ptaly se jí, zda jí není horko. Varovaly ji před ohněm, že pálí a mohla by se rozpustit a byla by z ní pára. Nakonec jí poslaly do velké lednice do kuchyně, tam jí bude dobře. Po jejím odchodu vedly děti diskusi. Odpovídaly na otázku: „*Je maminka ráda, že nás má? Také se nám může ublížit oheň?*“



53. Kouzlení s ledem

Dětem poslala Sněhurka balíček. Byly v něm zabalené kostky ledu. Děti zkoumaly vlastnosti ledu – hladkost, teplotu, vlhkost, tvrdost. Zkoušeli jsme kostky rozpouštět ve vodě. Děti do misky nalily vlažnou vodu a vložily na vodu kostky ledu, které plavaly - pozorovaly tání. Na obarvení ledu jsme použili barevné tuše, barvy se mísily a vytvářely barevné obláčky.

