

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2013

Renáta Nováková Vukanovičová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta

**Program rozvoje interkulturních kompetencí
se zaměřením na rozvoj citlivosti vůči rozdílnému životnímu prostředí
u dětí předškolního věku
Bakalářská práce**

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jan Vaněk

Vypracovala:

Renáta Nováková Vukanovičová

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 jejich 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, 29. března 2013

.....

Renáta Nováková Vukanovičová

Poděkování

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu bakalářské práce, panu Mgr. Janu Vaňkovi, za odborné vedení, cenné rady a čas, který mi věnoval.

Děkuji celé mé rodině za trpělivost, kterou se mnou měla po celou dobu mého studia.

ABSTRAKT: Hlavním cílem této práce je navržení vzdělávací nabídky, která se bude týkat rozvoje interkulturních kompetencí se zaměřením na rozvoj citlivosti vůči rozdílnému životnímu prostředí u dětí předškolního věku. V teoretické části se zabývá charakteristikou dítěte v období předškolního věku, objasňuje pojem učení v mateřské škole, věnuje se interkulturní psychologii, interkulturnímu výcviku a roli pedagoga při osvojování interkulturních kompetencí. Praktická část je rozpracována do šesti bloků, které jsou prakticky vyzkoušeny s dětmi předškolního věku. V poslední části práce jsou shrnuty uskutečněné aktivity a je zde uvedena kauzalistika týkající se citlivého vnímání prostředí rozdílných koutů naší planety dětmi v Mateřské škole v Čejeticích.

KLÍČOVÁ SLOVA: dítě předškolního věku, interkulturní psychologie, interkulturní kompetence, vnímání životního prostředí

ABSTRACT: The main aim of this work is to suggest an educational offer for development of intercultural competences of pre-school children with focus on development of their sensitivity towards different environments.

The theoretical part characterises the child of pre-school age and clarifies the term learning at nursery school. It also focuses on intercultural psychology, intercultural training and the role of a teacher at acquiring intercultural competences of children.

The practical part is divided into six parts field-tested with pre-school children.

In the last part all the activities are summarized. There is also casuistry of sensitive perception of different parts of the Earth by children of the nursery school in Čejetice.

KEY WORDS: pre-school child, intercultural psychology, intercultural competences, perception of environment

OBSAH:

ÚVOD	8
1 TEORETICKÁ ČÁST	10
1.1 Dítě v období předškolního věku	10
1.1.1 Motorický vývoj předškolní dítěte	10
1.1.2 Kognitivní vývoj předškolního dítěte	11
1.1.3 Rozvoj dětské identity v předškolním věku	14
1.1.4 Socializace dítěte předškolního věku	15
1.1.5 Hra dítěte předškolního věku	17
1.2 Dítě předškolního věku v zrcadle vývojových teorií	20
1.3 Učení	22
1.3.1 Teorie učení	23
1.3.2 Faktory facilitující a inhibující učení	24
1.3.3 Styly učení	24
1.3.4 Učení v Mateřské škole	25
1.4 Dítě a jeho vnímání životního prostředí a postoje k životnímu prostředí	29
1.5 Interkulturní psychologie	30
1.5.1 Stereotypy a předsudky	31
1.5.2 Interkulturní kompetence	34
1.5.3 Výcvik interkulturních kompetencí	35
1.6 Role pedagoga při osvojování interkulturních kompetencí	37
1.7 Rámcový vzdělávací program	39
2 PRAKTICKÁ ČÁST	45
2.1 Kvalitativní výzkum	45
2.1.1 Metody kvalitativního výzkumu	45
2.2 Praktické činnosti „Já a velký svět“	48
2.2.1 Čáry máry ententýky poletíme do ... Vesmíru	50
2.2.2 Díváme se na Zemi z nebeské výšky	59
2.2.3 Čáry máry ententýky poletíme do ... Evropy	69
2.2.5 Čáry máry ententýky poletíme do ... Ameriky	81
2.2.7 Čáry máry ententýky poletíme do ... Afriky	92
2.2.8 Čáry máry ententýky poletíme do ... ledové země (Antarktida)	102
2.3 Závěr výzkumu	112
2.3.1 Cíl výzkumu	112
2.3.2 Zvolené metody kvalitativního výzkumu	113
2.3.3 Výsledky výzkumu	113
2.4 Kauzuistika	116

2.5 Sebereflexe.....	121
3 ZÁVĚR	123
4 SEZNAM POUŽITÉ LITEREATURY	125
5 PŘÍLOHY	127

ÚVOD

Citát

„Máme-li děti vychovávat, je třeba, abychom se také stali dětmi.“

Martin Luther

Tématem mé bakalářské práce je program rozvoje interkulturních kompetencí se zaměřením na citlivost vůči rozdílnému životnímu prostředí.

Cesta, o které píši ve své bakalářské práci, vede k dítěti. Jsem pedagog, který se setkává s dětmi v předškolním věku. S dětmi, které jsou do jisté míry čistým nepopsaným listem. S velkou zodpovědností a pokorou přijímám tento fakt, že právě já mohu drobným písmem na tento list začít psát. Začít psát o životě, o lásce, o přátelství, o toleranci, o vztahu k sobě samému i k ostatním lidem, o živé i neživé přírodě, o vesmíru, o naší planetě,

Již pátým rokem pracuji jako učitelka v mateřské škole, která se nachází v jihočeské vesnici s okouzující přírodou. Miluji krásno a tajemno přírody a ve své profesi se snažím mou lásku předat a probouzet ji i ve „svých“ dětech v mateřské škole. Je mi smutno, když si po víkendu povídám s dětmi o jejich zážitcích s rodiči a Pavlíček mi řekne: *„Máma říkala, že nemá čas jít se mnou na procházku, musí vařit. Táta nebyl doma, tak jsem se díval na televizi!“*. František se přidá: *„Já se měl krásně, hrál jsem s tátou na počítači formule!“* a Dianka: *„Byla jsem sama venku, našla jsem žabičku a nesla jí ukázat mamce, říkala, že je ošklivá, ale mně se líbila!“* A to je prý dětství nejkrásnější období života! Tak to je mi opravdu upřímně líto Pavlíka, Františka i Dianky. Tato slova pronesená dětmi mě, jako učitelku, vedou k zodpovědnosti a cítím za svou povinnost, především těmto dětem, dát šanci prožít si své dětství naplno, alespoň při pobytu v mateřské škole.

Můj oblíbený citát Martina Luthera *„Máme-li děti vychovávat, je třeba, abychom se také stali dětmi.“* mě naprosto vystihuje. Společně s dětmi se touláme přírodou a já se díky nim stávám opět dítětem, které je okouzleno vůní fialek v trávě. Děti jsou úžasnými objeviteli krás přírody a dokážou vnímat přírodu všemi smysly.

Domnívám se, že právě děti by často mohly být pedagogy svých maminek a tatínků a učit je citlivosti vůči našemu společnému životnímu prostředí.

A proč právě rozvoj interkulturních kompetencí? Dle mého názoru je to nutnost dnešní doby, protože již v mateřské škole se děti mohou setkat se svými vrstevníky z různých koutů naší planety. V naší mateřské škole jsme měli romské děvče a nyní je přihlášeno i děvče vietnamské. S dětmi se na příchod nového děvčátka moc těšíme a myslím si, že nás to všechny velmi obohatí. Děti tak získají jedinečnou a nenahraditelnou možnost mít vedle sebe kamaráda z jiné země a o to intenzivněji a přirozeněji může v pedagogické činnosti probíhat proces osvojování si interkulturních kompetencí. Já ve své bakalářské práci prezentuji program, dle kterého učím děti nejen citlivě vnímat rozdíly životního prostředí, ale i chápat a poznávat to, co máme všichni společné „naší planetu Zemi“.

Jednou z priorit mé pedagogické práce je „*učit děti žít spolu a ne vedle sebe*“ a to se týká nejen lidí, ale i živé a neživé přírody. Protože všichni jsme součástí tohoto velkého světa. Každý z nás má svá práva, ale i povinnosti vůči sobě samému, vůči ostatním živým bytostem, vůči přírodě, vůči světu, vůči „naší planetě Zemi“.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Dítě v období předškolního věku

V odborné literatuře Vágnerová (2000) vymezuje předškolní období dítěte přibližně věkem od tří do šesti let. Konec této fáze není dán pouze fyzickým věkem, ale především sociálním aspektem, nástupem do školy. Jde o nejzajímavější vývojové období člověka, plné neutuchající tělesné i duševní aktivity a spojené s velkým zájmem o okolní jevy. Toto období je nazýváno obdobím hry, protože aktivita dítěte se projevuje především v hrové činnosti. Charakteristickým znakem předškolního věku je postupné osamostatňování, uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která není již samoučelná, ale napomáhá např. s uplatněním a prosazením dítěte ve vrstevnické skupině. K uvolnění této závislosti přispívá osvojení běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace. Dětské myšlení je v tomto věku stále ještě *egocentrické a prelogické*, vázané na subjektivní dojem a aktuální situační kontext. Jedním z významných úkolů předškolního období je překonání této bariéry a je předpokladem k nástupu do školy, který je pro každé dítě důležitým vývojovým mezníkem.

1.1.1 Motorický vývoj předškolní dítěte

V předškolním období u dítěte dochází ke zdokonalení kvality pohybové koordinace. Pohyby dítěte jsou účelnější, přesnější a plynulejší. Motorický vývoj souvisí s celkovou aktivitou dítěte a s jeho možností pohybu. Důležité jsou i podmínky, které dítěti vytváříme k tomu, aby docházelo k rozvoji motorických schopností a dovedností. Pohybová koordinace se projevuje ve schopnosti plně sebeobsluhy – dítě se samo obléká i svléká, uklízí a skládá si své věci, samostatně pečuje o svou hygienu, zaváže si tkaničky.

V tomto období rovněž dochází k *rozvoji jemné motoriky dítěte*, která je značně determinována osifikací kostí (přeměna chrupavky na kost). Dítě si rádo hraje s různými materiály - kostkami, plastelínou, kamínky, látkou, korálky. Stále je jakoby okouzleno rozmanitými tvary, které zvláště za pomoci hmatu rádo napodobuje př. práce

s plastelínou. Kolem čtvrtého roku dítěte se vyhraňuje laterální, která souvisí s dominancí hemisféry – pravák, nebo levák (Mertin, Gillernová, 2003)

S rozvojem jemné motoriky úzce souvisí i rozvoj kresby dítěte. Od spontánního čmárání cca kolem dvou let, až ke schopnosti napodobit základní tvary a namalovat postavu člověka.

„**Kresba** je pro předškolní dítě hrou a nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem. Dítě kreslí stejně samozřejmě, jako my dospělí mluvíme. Velmi často kresbou poví mnohem víc, než by dokázalo a odvážilo sdělit slovy. Pedagog by měl umět tuto dětskou řeč číst“ (Říčan, 2004, s.129).

Kresba je jednou ze symbolických funkcí, v níž se projeví tendence zobrazit realitu tak, jak ji dítě chápe (Piaget, 1970). Podobnost kresby a zobrazeného objektu je závislá na dosažení potřebné úrovně celkového komplexu dovedností a schopností (př. motorika, poznávací procesy, senzomotorická koordinace). V dětské kresbě mohou převažovat subjektivně důležité rysy nad jeho reálnou podobou. Dítě kreslí to, co o objektu ví a co se mu zdá důležité (Matějček, 1994). Na konci předškolního období se stále více dětské výtvary podobají skutečnosti. Dítě nyní kreslí spíše to, co vidí, a tato proměna je jedním z důkazů decentrace¹ dětského poznávání.

1.1.2 Kognitivní vývoj předškolního dítěte

V předškolním období je vývoj kognitivních procesů velmi intenzivní a to vše napomáhá dítěti stále důkladněji a intenzivněji poznávat okolní svět. Přesto je nutné brát zřetel na individuální vývojové zvláštnosti dítěte v oblasti vnímání času a prostoru, v rozvoji paměti, pozornosti, představivosti, myšlení i řeči, které souvisí s vývojem nervové soustavy dítěte i s jeho zkušenostmi. V odborné literatuře Plháková (2004) mezi kognitivní procesy řadí vnímání, učení, paměť, myšlení, imaginaci a senzomotorické procesy (čítí). Senzomotorické orgány označuje jako most mezi vnějším světem a lidskou psychikou, díky kterému dochází ke shromažďování informací pro další čítění a vnímání.

¹ Decentrace - schopnost a dovednost posuzovat realitu z více hledisek (kriterií) novým způsobem

Percepce (vnímání) u předškolních dětí se týká především smyslových orgánů tzn. zraku, sluchu, čichu, hmatu a chuti. U předškolního dítěte je percepce globální, vnímá celek jako souhrn jednotlivostí a zatím není schopno rozlišovat vzájemné základní vztahy. Dítě se nechá velmi snadno upoutat výrazným detailem, který je potřebný pro uspokojení momentálních potřeb dítěte či je aktuálně podpořen zájmem dítěte. Velký rozvoj můžeme sledovat i v oblasti zrakové a sluchové diferenciaci, která je pro pozdější proces analýzy a syntézy psaní a čtení nezbytná.

Vnímání času je nepřesné – dítě přeceňuje čas, který tráví zajímavým způsobem a naopak. Čas dokáže posoudit jen ve vztahu ke konkrétní činnosti. Nepřesností se vyznačuje i vnímání prostoru, kdy se opět může objevit výrazný podnět, který dítě zcela oklame. Postupně, ale velmi pomalu, přechází dítě od smyslů vázaných na hmat ke smyslům distálním (vedlejším) vázaných na zrak a sluch.(Šulová, 2003)

Poznávání se v tomto věku projevuje zaměřeností na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. J. Piaget (1970) nazval typický způsob uvažování předškolních dětí jako názorné, intuitivní myšlení (tzn. nerespektuje plně zákony logiky).

Typickým znakem je

- *egocentrismus* (Langmajer, 1991) - předškolní dítě si rukama zakrývá oči, když chce, aby ho ostatní neviděli.
- *fenomenismus* - dítě je fixováno na obraz reality, který není schopno ve svých úvahách opustit.
- *magičnost* - předškolní děti nepostřehnou velký rozdíl mezi fantazijní produkcí a skutečností.
- *absolutismus* (přesvědčení, že každé poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost).

Dětské poznávání světa do značné míry regulují a usměrňují dospělí. Dítě se mnohé věci učí právě od dospělých a starších dětí, se kterými se dítě setkává.

Představy a vzpomínky v předškolním věku jsou bohaté a barvité. Kognitivně vývojová teorie Jeana Piageta, který označuje předškolní období jako předoperační stadium inteligence, hovoří o výskytu tzv. nepravdivých lží (konfabulací). V předškolním období dítěte se objevují *dětské konfabulace* (smyšlenky, nepravé, bezděčné lži) velmi často, děti jsou přesvědčeny, že jsou pravdivé, a pro dítě je velmi obtížné odlišit realitu od konfabulace (Říčan, 2004). Dospělý v tomto období sehrává roli korektora či průvodce, který napomáhá dítěti pochopit a přijmout reálný svět a odlišit jej od světa fantazie (Šulová, 2003).

V Myšlení v předškolním věku chybí komplexní přístup a je typické:

útržkovitostí

nekoordinovaností

nepropojeností

Úroveň myšlení ovlivňuje i způsob verbálního vyjadřování a zpracování verbálně prezentovaných informací. Říčan (2004) označuje myšlení předškolních dětí kognitivním egocentrismem (např. dítě nechápe, že ostatní lidé mají své vlastní hledisko, které je odlišné od hlediska dítěte a co se neshoduje s názorem dítěte, to často prostě neslyší). Postupně se diferencuje tzv. egocentrická řeč, která je prostředkem dětského uvažování. Děti mezi sebou komunikují, ale jedná se o rozhovor, který se skládá fakticky z monologů, jak uvádí Říčan.

Mezi další charakteristiky myšlení patří:

antropomorfismus - tendence polidšťování neživých předmětů

prezentismus - chápání všeho ve vztahu k přítomnosti

fantazijní přístup - fantazie dítěte převládá nad respektováním logických skutečností (Šulová, 2003).

Předškolní dítě vyjadřuje svůj názor na okolní svět v kresbě, vyprávění či ve hře, v nichž se projeví typické znaky dětského myšlení a emočního prožívání.

1.1.3 Rozvoj dětské identity v předškolním věku

Děti začínají v předškolním věku chápat sebe sama jako subjekt², a tak vzniká vědomí vlastní identity. Předškolní dítě obratně a s naprostou samozřejmostí střídá role. V každé roli (př. doma, v mateřské škole, v kolektivu dětí, ...) dítě jinak jedná, gestikuluje, mluví a dokonce i jinak myslí a cítí. V dětském kolektivu se pomalu začíná učit také roli soupeře (př. přemoci druhého, předstihnout ho, ...), která je odlišná od role spolupracovníka (role, kde dítě ani nevede ani se nepodřizuje). Velkým a důležitým nárokem je dosáhnout rovnováhy mezi soupeřením a spoluprací. Což je velkým problémem dnešní doby plné nadbytku nezdravé soupeřivosti (Říčan, 2004).

Tělové schéma, tj. obraz vlastního těla, má převážně vizuální charakter. Dítě ví, jak vypadá, pozná se v zrcadle a orientuje se ve svém těle. Dle výzkumů, uvedených v časopise *Moje Betyнка*, se v osmnácti měsících pozná v zrcadle 50% dětí, ve dvou letech je to již 65%. Samotný zevnějšek má větší význam pouze tehdy, jestliže je nějakým způsobem nápadný (v negativním či pozitivním směru).

Sebepojetí je představa či obraz o sobě samém, který si vytváříme během celého života. Dle vývojových psychologů je klíčem k vytvoření sebepojetí to, jak rodiče primárně přijímají dítě. Kolem třetího roku dítěte nastává velmi důležité období, kdy si dítě vytváří pojetí vlastní osobnosti. Dítě, které je milováno a přijímáno rodiči, má daleko větší šanci na vytvoření zdravého a adekvátního sebepojetí (Morgensternová, 2009).

Sebehodnocení je vzhledem k rozumové a citové nezralosti dětí jednoznačně závislé na názoru jiných osob, především rodičů.

Rodiče je ovlivňují :

- a) emočně, svou citlivou vřelostí nebo chladností
- b) svými požadavky a spokojeností s mírou jejich naplnění
- c) svým chováním a zejména verbálním vyjádřením svého názoru na dítě

² Subjekt – jednotlivec, jednající osoba

Součástí identity jsou i všechny **sociální role**, které dítě má (př. role žáka mateřské školy, role v určité dětské skupině, ..). Klíčovou rolí je tzv. genderová role, kterou lze označit jako sociální pohlavní roli. Rozdíl obsahu mužské a ženské role není dán pouze biologicky, ale má i své sociální vymezení (společenské normy – stereotyp chlapecké a dívčí role udávané danou společností). Přijetí mužské či ženské identity se projevuje postupnou diferenciací dětské hry i kresby.

1.1.4 Socializace dítěte předškolního věku

Dle Říčana (2004) patří socializace mezi podstatné složky vývoje jedince, jedná se o přípravu na plnění úloh a rolí, které jedince v průběhu jeho života čekají. Jde o vrůstání do společnosti, která působí na jedince na každém kroku a určuje zásadně směr jeho dalšího celoživotního vývoje. V předškolním věku označuje jako velmi důležitý sociální mezník vstup dítěte do mateřské školy. Dále klade velký důraz na dvojí odlišnost socializačního programu vývoje: aktuální a historický. Aktuální program v sobě zahrnuje to, k čemu nás společnost záměrně vede a co se snaží jedinci vštípit. Historický program označuje jako nezáměrný, který je přijímán bezděčně, ale přesto má velký vliv. Tento program je zakódovaný např. v pohádkách, v lidových písních, ve zvycích, v kultuře i v jazyce, ve kterém mluvíme.

U dítěte předškolního věku v celém procesu socializace dochází ke změnám ve třech rovinách, které L.Šulová označuje za klíčové:

1. Dochází ke zkvalitnění a značnému vývoji *sociální reaktivity*. Vývoj probíhá od narození dítěte, ale v předškolním období dítěti poprvé umožňuje navazovat odlišné vztahy s vrstevníky (mladšími, staršími, stejného pohlaví, opačného pohlaví, šikovnějšími, motoricky méně zdatnými, děti různých národností,..), s rodiči, širší rodinou, se sourozenci, ale i cizími dospělými. Dítě si procvičuje sociální aktivitu, diferencuje a má příležitost vytvářet si kvality vyšší úrovně.
2. Vývoj se v druhé rovině dotýká *sociálních kontrol*, které souvisí s přijímáním norem společensky žádoucího chování. Především v návaznosti na rodinné prostředí a s tím spojené uplatňování různých výchovných přístupů, musíme

počítat se značnými interindividuálními rozdíly. „Sociálně žádoucí“ normy neprosazují všechny rodiny.

3. Třetí významnou rovinou, která se týká děje uvnitř i vně rodiny, je *osvojování sociálních rolí*. Předškolní dítě je většinou schopno již samo vyjmenovat několik svých sociálních rolí (př. Jsem dívka, sestra, kamarádka, ...) a toto vědomí je velmi významným krokem v procesu formování vlastní identity (Šulová, 2003).

Socializace předškolního dítěte probíhá především v rodině. Zde se dítě učí a přebírá normy chování, které tvoří racionální základ autoregulačního systému. Rodiče slouží dítěti jako model různých rolí a vzor, s nímž se identifikují. Postupně se u dítěte uvolňuje vázanost na rodinu a na dospělé. Dítě navazuje kontakt s vrstevníky a při výběru kamaráda klade důraz na shodu v oblasti potřeb a zájmů. Ve vrstevnické skupině postupně dochází k diferenciaci rolí a dítě se zde učí soupeřit i spolupracovat.

Období předškolního věku je označováno jako věk iniciativy, jehož hlavní potřebou je aktivita (Erikson, 1963). Potřeba seberealizace bývá v tomto věku uspokojena takovou aktivitou, která je pozitivně hodnocena a jejímž prostřednictvím se dítě může prosadit. V této oblasti mají největší význam názory dospělých a jejich uznání je pro dítě pozitivní zpětnou vazbou. Tato fáze morálního vývoje je nazývána *heteronomní* (Piaget, 1966), tzn. dítě ještě nemá svůj vlastní názor a automaticky považuje za správné to, co určí dospělí.

Na Piagetovu teorii navazoval L. Kohlberg (1976), který se také zabýval problematikou morálního vývoje dítěte a uvedl, že předškolní věk spadá do *předkonvenční fáze* vývoje a v souvislosti s touto fází platí:

- a) způsob osvojování norem, interpretace jejich významů a jejich vliv na dětské chování závisí na *úrovni poznávacích procesů* (chápou lépe normy, kterým reakce dospělých dává osobní význam)
- b) dítě je k dodržování norem motivováno *systémem odměn a trestů* (tj. pozitivním a negativním hodnocením) = *premorální fáze* (př. maminka by se zlobila)

Pocity viny jsou významným vývojovým mezníkem a znamenají, že dítě začíná akceptovat určitá omezení jako bezvýhradně platná a samo pocituje jejich porušení jako nepříjemné.

Prosociálního chování, které lze charakterizovat jako pozitivní a respektující ostatní, je také žádoucím vzorcem chování, které se dítě předškolního věku učí.

1. Jedním z předpokladů pro rozvoj prosociálního chování je uspokojení dětské potřeby jistoty a bezpečí
2. Rozvoj prosociálního chování je závislý na dosažené úrovni kognitivních kompetencí.
3. Prosociální chování je také výsledkem sociálního učení (Vágnerová, 2000).

1.1.5 Hra dítěte předškolního věku

Vyprávění a hra jsou dalším důležitým způsobem vyjádření dětí vlastní interpretace reality a svého postoje ke světu i k sobě samému. Hovoříme o tzv. symbolické hře, která dovoluje dítěti chovat se podle svých představ a přizpůsobit si realitu svým potřebám. Je prostředkem vyrovnávání se dítěte s realitou a hlavním prostředkem psychoterapie. Dítěti pomáhá z duševní tísně: dítě se vyrovnává se svými strachy, zmatky, smutky a konflikty, které ještě dostatečně nechápe a jsou pro něj nějakým způsobem problematické.

V předškolním období se rozšiřuje repertoár her. Některé jsou projevem radosti z rostoucí síly a obratnosti např. dítě náruživě běhá, skáče, hází, balancuje, tyto hry, ještě navíc, získávají na přitažlivosti díky prvku zdravého soupeření³. Prvek soupeření nese i dětmi velmi oblíbená hra pexeso, pomocí které si děti v kognitivní oblasti trénují svou paměť. Celkově jsou dětské hry v tomto období vyspělejší, děti si hrají společně a výsledkem her jsou pozoruhodné výtvořky př. stavby na pískovišti, budovy a dopravní prostředky z různých stavebnic,...). Vývojově nejdůležitější a nejzajímavější jsou námětové hry. S námětovými hrami začíná již batole, ale předškolní dítě do těchto her více zapojí ostatní děti, využije řadu předmětů, použije větší množství rekvizit, které si

³ Soupeření – porovnávání a měření sil, dovedností a znalostí

často samo vyrobí. Pak nastává čas zapojení dětské fantazie a hra se promění do hrané pohádky, kde není nic nemožného. Dítě se rázem stane kouzelníkem, zároveň autorem a režisérem zcela nového příběhu.

Pro dítě předškolního věku je hra analogická pozdějšímu učení se. „Lze říci, že jak si dítě hraje, tak se bude později učit a pracovat!“ Dítě by mělo mít dostatečný prostor pro spontánní hru, aby dobrý pozorovatel (pedagog) zjistil, co mu jde, co ho baví, pro co má dítě předpoklady a napomáhat mu v rozvoji a formování vlastního „Já“ (Šulová, 2003).

Černoušek hru chápe jako „průběžný pokus synchronizovat tělesné procesy, duševní pochody a sociální vztahy ve zrající osobnosti dítěte na pozadí životního prostředí“ (Černoušek, 1986, s.146). Dětské hry jsou velmi často založené na předstírání a zvládnání reality za pomoci již poznaných zkušeností. Černoušek se ztotožňuje s názorem Platóna, že dětská hra je zásadní potřebou všech mláďat a uspokojuje jejich potřebu pronikat do prostoru a zároveň se s ním pomocí dětských her seznamovat. Dále Černoušek zdůrazňuje poznatek, již Eriksonem popsany, o existujícím viditelném a zobecnitelném rozdílu mezi hrou chlapců a děvčat v uspořádání a využití prostoru. Chlapci dávají ve svých hrách většinou přednost venkovním scénériím. Staví domy, které ženou do výšek, dále budují silnice, ulice, cesty a různé dopravní prostředky. Milují otevřený prostor, ve kterém dochází k různým srážkám a kolizím. Jejich stavby jsou plné ornamentů, tvarů a atypických prvků. Chlapecké stavby prokazují expanzi navenek. Chlapci mají sklon při hrách vyrážet ven, obsazovat vnější prostor a zmocňovat se ho pohybem. Naopak děvčata zdůrazňují vnitřky domů, velmi často staví interiéry. Mají sklon k pěstování vnitřního prostoru, k jeho kultivování, ve kterém se odráží ženská identita biologická úloha matky a ochránkyně dětí. Objekty jsou zpravidla obehnané zdmi. Výtvoř jsou plné postaviček, zvířat (Černoušek, 1986).

Dětské hry lze třídit dle různých hledisek. Já se nejvíce ztotožňuji s tříděním her dle R. Cailloise:

- *Mimetické hry* (mimesis – nápodoba) – tyto hry využívají principu nápodoby. Jedná se o tzv. hry „na něco“. U dětí mezi třetím a šestým rokem tento typ her převažuje.
- *Vertigonální hry* (vertigo – závrať) – jedná se o činnosti, u kterých dětem uspokojování přináší sám pocit závratí a dočasná ztráta rovnováhy. Děti si ke hře nevybírají žádnou oblíbenou hračku, ale spíše pohybovou aktivitu, které se dokážou oddávat celé hodiny př. houpání na různých houpačkách, točení na kolotoči, zdolávání výšek, seskoky dolů,...
- *Aleatorické hry* (alea – kostka) – hlavní roli u těchto her hraje náhoda (není předem dáno, jak hra dopadne). Jako příklad můžeme uvést velmi známé a dětmi oblíbené stolní hry jako jsou karty či „člověče nezlob se!“, při kterém o postupu figurek na hrací ploše rozhoduje hozená kostka.
- *Agonální hry* (agón – boj) – tyto dětské hry jsou plné soutěžení a bojů. Příkladem mohou být hry na vojáky, policajty a zloděje, na válku, na indiány,...

Pohádka, vedle kresby a hry, je třetím důležitým nástrojem k rozvoji dětské fantazie a neodlučně patří k tomuto věku. Dítě v předškolním věku již dokáže sledovat dosti dlouhý děj, vžívá se do děje a zprvu ho považuje za realitu. Postupem poznává, že v pohádce je to obdobně jako ve hře, vše je „jako“. Naslouchání pohádkám má pro děti podobně citový význam jako hra. Pomocí pohádky se dítě vyrovnává se strachy, obavami a vnitřně si odžije nepříjemné emoce v klidném a bezpečném prostředí (nejlépe v blízkosti svých lidí). Pohádka má ještě jednu neméně důležitou funkci, kdy pomocí ní dítě přejímá nejstarší kulturní dědictví s (i s jeho temnými a problematickými prvky) a velkou část historického programu, jímž se řídí jeho duševní vývoj (Říčan, 2004).

1.2 Dítě předškolního věku v zrcadle vývojových teorií

Existují v zásadě tři hlavní názory na pojetí osobnosti dítěte. Prvním je empirismus – dítě považuje za „prázdnou nádobu, kterou je třeba naplnit“ (Scheffer, 1967). Druhým názorem je nativismus – stojí na opačném konci názorového spektra. Dle nativistů je dítě předem naprogramované k tomu, aby se vyvíjelo určitým směrem, a disponované k rozvoji určitých schopností. Třetím názorem je kombinace obou pojetí, nativismu a empirismu, a ten je označován jako interakcionismus, který říká, že dítě je z části „prázdná nádoba“ a z části bytost, jejíž vývoj je předem naprogramován a mezi oběma těmito kategoriemi existuje vzájemné ovlivňování a působení.

Empirismus:

V tradici předškolní výchovy měl empirismus vždy své významné místo. Empiristé pohlížejí na dítě, jako na tvárný objekt, který aby zaujal své místo ve společnosti, má být zformován do určitého tvaru za pomoci předávání nutných zkušeností. Zastánci empirismu považují za velmi důležité utváření a osvojování návyků. Proces učení je kouskován do účelných kroků. Dospělému je přisouzená role, v níž je jeho hlavním úkolem rozpoznat zážitky, dovednosti, pojmy apod., které dítě nezná a dítěti chybí, dále vytvářet vhodné situace, jejichž prostřednictvím dítěti potřebné zkušenosti zprostředkuje. Úloha dospělého při výchovné práci s dětmi se mění dle toho, zda dítě považujeme za pasivního příjemce informací, či za aktivního objevitele tzn. sběratele zkušeností. Je tedy zřejmé, že dítě je formováno situacemi, událostmi, kontakty s lidmi nebo hmotnými podněty.

Nejvlivnější představitelé: Francis Bacon (1561 – 1626), John Locke (1632 - 1704), George Berkeley (1685 – 1753)

Nativismus:

Nativisté jsou přesvědčeni o tom, že dítě je předem uzpůsobeno svými biologickými sklony k tomu, aby se rozvíjelo určitým způsobem. Tento přístup dítěti zdůrazňuje vztahy mezi dospělým a dítětem, které jsou postaveny především na úctě k dítěti a jeho osobnosti. Nutností je vysoce kvalifikovaný přístup dospělého k dítěti. Dítě si musí hrát tvořivě, rozvíjet se samo a zároveň používat dětskou představivost. Dospělí mohou

dítěti nabídnout pouze pomoc, ale nikdy se nesmějí vnucovat. Na některé oblasti dětského světa nativisté pohlíží jako na soukromé a nedotknutelné. Erikson (psychodynamický teoretik) vývoj předškolního dítěte charakterizuje slovy: „*Stačí, abychom se naučili nechat děti volně žít, protože celý plán vývoje je v nich*“ (Bruceová, 1996, str. 15). Vnější prostředí určuje intenzitu, dobu a vzájemné závislosti mnoha aspektů rozvoje dítěte, ale není hybnou silou vývoje dětského chování. Tu jednoznačně určují zděděné mechanismy zrání.

Nejvlivnější představitelé: Jean-Jacques Rousseau (1712 -1778), Lev Nikolajevič Tolstoj (1828 –1910) a Erik Homburger Erikson (1902 - 1994)

Interakcionismus:

V současné době se tento způsob hodnocení osobnosti dítěte jeví jako nejužitečnější. Tom Bower stručně charakterizuje interakcionistický pohled na vývoj dítěte, jako vzájemné působení vnějších událostí a daných druhů chování stanovených dozráváním. Hlavními příčinnými faktory kognitivního vývoje jsou interakce různých druhů chování a jejich aplikace na vnější události (Bruceová, 1996, s. 17). Základem předškolní výchovy interakcionistického stylu je reciprocita (tj. vzájemnost) ve vztahu mezi dospělým a dítětem, tzn. jednou vede dospělý (je dominantní) a podruhé naopak dítě. Dospělý zde sehrává roli prostředníka, s jehož pomocí může dítě rozvíjet své vlastní strategie, iniciativy a vytvořit si svá vlastní pravidla, která mu pomohou ve svébytném rozvoji. Na dítě však není pohlíženo jako na jediného činitele, který je předem naprogramován k určitému jednání, ale je zapotřebí jeho aktivitu mírnit či naopak, dle okolností a s ohledem na situaci, podporovat. Dle zastánců interakcionismu je nutné, aby vývoj dítěte byl podporován dospělými, kteří napomáhají dítěti vytěžit maximální užitek z vnějšího prostředí.

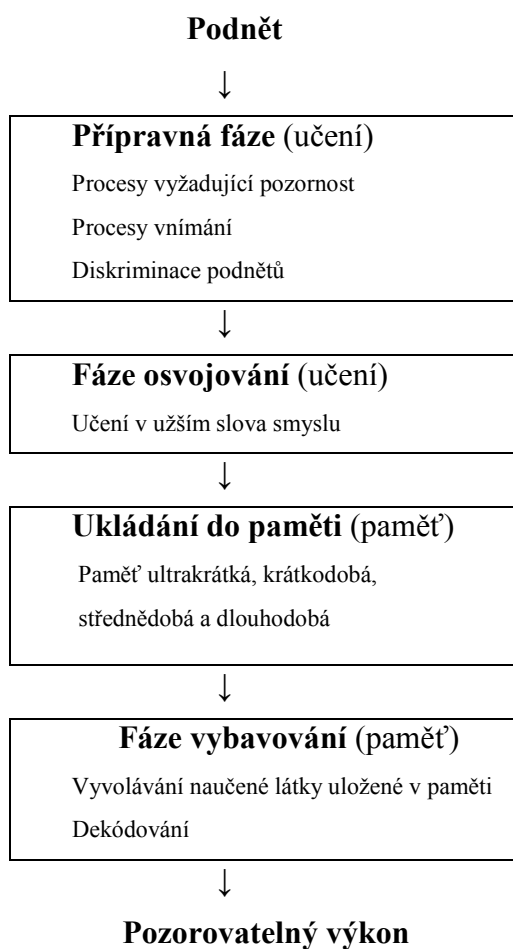
Nejvlivnější představitelé: Friedrich Wilhelma Fröbel (1782 – 1852), Marie Montessoriová (1869 – 1852) a Rudolf Steiner (1861 – 1925)

1.3 Učení

Člověk se během svého života stále mění. Příčinou těchto změn je celá řada faktorů, mezi kterými hraje velmi významnou roli právě učení. V odborné literatuře se setkáme s různými definicemi učení. „Učení lze definovat jako veškeré behaviorální a mentální změny, které jsou důsledkem životních zkušeností“ (Plháková, 2003, s. 159).

Říčan (2004) označuje učení jako přizpůsobování se podmínkám prostředí na základě vlastní zkušenosti. Dle jeho názoru je do značné míry determinováno biologicky, tj. tělesným vývojem, při čemž nejdůležitější je vývoj mozku a zároveň determinováno prostředím, tj. společností – rodina, třída, přátelská skupina a s tím související interpersonální vztahy.

Průběh učení znázorňuje podnětné schéma č. 1 (Beltz, Horst, 2001, s.67):



1.3.1 Teorie učení

Procesy učení, zapamatování a reprodukování zkoumali nezávisle na sobě již v období 1883 až 1910 tři muži: Němec Hermann Ebbinghaus (zkoumal přijímání a uchování vědomostí z hlediska verbálně formulovaného obsahu), Američan Eduard Lee Thorndike (zkoumal učení způsobů praktického chování) a Rus Ivan Petrovič Pavlov (snažil se objasnit ovlivňování jedince prostředím).

Dnes můžeme rozlišit tři způsoby učení:

- Přirozené učení - dochází k němu většinou neuvědoměle z chyb (mechanismus přežití) nebo z obzvláště velkého zájmu (př. ze zvědavosti). Účinky jsou spontánní, velmi efektivní a dlouhodobé.
- Nepřirozené učení – uskutečňuje se nedobrovolně, pod nátlakem a je zaměřeno především rozumově, vyžaduje značné úsilí. Chybí potřebná pozornost a radost ze získání nových poznatků, zpomaluje schopnost učit se, je překážkou kreativity a kooperace, potlačuje kladení inteligentních otázek, vyvolává nechuť, odpor. Vědomosti se rychle zapomínají, neboť je využívána pouze kognitivní oblast mozku.
- Učení přizpůsobené činnosti mozku – spojuje abstraktní vědomosti s názornými obrazy. Přednostmi tohoto učení jsou velmi silné podněty, rychlé vnímání plné zájmu, spontánní aha – efekty a prožitky úspěchu.

Obzvláště efektivní je přirozené učení a učení přizpůsobené činnosti mozku (Belz, Horst, 2001).

Podle Guyera a Rotha lze pozorovat různé fáze, které plní v procesu učení různé funkce, které jsou nezbytné pro dosažení úspěchu:

1. Motivační fáze (učení potřebuje nějaký úvod a nějaký podnět)
2. Fáze překážek (pomocí překážek, které aktivují pozornost, se látka trvale osvojuje)
3. Fáze pochopení (musí být vědomě ověřeny možnosti řešení)
4. Fáze konání a cvičení (nestačí jen pochopit, ale je nutné propojení s praxí; cvičení musí být připraveno tak, aby při něm mohl opakovaně probíhat proces pochopení)
5. Fáze připravenosti (musí se výrazně usilovat o postizení toho, co je přenositelné)

1.3.2 Faktory facilitující a inhibující učení

Proces učení je velmi podstatně ovlivňován vhodností či nevhodností prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Každé dítě vnímá a poznává svět kolem sebe jedinečným a zcela individuálním způsobem. Vnímání a poznávání životního prostředí je velmi důležitým psychologickým procesem, který má nezastupitelnou úlohu v celém psychickém vývoji dítěte. Napomáhá dítěti k pochopení smyslu světa, který ho obklopuje a ve kterém žije. Také dětské hry bývají formálně i obsahově závislé na struktuře prostředí, ve kterém se odehrávají. Životní prostředí představuje vedle chemických a fyzikálních hodnot i hodnotu psychologickou, která se projevuje v odezvách, které toto prostředí vyvolává, v povzbuzování či tlumení jednání dítěte a v prožitcích, které v dítěti vzbuzuje.

1.3.3 Styly učení

Gagné se domnívá, že s ohledem na výsledky různých výzkumů lze rozlišit osm různých způsobů učení:

1. signální učení (klasický podmíněný reflex př. Watson a Rayner v roce 1920 provedli experiment s devítiměsíčním chlapcem, u kterého byla vypěstována obecná reakce strachu z bílých chlupatých zvířat poté, co vždy při spatření zvířete slyšel současně děsivý hluk. Dnes by byl tento experiment považován za eticky kontroverzní.)
2. učení na základě podnětu reakce (př. Etzel a Gewirtz se při svém pokusu snažili vyvolat „napodmiňovaný úsměv“ – na každé usmání chlapce vedoucí pokusu reagovala příznivě a naopak na křik důsledně nereagovala vůbec)
3. řetězení (učí se řetězec dvou nebo více spojení podnětů a reakcí)
4. verbální asociace (jedná se o učení řečových řetězců)
5. mnohonásobná diskriminace (je nutné se naučit reagovat určitým způsobem na určitý podnět, a na jiný, podobný podnět reagovat jinak)
6. učení pojmům (jedinec získává schopnost odpovídat jedinou reakcí na řadu podnětů, které se svým vnějším projevem mohou vzájemně značně lišit)

7. učení se pravidlům (je chápáno jako osvojování „myšlenek“ nebo „vědění“)
8. řešení problémů (znamená vymyšlení či objevování nových pravidel na základě kombinace pravidel dříve naučených)

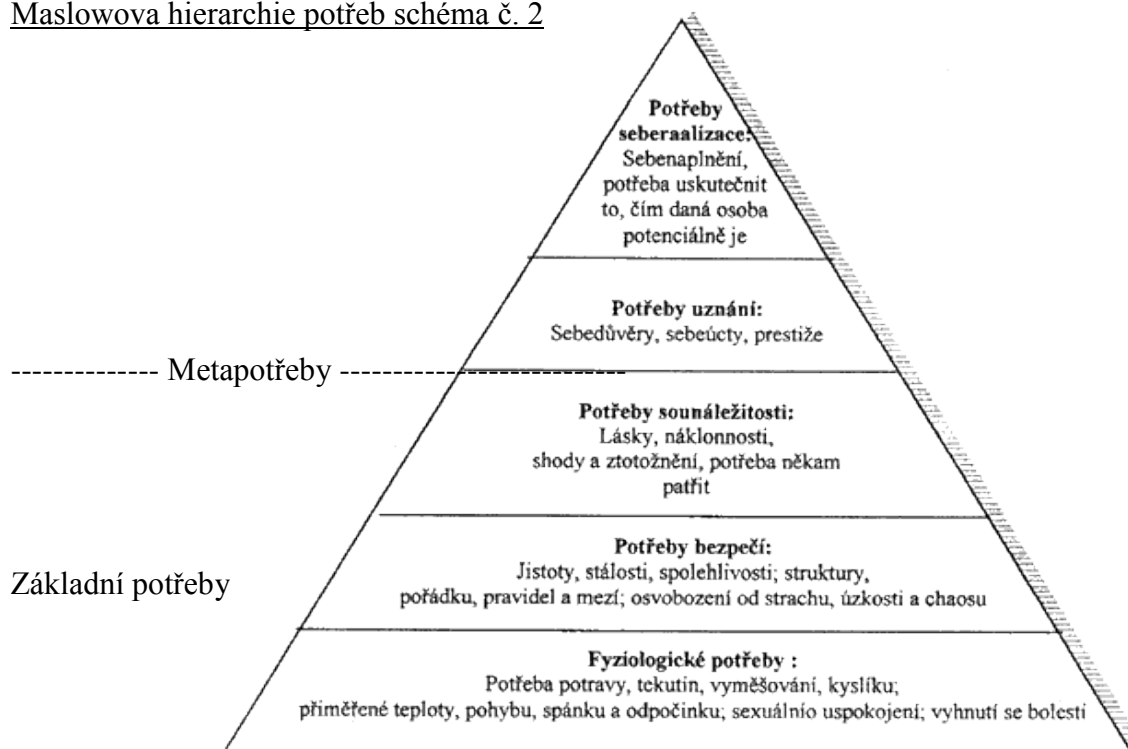
„Nové poznatky se nejlépe zapamatují, jestliže se připojují k předcházejícím, to znamená, když se mohou spojit s místy pro ukotvení.“ (Gagné)

1.3.4 Učení v Mateřské škole

Dítě aneb koho učíme:

Dle Abrahama Harolda Maslowa (1908-1970) i dalších psychologů patří potřeba bezpečí, lásky a sounáležitosti k primárním životním potřebám dítěte. Pokud tyto potřeby nejsou v dostatečné míře uspokojeny, pak je proces učení značně negativně ovlivněn. Naopak pokud jsou primární i sekundární potřeby dítěte dostatečně uspokojeny, pak je vytvořeno téměř ideální prostředí pro proces učení.

Maslowova hierarchie potřeb schéma č. 2



Znalosti aneb co učíme:

Ztotožňuji se s názorem, který uvádí Tina Bruceová ve své knize Předškolní výchova, že nabývání vědomostí přímým zážitkem je účinné v nejvyšší míře ve smysluplných souvislostech. Děti potřebují učitele, který dokáže zjistit a rozpoznat, co o daném předmětu, věci, situaci, děti již vědí a následně umí využít získanou informaci v dalších příkladech, tedy výuce.

Kolbův cyklus učení má čtyři fáze:



1. **Konkrétní zkušenost** (zážitek) – může být plánovaná nebo náhodná (při výuce se vybere konkrétní zkušenost, problém, který se vyskytl v praxi)
2. **Reflexní pozorování** – týká se aktivního přemýšlení o zkušenosti (zážitku) a jejím významu (nezaujatý pohled, analyzování jevu a ovlivňujících faktorů atd., kladení správných otázek)
3. **Abstraktní vytváření pojetí** (vytváření teorií) – generalizování na základě zkušenosti (zážitku) za účelem vytvoření různých pojetí a myšlenek, které lze aplikovat v případě, že se člověk ocitne v podobné situaci.(po analýze a identifikaci faktorů se vytváří abstraktní představa, nový obraz, poradenství...)
4. **Aktivní experimentování** – testování pojetí nebo myšlenek v nových situacích. To poskytuje východisko pro novou konkrétní zkušenost a celý cyklus začíná znovu.(stadium, které vede k novým zkušenostem, pomoc s realizací, experimentováním...)" (fek.zcu.cz/cz/cecev/andragog/andragogika4.htm)

Řeč a hra jsou důležitými mechanismy, které dítěti napomáhají zvládnout vědomosti daného oboru do té míry, aby se v něm dítě dokázalo orientovat a aplikovat získané poznatky v praxi. Vygotskij zdůrazňuje také fakt, že pokud se dítěti poskytne vhodná pomoc, je schopno vyvíjet činnosti na vyšší úrovni. Dle jeho názoru by se dítě nemělo podceňovat a tato skutečnost se snižuje především ve hře dítěte s ostatními vrstevníky. Děti si při hře samy stanovují úroveň obtížnosti hry, kontrolují si vlastní nastavená pravidla a podřizují svou činnost celkovému smyslu hry. Touto cestou mohou vlastním tempem rozvíjet své abstraktní myšlení a probudit v sobě celou řadu vnitřních vývojových procesů, které mohou působit jen tehdy, když je dítě v interakci s lidmi ze svého prostředí a když spolupracuje se svými vrstevníky. Meeková přikládá velký význam „prvnímu setkání s pocity“ (first feeling encounters). Dle jejího tvrzení by měli dospělí této situace využívat jako klíče k imaginárním světům dítěte. Na procesu učení se značně podílí i společná řeč učitele a dítěte, kterou si mohou sami vytvořit, aby společně sdíleli významy toho, o čem spolu hovoří (Gordon Wells, 1983).

V procesu učení u předškolních dětí hraje dle Brunera (1981) velkou a nezastupitelnou roli reprezentace. Bruner chápe reprezentaci jako způsob, jímž člověk zpracovává a uchovává své prožitky v uspořádané podobě. Dle Bruceové existují tři způsoby zobrazování zkušeností.

- „První způsob označuje jako **enaktivní**. Je založen na akci – dítě se něčemu učí tím, že danou činnost vykonává tak dlouho, až si ji plně zautomatizuje a daná činnost se pro něho stane zvykem (př. vázání kličky a uzlů).
- Druhý způsob je **ikonický**. Nastupuje tehdy, když dítě dokáže zobrazit danou akci ve svých myšlenkách. Tehdy dítě místo objektu samotného uplatňuje pouze jeho obraz. Ikonické reprezentaci napomáhají knihy, obrázky, fotografie či nástěnky věnované určitému tématu ožívují dětem jejich zážitky.
- Třetí způsob zobrazování skutečností je označován jako **symbolický**. Jedná se o schopnost zvládnout určitý vyjadřovací symbolický kód (př. kód jazyka, hudby nebo tance) a to prostřednictvím činností jako je kreslení, modelování, tanec či různé fantazijní hry (Bruceová, 1996, s. 69).

Bruner také uvádí, že **enaktivní, ikonická i symbolická reprezentace** v sobě dále zahrnuje čtyři charakteristiky, které napomáhají pedagogům vytvářet optimální výukové situace:

1. Když dítě reprezentuje, tak vybírá (př. při návštěvě ZOO není schopno absorbovat všechny prožité zážitky).
2. Reprezentace je vázána určitými pravidly, žádná volba není náhodná.
3. Pravidla reprezentace vedou dítě ke zobecňování.
4. Dítě je schopno přecházet z jednoho způsobu reprezentace do druhého.

Prostředí jako spojovací článek mezi znalostmi a dítětem aneb jak vyučujeme:

Výchovu dítěte značně ovlivňují lidé v jeho okolí. Dle Vygotského názoru velmi záleží na kvalitě raných vztahů mezi dítětem a dospělým a mezi dítětem a jeho vrstevníky. Důležitou roli zde hraje učitel, jakožto prostředník mezi domovem, školou a světem představ. Vztah mezi učitelem a dítětem výrazně posiluje spolupráce učitele s rodinou.

Materiální vybavení je základem vnějšího prostředí. Toto vybavení zprostředkovává dítěti zážitky a většinou do něj náleží jak vnitřní prostory budovy školy, tak prostory přírodní (př. venkovní hřiště, zahrady, okolí školy, lesy,...), tak i objekty vytvořené lidmi. Materiální vybavení, však v žádném případě nesmí zastínit samotné dítě. Zde je důležitý učitel, aby věděl, jak dané vybavení využít, aby co nejvhodněji posloužilo dítěti a napomáhalo mu prohlubovat jeho vědomosti. Velmi důležitou součástí materiálního vybavení dnešních škol jsou tzv. hrací či pracovní koutky a výstavky dětských prací, které dětem poskytnou cenné bezprostředně přímé zážitky, které dají průchod dětské iniciativě a rozšíří vnitřní dětskou motivaci. V pracovním koutku se často na stůl dostávají různé pomůcky pro určitou činnost, kterou poprvé učitel vedl, organizoval a dítě s ní seznámil. Poté má dítě možnost si aktivitu, dle svého rozhodnutí, znovu zopakovat, ověřit si, co se naučilo, a zároveň si získané dovednosti vyzkoušet bez dozoru dospělého. Co je dítě schopno vytvořit, názorně ukazují výstavky prací. Učitel by měl podporovat dětskou tvorbu a ukazovat dítěti další možné, pro dítě třeba i zcela nové, možnosti jak tvořit. Nenásilně usměrňovat činnost dítěte tam, kde je zapotřebí,

může s dítětem o práci komunikovat a stát se spoluúčastníkem „tvořivého“ procesu. Společně s dítětem pak sdílet radost z konečného výrobku umístěného například na nástěnce. Tímto postupem učitel dětskou práci nejen podpoří, ale zároveň ji svým přínosem nepřehluší.

Učitel by měl začleňovat do výuky i nácvik určitých dovedností - jak využívat materiální vybavení. „Osvojení těchto dovedností pomůže dítěti stát se postupně obratnějším a posílí schopnost dítěte využívat své znalosti. Dovednostem je nutné dítě učit, ale pouze pod podmínkou, že bude dovednost vsazena do souvislosti s tím, co se dítě snaží dělat samo. Pro učení dovednostem vždy musí být tzv. vhodná chvíle nebo přesněji správná vývojová úroveň“ (Bruceová, 1996, s. 61).

Důležitými prvky prostředí je prostor, ve kterém dítě žije, a také události, které na něj působí. Pod pojmem prostředí jsou zahrnuty jak vnitřní prostory školy, tak vnější prostor mimo ni (př. návštěva různých obchodů, knihovny, policejní stanice, vlakového a autobusového nádraží a jiných důležitých míst v okolí školy). Události a místa však nelze oddělovat od lidí (Bruceová, 1996).

1.4 Dítě a jeho vnímání životního prostředí a postoje k životnímu prostředí

Od narození se dítě neustále pohybuje v určitém životním prostředí a je s ním v neustálé interakci. Vliv prostředí společně s vlivem dědičnosti a výchovy hrají zcela zásadní úlohu při rozvoji individuální existence dítěte a Černoušek je přirovnává ke „spojitým nádobám“ (Černoušek, 1986, s. 136). Dále rozděluje prostředí na rodinné (fyzikální a bytové uspořádání prostoru i základní mezilidské vztahy, v nichž dítě vyrůstá), školní prostředí (školy, které dítě průběžně navštěvuje, vlivy pocházející z prostředí vrstevníků), emocionální prostředí (citová atmosféra, ve které se dítě rozvíjí) a v neposlední řadě i širší životní prostředí (vlivy kulturní, etnické, historické a ideologické), do něhož je dítě zasazeno, má své kořeny a směřuje k nezávislé dospělé existenci. Dítě pro zdravý rozvoj potřebuje získat základní důvěru ve svět: získání jistoty, že svět kolem něj je stabilním útvarem v prostoru a čase, má svá pravidla,

garantuje dítěti citové odezvy, splňuje biologické požadavky a nikdy toto prostředí neseleže. Pokud dojde k deprivaci (k zamezení uspokojování základních potřeb) je takové dítě poznamenáno trvalým citovým nedostatkem na celý život „svět se jim jeví jako nepřátelská půda, někdy jako cizí planeta, kde se pohybují jako za skleněnou přepážkou nerozumějící lidé“ (Černoušek, 1986, s. 143).

Dítě vnímá prostředí, v němž se pohybuje, všemi smysly najednou. Někteří vědci odhadují, že až 90 procent informací z okolního světa je vnímáno právě zrakem. U předškolního dítěte jsou právě oči při zkoumání a pozorování okolního světa, dokořán. Úžasným příkladem s hlubokou symbolickou hodnotou a kulturním významem může být strom během čtyř ročních období – na podzim opadáva listí, strom se stává jako-by mrtvým, a na jaře opět ožívá a zazelená se. Pro dítě je tento „měnící se strom“ příslibem a zárukou opakovatelnosti přírodních dějů. Pro život dítěte v prostředí má velký význam vedle zraku i hmat. Doplnuje zrak a informuje o změnách kvalit materiálu i hmatatelných aspektů životního prostředí. Řada odborníků se shoduje na názoru, že bez zraku jedinec přežije, ale bez hmatového smyslu, různě citlivě rozmístěného po celém povrchu těla, přežít nelze. Hmat, jako jediný smyslový vjem, je téměř nezávislý na představivosti. Hmatová modalita dítě průběžně informuje o dotykových kvalitách životního prostředí, ve kterém se pohybuje. Slyšení je pasivní vjemová modalita. Oči je možné před nepříjemným vjemem zavřít, ale uši tuto možnost nedovolují. Sluch tlumočí informace o prostředí, které se nachází mimo zrakové pole. Velmi nebezpečný pro dítě je hluk, který patří mezi neurotizující vlivy a je typický pro vyspělou technickou společnost. U dítěte má velmi důležitou a nezastupitelnou funkci i čich a chuť. I pomocí těchto smyslů dítě poznává a vnímá prostředí, které ho bezprostředně obklopuje (Černoušek, 1986).

1.5 Interkulturní psychologie

Průcha (2004) ve své knize uvádí definici „Interkulturní psychologie je svou podstatou komparativní věda: popisuje a srovnává vlastnosti a procesy lidské psychiky v závislosti na kulturních faktorech založených v odlišnostech etnik, národů, rasových, náboženských či jazykových skupin. Psychologické zkoumání kulturních faktorů se zaměřuje na variabilitu vyskytující se mezi těmito společenstvími, jež se projevuje

v rozdílech v kognitivních procesech (v myšlení, v poznávání světa), v interpersonálním chování a komunikaci lidí, v hodnotových orientacích, v postojích a předsudcích, ve výchovných stylech rodin a škol aj. Cílem tohoto zkoumání je jednak identifikovat a popsat existující interkulturní jevy a procesy a začlenit je do souhrnné explanace lidských skupin a jejich chování (cíl vědecký), jednak vytvářet podklady pro aplikace výzkumných nálezů a teoretických explanací ve sférách společenské činnosti (cíl praktický)“ (Průcha, 2004, s. 19).

Multikulturní výchova je edukační proces, jehož prostřednictvím si jednotlivci mají vytvářet své pozitivní vnímání a hodnocení kulturních systémů odlišných od jejich vlastní kultury a na tomto základě mají regulovat své chování k příslušníkům jiných kultur (Bankse, 1994, aj.).

Průcha (2011, str. 16) multikulturní výchovu vyjádřil zkratkou:

Multikulturní výchova = poznávat → rozumět → respektovat (jiné kultury, etnika, národy) → **koexistovat** (existence vedle sebe, soužití) a kooperovat

V programech multikulturní výchovy předškolních dětí platí pravidlo používat při aktivitách ne mnoho slov, ale vytvářet příležitosti pro nejrůznější činnosti dítěte. Nápodoba a pozornost má velký význam jako prostředek tohoto vzdělávání. Realitou naší doby je multikulturní společnost a především předškolní věk je ideálním obdobím pro budování vzájemných pozitivních vztahů bez předsudků, v duchu vzájemného obohacování (Dvořáková, 2003).

1.5.1 Stereotypy a předsudky

Jsou to představy, postoje a názory, které určití jednotlivci či skupiny osob zaujmají k sobě samým (autostereotypy) a nebo k jiným skupinám. Tyto názory a postoje jsou relativně stabilní, často jsou přenášeny mezi generacemi a jsou velmi obtížně měnitelné. Mají silný emocionální náboj, zatímco racionální obsah v nich může být potlačen (Průcha, 2004).

V odborné literatuře se setkáme s následujícím vymezením stereotypu: „Stereotypy jsou mínění o třídách individuů, skupinách nebo objektech, která jsou v podstatě šablonovitými způsoby vnímání a posuzování toho, k čemu se vztahují; nejsou produktem přímé zkušenosti individua, jsou přebírány a udržují se tradicí“ (M. Nakonečný, 1997).

Vymezení předsudku dle odborné literatury : „Předsudek je předpojatost, názorová strnulost; emočně nabitý, kriticky nezhodnocený úsudek a z něj plynoucí postoj, názor přijatý jednotlivcem nebo skupinou“ (Hartl a Hratlová, 2000).

Stereotypy na rozdíl od předsudků představují komplexní postoje, které je velmi těžké změnit. Zatěžují především komunikaci. Stereotypy mohou působit jako bloky a bariéry, ale na druhé straně mohou komunikaci usnadňovat.

V sociální percepci a kognici multikulturní společnosti stereotyp:

- Znamená, že příslušníky jiné kultury hodnotíme stále stejným způsobem jen na základě vnějších nebo nepodstatných znaků, nebo na základě nedostatečných informací („všichni Romové jsou zloději“) Jde o zafixovaný obraz, který ovlivňuje chování a postoje.
- Znamená standardní a opakující se chování, při kterém člověk reaguje stejně v odlišných situacích.
- Obsahuje opakované, nereflektované a stejné hodnocení, ustálený postoj („Němci jsou precizní“) nebo ustálené chování („s lidmi tmavé barvy pleti se nebavím“).
- Projevuje se jako opakování ustáleného hodnocení, postoje nebo chování vůči jiným lidem („bojím se Čečenců, protože jsou teroristé“).
- Funguje v interkulturní komunikaci, hlavně v situaci nejistoty (nevím, co si mám myslet o člověku přede mnou, ale vím, že pochází z Londýna, proto ho stereotypně označím za chladného Angličana).

- Projevuje se opakováním stejných argumentů, stejných slov v hodnocení, stejným označováním různých lidí („vždyť Němci vyvraždili Židy“, „co čekáte od blondýny?“) nebo opakovaným chováním („on je homosexuál, určitě má HIV, raději se ho ani nedotknu“).

V multikulturní společnosti předsudek znamená, že příslušníky jiné kultury odsuzujeme na základě vnějších, nepodstatných znaků, bez bližšího poznání. (např. „černoši jsou méně civilizovaní než běloši“)

- Obsahuje hodnocení bez hlubšího poznání člověka.
- Probíhá jako bezprostřední, bezmyšlenkovité odmítnutí druhého člověka.
- Funguje v prostředí postiženém skrytým nebo otevřeným kulturním konfliktem.
- Projevuje se komplikacemi, odmítáním spolupráce bez argumentů.
- Může mít různé podoby – předsudek vůči náboženství, barvě pleti, fyzickému vzhledu, etnický předsudek,...

Názor na rozdíl mezi stereotypy a předsudky je různý. Někteří odborníci sociální psychologie rozdíl nečiní. Jiní odborníci odlišují předsudky jako takové názory a postoje, které vyjadřují většinou nepříznivý či nepřátelský vztah vůči jiným skupinám, zatímco stereotypy mohou být postoje neutrální, příznivé, vyjadřující pozitivní vztah.

Řada výzkumů v různých zemích prokázala, že etnické, náboženské či rasové stereotypy a předsudky existují již i u dětí předškolního věku. V tomto věku si dítě osvojuje pozitivní hodnoty a normy dané společností, ale i negativní obsahy kultury, ve které žije a vyrůstá, včetně předsudků a stereotypů. Dítě přebírá etnické a rasové předsudky a stereotypy nejdříve od rodičů, příbuzných.

Mezi 3 – 4 rokem se již dítě naučí rozpoznávat rozdíly mezi etnickými, rasovými i jinými skupinami a jejich postoje se formují i za pomoci knih, hraček, televizních programů a reklam.

Je důležité si uvědomit, že děti jsou velmi bystrými a všímavými pozorovateli lidí kolem sebe a dokážou přejímat pocity i emoce, které ať vědomě či nevědomě vysílají jejich rodiče, příbuzní, pedagogové. Přestože nejsou ještě zcela schopni přesně pojmenovat, co sledují, a hodnotit adekvátně danou situaci. Naprosto otevřeně vyjádří své pocity a potřeby skrze řeč těla, gestikulací, kresbou či hrou.

Mezi 3 – 6 rokem si většina dětí vytváří hlubší vnímání sebe sama a svého světa. Zajímá se o odlišnosti a můžeme zaznamenat začínající užívání obecných negativních stereotypů k „jiným“ lidem (př. dítě mohou odmítat hrát si s dítětem tmavší pleti; s dítětem, které mluví jiným jazykem; s dítětem, které se odlišně obléká; s dítětem, které má fyzické znevýhodnění). Vznik rasových předsudků, dle mnohých výzkumů, vzniká a je ovlivňován i sociokulturním profilem rodiny. Tyto předsudky se častěji objevují i u dětí vyrůstajících v rodinách s nižším socioekonomickým statusem a nižší úrovní vzdělání rodičů.

1.5.2 Interkulturní kompetence

Interkulturní kompetence lze chápat jako složitý souhrn schopností a dovedností, do kterých se promítají osobnostní předpoklady (např. sebereflexe, empatie, kulturní citlivost, zvědavost, tolerování odlišnosti, sebedůvěra a snížená míry úzkostlivosti, zkušenost, komunikace) a které vedou k tomu, že člověk v interkulturní situaci obstojí (Šulová, 2009).

Průcha (2011) uvádí, že osvojené multikulturní kompetence mají dvě složky. „Složku kognitivní (znalosti) a složku efektivní (pocity a postoje). J. Hladík (2011) na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně provedl originální výzkum a výsledkem bylo zjištění, že čím vyšší mají respondenti multikulturní znalosti, tím pozitivnější postoje vyjadřují k různým etnikům a naopak“ (Průcha, 2011, s. 65).

Šišková T. uvádí, že jednou z nejdůležitějších interkulturních kompetencí, kterou je nutné zvládnout, je komunikace. Pokud by měli všichni lidé stejnou minulost, zkušenosti, tradice a kulturu, byl by komunikační proces poměrně snadný, ale bohužel tomu tak není. Lidé pocházejí z nejrůznějších míst, mají různou kulturu, jiný etnický původ, jiné zkušenosti, jiné představy o životě, jiné tradice a zvyklosti, jazyk. Odborníci na komunikaci upozorňují na mnoho faktorů, které tvoří bariéry porozumění. Mezi hlavní čtyři patří:

1. **„Hodnoty**, které přebíráme během socializačního procesu a učíme se je od dětství. Jedná se o názory našich prarodičů, rodičů, společnosti (kultura, tradice, náboženství) – hodnotový systém, kterého si ceníme a podle kterého žijeme.
2. **Vnímání** (percepce), které velmi ovlivňují vlastní zkušenosti, dostupnost informací a hodnotový systém. Na světě existuje mnoho „pravd“, osobní pohled na danou „pravdu“ je jedinečný, ale nikoliv jediný.
3. **Předsudky**, které často společně sdílí široký okruh lidí, kteří si neuvědomují, že se jedná pouze o generalizované informace a představy. Obvykle se jedná o domněnku o lidech ovlivněnou hodnotami, informacemi a zkušenostmi s podobnými jedinci, která je vyvozena na základě věcí, ve které věříme či je očekáváme.
4. **Komunikační styl**, přičemž posluchači jsou lidské bytosti, které vnímají pomocí mnoha smyslů danou situaci. V teorii komunikace je uvedeno, že projev člověka je ovlivněn ze 7% slovy (verbální komunikace), z 38% hlasem (tón hlasu) a z 55% řečí těla (neverbální komunikace) (Šišková, 2011, s. 15).

1.5.3 Výcvik interkulturních kompetencí

Morgensternová (2009) ve své knize vymezuje tři základní oblasti, kterých se dotýká výcvik interkulturních kompetencí a znázorňuje je schéma č. 3 (Morgensternová, 2009, s.13)

KOGNITIVNÍ KOMPETENCE		
	reálný pohled na sebe sama	posilování sebereflexe a sebedojetí
	kulturní identita	uvědomit si vlastní kulturní „já“, vlastní kulturní hodnoty, normy, tradice a jejich význam pro svoji osobnost
	poznatky o cizí kultuře	získat poznatky o cizí kultuře přiblížit se způsobu myšlení v cizí kultuře správně analyzovat chování příslušníka cizí kultury uvědomit si rozdíly mezi vlastní a cizí kulturou
	Předcházet stereotypům, předsudkům tolerovat odlišnosti	naučit se být „kulturně“ otevřený a tolerantní posílit pozitivní postoj vůči cizím kulturám
AFEKTIVNÍ KOMPETENCE		
	interkulturní senzitivita a adaptabilita	citlivost vůči cizí kultuře a schopnost adaptability
	empatie	vcítit se do cizích mentalit, jejich specifik a lépe interpretovat cizí vzorce chování
	interpersonální vztahy a jejich prožívání	správně interpretovat emoce v dané kultuře uvědomit si interpersonální distanci a blízkost v dané kultuře či jiná specifika
BEHAVIORÁLNÍ KOMPETENCE		
	umění interkulturní komunikace	schopnost komunikovat bez kom. šumů a nedorozumění autenticita projevu umění naslouchat uvědomění si a respektování formálních pravidel v cizích kulturách práce s neverbální komunikací pochopení specifčnosti humoru či ironie
	Řešení interkulturních konfliktů/problémů	vnímat a správně interpretovat konfliktní situace naučit se strategii řešení problémů
	Schopnost kooperace a práce v interkulturním týmu	respektovat ostatní pochopit svojí roli v týmu přispívat k rozvoji týmu a povzbuzovat jej

Výcvik interkulturních kompetencí lze definovat jako „učení členů jedné kultury způsobům efektivní interakce s členy cizí kultury tak, aby docházelo během této interakce k minimálním nedorozuměním“ (Harris, Moran, 1991, s. 296). Morgensternová uvádí, že nejde pouze o efektivní interakci, ale i o prohlubování osobních i sociálních předpokladů pro práci v interkulturním prostředí. Dle jejího

názoru je interkulturní výcvik efektivnější v interkulturní skupině. Práce v této skupině je daleko živější a dává bezprostředně zcela více „interkulturních“ impulzů a mnohem lépe může docházet k sebereflexi a uvědomění si vázanosti na svou kulturu. V homogenní skupině interkulturní výcvik má trochu jiný ráz i funkci. Je chápán jako příprava na „konfrontaci“ s odlišnou cizí kulturou a na adaptaci na ni (Morgensternová,2009).

1.6 Role pedagoga při osvojování interkulturních kompetencí

V životě dítěte, dle Fröbela, má nejdůležitější roli vychovatele matka. Dospělí by, dle jeho názoru, měli být v procesu učení pro dítě partnerem a nikoliv člověkem, který budí strach. Nejbližší dospělí v rodině by měli napomáhat, uvádět dítě do širší společnosti a poté by měl do tohoto procesu vstupovat i učitel. Učitel má dítěti vytvářet podnětné prostředí, být soudcem při konfliktech s druhými dětmi, usměrňovat kontakty dítěte s ostatními dětmi i dospělými, podporovat jeho pozitivní vztahy k různým objektům, předmětům, místům i událostem. Při sociální interakci zdůrazňoval nutnost uspokojování různých individuálních potřeb dítěte, kdy na jedné straně vztahu dominuje učitel, kterého dítě následuje a respektuje, a jindy zase naopak. Toto platí i pro interakci dítěte s ostatními dětmi.

Podobný názor na důležitost role dospělých, vrstevníků i rodiny zastává i Steiner. Uvádí, že především v předškolním období dítě vstřebává a nasává morální atmosféru vytvořenou rodinou a školou.

Montesoriiová naopak spatřuje v dospělých (dokonce i v rodičích) a ostatních dětech hrozbu, která velmi omezuje dětskou svobodu. V jejím přístupu k dítěti preferuje možnost úniku dítěte do nezávislosti, klidu a soustředění. Učitel má organizovat a především zajistit dítěti speciální prostředí, ve kterém se bude věnovat různým činnostem samo, bez jakékoliv pomoci druhých. Dle Montesoriiové nejlepším sociálním vztahem je harmonie – bezkonfliktnost a stav bez hádek. Jazyku, řeči jako prostředku komunikace (př. vyjednávání, konverzace, řešení konfliktů) a tvořivosti nepřikládá příliš podstatný význam, pokud není splněna již uvedená harmonie.

V dnešní době je role učitelky v mateřské škole velmi nejednoznačná a dá se říci, že učitelka hraje celou řadu velmi důležitých rolí, které mají svá nezastupitelná místa v celém pedagogickém procesu a vzájemně se doplňují. Jedna z předních rolí učitelky je průvodce dítěte na jeho složité a důležité cestě za poznáním. Učitelka by měla umět vnímat celou individuální, jedinečnou a neopakovatelnou osobnost dítěte, snažit se ho získat k otevřené spolupráci a vést ho k citovému prožívání bezprostředních vztahů k okolí dítěte. Posláním učitelky je trpělivě naslouchat každému dítěti, naplňovat jeho potřeby a věřit, že dítě se plně projeví na svém vlastním místě. Zároveň by měla předávat dítěti co nejvíce z hodnot tohoto světa, nejlépe tak, aby dítě mělo pocit, že učitelka stojí opodál a společně plně sdílí jeho cestu za poznáním.

Další důležitou rolí je role iniciátora. Učitelka by měla být osobností se schopností předávat dítěti nadšení pro poznávání, zjišťování, objevování a celostní učení. Tím, že vytvoří vhodné psychické prostředí (vhodnou a příjemnou atmosféru), plné respektu a tolerance podpoří u dítěte nastartování procesu učení. Poté by role iniciátora měla volně přecházet do role pozorovatele. Zde se učitelce otevírá, tak cenný a jedinečný, prostor pro individuální pozorování dítěte v rozličných situacích, skupinách, činnostech. Učitelka má možnost pozorovat rozvoj osobnosti dítěte ve všech jeho oblastech. Činnost dítěte by měla být učitelkou vložena do rukou dítěte podpořenou důvěrou v jeho schopnosti rozvíjet se a učit se. Činnosti by měly mít základ v dětské spontánnosti. Učitelka však očekává, spolu s vloženou důvěrou, zodpovědnost dítěte za své samostatně zvolené chování a jednání. Zároveň učitelka dbá na zajištění dostatečně podnětného prostředí pro učení dítěte a posiluje jeho sebevědomí a důvěru ve své schopnosti.

1.7 Rámcový vzdělávací program

Předškolní vzdělávání je počátečním stupněm veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného pokyny a požadavky MŠMT. Školský zákon ukládá MŠMT stanovit pro předškolní vzdělávání „povinný obsah vzdělávání a konkrétní cíle“. Základním pedagogickým dokumentem je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV), kterým stát stanovuje tyto požadavky na výchovu a vzdělávání v mateřských školách.

RVP PV stanovuje elementární vzdělanostní základ a představuje zásadní výchozí dokument pro zpracování školních vzdělávacích programů a jejich následné uskutečňování.

U dítěte předškolního věku probíhá proces učení především na základě interakce dítěte se svým okolím a svou vlastní prožitou zkušeností. Z tohoto důvodu jsou vzdělávací činnosti v mateřské škole založeny na přímých zážitcích dítěte, vycházející z jeho samostatné činnosti, individuální volby, spontánních aktivit a nápadů a v neposlední řadě z potřeby experimentace a objevování. Využívají přirozený tok dětských myšlenek a spontánních nápadů, dítěti poskytují dostatek prostoru pro tak důležitou dětskou spontanitu a dětské plány, dále činnosti podporují dítě v dostatečné míře se projevit, prosadit se, bavit se a zaměstnávat se přirozeným dětským způsobem. Mateřská škola by měla pro celkový život a vzdělávání dítěte vytvářet vhodné podnětné, zajímavé a obsahově bohaté prostředí. Veškeré aktivity by měly podporovat dětskou tvořivost a fantazii, tím dítě podněcují a přinášejí mu radost a zájem o poznávání i objevování nového, dítě získává potřebné zkušenosti a následně ovládá nejrůznějších dovedností. To vše přispívá k celkovému rozvoji schopnosti dítěte porozumět sobě i světu, ve kterém se pohybuje.

V návaznosti na obecné cíle vzdělávání, formulované ve školském zákoně, jsou hlavními cíli předškolního vzdělávání:

1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznávání
2. osvojování základů hodnot, na nichž je založena naše společnost

3. získávání osobní samostatnosti a schopnosti projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí

Obsah předškolního vzdělávání je strukturován do oblastí, které reflektují celkový vývoj dítěte, je přirozené zrání, učení i život.

- 1. Dítě a jeho tělo**
- 2. Dítě a jeho psychika**
- 3. Dítě a ten druhý**
- 4. Dítě a společnost**
- 5. Dítě a svět**

Pro uskutečňování rozvoje interkulturních kompetencí a zároveň citlivosti k životnímu prostředí u dětí předškolního věku rozvíjíme tyto specifické cíle:

1. Dítě a jeho tělo

- uvědomění si vlastního těla
- zdokonalování dovedností v oblasti jemné a hrubé motoriky
- rozvoj užívání všech smyslů
- osvojování poznatků a dovedností podporujících zdraví, bezpečí, osobní pohodu i pohodu prostředí

Lze uskutečnit v těchto činnostech a příležitostech:

- smyslové hry
- hudební a hudebně pohybové hry a činnosti
- konstruktivní a grafické činnosti
- manipulační činnosti a jednouché úkony s předměty, pomůckami, nástroji, náčiním, materiálem, seznámení s věcmi, které dítě obklopují
- činnosti zaměřené k poznávání lidského těla

2. Dítě a jeho psychika

jazyk a řeč

- rozvoj verbálních i neverbálních komunikativních dovedností
- rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (naslouchání, vnímání a porozumění) i produktivních (vytváření pojmů, mluvního projevu, vyjadřování)

Lze uskutečnit v těchto činnostech a příležitostech:

- společné diskuse, rozhovory, individuální i skupinová konverzace (sdělení emocí, pocitů, vyprávění zážitků a příběhů podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, dle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým)
- poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování televizních naučných pořadů
- prohlížení a „čtení“ knížek
- činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, encyklopedie, knihy, audiovizuální technika) poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace
- rozvoj tvořivosti (tvořivé myšlení, řešení problémů, tvořivé sebevyjádření)
- posilování přirozených poznávacích procesů (zvědavost, zájem, radost z objevovaného a nového)

Lze uskutečnit v těchto činnostech a příležitostech:

- přímé pozorování přírodních, kulturních i technických subjektů i jevů
- spontánní hra, volné hry a experimenty s materiálem a předměty
- smyslové hry
- námětové hry a činnosti

- činnosti zaměřené k chápání pojmů a osvojování poznatků (objasňování, vysvětlování, práce s knihou, odpověď na otázky, práce s obrazovým materiálem a médií)
- hry nejrůznějšího zaměření podporující dětskou tvořivost, představivost a fantazii (výtvarné, hudební, konstruktivní, taneční, pohybové) sebepojetí, city a vůle
- poznávání sebe sama (uvědomění si vlastní identity)
- rozvoj schopností citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat
- rozvoj a kultivace estetického vnímání, cítění a prožívání

Lze uskutečnit v těchto činnostech a příležitostech:

- hry na téma přátelství
- činnosti zaměřené k poznávání různých lidských vlastností; záměrné pozorování, čím se lidé mezi sebou liší (fyzické i psychické vlastnosti, dovednosti, schopnosti, city, vlastnosti dané zeměpisným místem narození, jazykem)
- činnosti vedoucí dítě k identifikaci sebe sama a k odlišení od ostatních

3. Dítě a ten druhý

- seznamování s pravidly chování ke vztahu k druhému
- posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem
- vytváření prosociálních postojů (rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu)
- rozvoj kooperativních dovedností

Lze uskutečnit v těchto činnostech a příležitostech:

- sociální a interaktivní hry, hraní rolí, dramatické činnosti, hudební a pohybové hry, výtvarné hry
- kooperativní činnosti ve dvojicích i ve skupinách

- hry a činnosti, které vedou k ohleduplnosti dítěte k ostatním
- činnosti zaměřené na poznávání sociálního prostředí, v němž dítě žije
- aktivity podporující uvědomování si vztahů mezi lidmi

4. Dítě a společnost

- rozvoj schopnosti žít ve společenství ostatních lidí a vnímat i přijímat základní hodnoty v tomto společenství
- seznamování se světem lidí, kultury a umění, osvojování si základních poznatků o prostředí, v němž dítě žije
- vytvářet povědomí o existenci ostatních kultur a národností
- vytvoření základů aktivních postojů ke světu, k životu
- rozvoj společenského i estetického vkusu

Lze uskutečnit v těchto činnostech a příležitostech:

- receptivní slovesné, literární, výtvarné či dramatické činnosti (poslech pohádek a příběhů, veršů, hudebních skladeb a písní)
- návštěvy kulturních, uměleckých a dalších zajímavých akcí
- aktivity přibližující dítěti pravidla vzájemného styku (zdvořilost, ohleduplnost, respekt, tolerance, spolupráce) a mravní hodnoty v jednání lidí
- hry a praktické činnosti uvádějící dítě do světa lidí, jejich občanského života a práce
- aktivity přibližující dítěti svět kultury a umění a umožňující mu poznat rozmanitost kultur (výtvarné, hudební, dramatické, účast na kulturních akcích, výstav, využívání příležitostí seznamující dítě přirozeným způsobem s různými tradicemi a zvyky běžnými v jeho kulturním prostředí)

5. Dítě a svět

- vytváření elementárního povědomí o širším přírodním, kulturním i technickém prostředí, o jejich rozmanitosti, vývoji a neustálých proměnách
- poznávání jiných kultur
- rozvoj úcty k životu ve všech formách
- vytvoření povědomí o vlastní sounáležitosti se světem, s živou i neživou přírodou, lidmi, společností, planetou Zemí

Lze uskutečnit v těchto činnostech a příležitostech:

- přirozené pozorování prostředí, ve kterém žijeme, a sledování života v něm
- práce s literárními texty, s obrazovým materiálem, využívání encyklopedií a dalších dostupných medií
- kognitivní činnosti (diskuse na dané téma, kladení otázek a následné hledání odpovědí, vyprávění, poslech)
- přirozené i zprostředkované poznávání přírodního okolí, sledování rozmanitostí a změn v přírodě (příroda živá a neživá, přírodní jevy a děje, rostliny, živočichové, krajina a její ráz, podnebí, počasí, ovzduší, roční období)

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Kvalitativní výzkum

V definování termínu kvalitativního výzkumu i dnes panuje velká terminologická různorodost. Téměř každá definice obsahuje jiný znak jako zásadní odlišující aspekt. Švaříček, Šed'ová a kol. (2007) ve své knize podali definici, ve které se snažili zohlednit všechny důležité charakteristiky kvalitativního přístupu.

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytváření sociální realitu“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 17).

Naopak shodu najdeme v tvrzení, že hypotézy či teorie vzniklé na základě kvalitativního výzkumu není možné zobecňovat. Jsou platná jen pro vzorek, na kterém byla data získána. Kvalitativní výzkum se odehrává v procesu střídání sběru dat, jejich analýzy a následné interpretace.⁴

2.1.1 Metody kvalitativního výzkumu

Metody sběru dat kvalitativního výzkumu označil Švaříček jako velmi flexibilní. Jsou zaměřeny na popsání a objevování jevů, a z tohoto důvodu by měly být založené na otevřenosti v otázkách a pozorování. Nelze však opomenout specifický vztah mezi výzkumníkem a účastníkem zkoumání.

Pozorování

Jednou z nejtěžších metod kvalitativního výzkumu je dle Švaříčka (2007) právě pozorování. Tato metoda slouží především k popisu jednání pozorovaných aktérů a v zásadě přináší jiný typ informací než třeba rozhovor.

⁴ Interpretace (z lat. *interpretari* – vykládat, tlumočit, překládat, posuzovat)

1. Zúčastněné a nezúčastněné pozorování

„Základním typem je zúčastněné pozorování (participant observation). Definovat ho můžeme jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces. Účelem tedy není jen samo pozorování, ale také nalezené zprostředkovat čtenáři“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 143). Opakem je nezúčastněné pozorování, kdy sledujeme a pozorujeme probíhající interakci tak, aby nás pozorování jedinci neviděli (polopropustné zrcadlo, videokamera).

2. Přímé a nepřímé pozorování

„Přímé pozorování znamená, že se badatel účastní zkoumaného jevu v čase jeho průběhu, zatímco při nepřímém pozorování se neocitáme přímo ve zkoumaném terénu, ale sledujeme pouze záznam proběhlé činnosti, který byl pořízen za účelem výzkumu“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 145).

3. Strukturované a nestrukturované pozorování

„U strukturovaného pozorování hledáme odpověď na předem vymezené a určené jevy, účelem nestrukturovaného pozorování je získat zhuštěný popis jednání, které nemáme dopředu přesně určené“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 145).

4. Otevřené a skryté pozorování

„Při otevřeném pozorování vystupuje pozorovatel otevřeně jako výzkumník, zatímco při skrytém pozorování svoji identitu utajuje. Lidé mohou jednat odlišně, když jsou-li pozorováni, a proto zastánci skrytého pozorování říkají, že zkoumají autentické jednání“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 146).

Hloubkový rozhovor

Rozhovor, ve sběru dat kvalitativního výzkumu, je metodou nejčastěji používanou. Označuje se jako rozhovor hloubkový (in-depth interview). „Účelem této metody je získat vyličení živého světa dotazovaného s respektem k interpretaci výzkumu popsaných jevů. Prostřednictvím této metody jsou zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupina s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 159). Hlavní dva typy této metody označujeme jako *polostrukturovaný rozhovor* (předem připravený

seznam otázek, který je možné během rozhovoru doplnit) a *nestrukturovaný rozhovor* neboli narativní (založen na jedné jediné předem připravené otázce).

Skupinový rozhovor

Sedláček (2007) uvádí, že se skupinový rozhovor, jako další možná metoda kvalitativního výzkumu, provádí formou strukturovaného interviewu s více než třemi osobami najednou a dodržuje se model otázka – odpověď, přičemž nedochází ke skupinové interakci.

Ohnisková skupina

Tato metoda, jak uvádí Sedláček (2007), je velmi efektivní při zkoumání témat, u kterých je z nějakého důvodu velmi podstatný skupinový fenomén – představují ho stimuly, bariéry a různé determinanty vyplývající z příslušnosti k určité skupině (př. vrstevnické, zájmové a profesní), které ovlivňují zároveň chování a jednání jednotlivce. „Pro tuto metodu je nutné dodržovat pravidla:

- hovoří vždy pouze jenom jedna osoba
- diskuse se účastní všichni přítomní účastníci
- nikdo nemá dominantní roli
- každý má právo říct svůj názor
- každý má právo se k názoru jiného vyjádřit, nemá ale právo jej odsuzovat
- každý má právo odmítnout odpověď
- každý má právo zastavit odpověď, nechce-li pokračovat“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 189).

Videozáznam

Miková, Janík (2007) uvádí videozáznam, jako jednu z forem zprostředkovaného pozorování, která umožňuje zachytit zkoumané jevy či situace, které lze následně analyzovat z různých hledisek a různými způsoby. Jevy a situace, které výzkumník pozoruje, se většinou odehrávají v rychlém sledu a kromě toho je výzkumník schopen

věnovat svou pozornost jen omezenému spektru jevů. Předností videozáznamu je především možnost *opakované analýzy záznamu* – videozáznam je možné opakovaně přehrávat i *prostorová a časová nezávislost* – pořizování videozáznamu lze oddělit od fáze analýzy, za předpokladu, že obojí provádí tatáž osoba.

2.2 Praktické činnosti „Já a velký svět“

Před pěti lety jsem se měla možnost s předškolními dětmi zúčastnit projektu „DEN ASIE“. Základní škola Dukelská ve Strakonících se přes noc proměnila v asijský kontinent. Školní třídy rázem ztratily svou běžnou podobu a staly se na jeden den různými státy Asie. Postupně jsme s dětmi měli možnost navštívit třeba Čínu, Mongolsko, Saudskou Arábii, Turecko. Pro děti byl tento den plný hlubokých zážitků a dozvěděly se celou řadu zajímavých informací. Mně osobně se toto cestování velmi líbilo a inspirovalo mě k další činnosti v mateřské škole.

Ukázky fotek z projektu „Den Asie“:

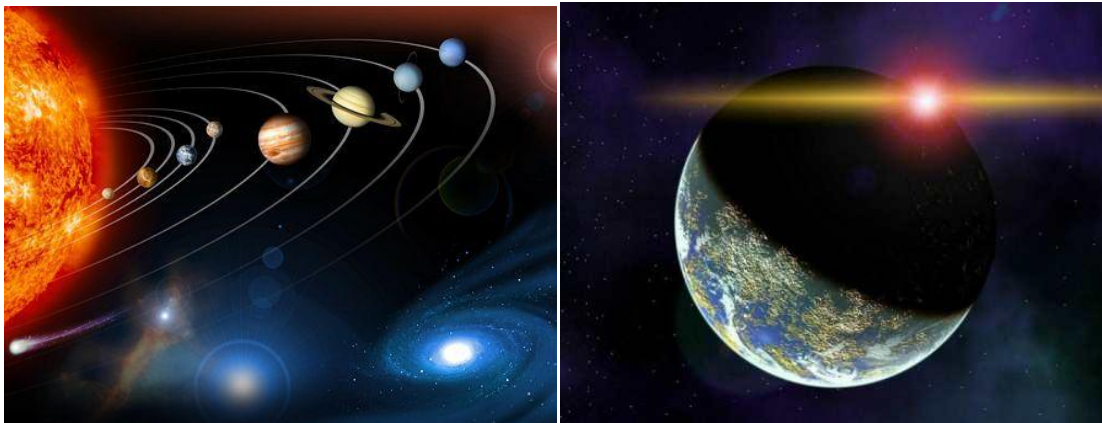




Od té doby se „svými“ předškoláky pravidelně putujeme po různých koutech naší planety a poznáváme krásy naší planety Země i dalekého vesmíru. V mé praxi se mi osvědčilo při motivaci dětí používání maňásků a loutek. Děti milují, když je pravidelně navštěvuje jejich látkový či plyšový kamarád. Těší se, co se od něj dozví nového, co je naučí, jak se vzájemně pohladí. Z tohoto důvodu používám kamaráda „Tuláčka“, který se toulá světem, navštěvuje děti v různých mateřských školách a pomáhá jim odkrývat krásy živé i neživé přírody.

2.2.1 Čáry máry ententýky poletíme do ... Vesmíru

Při cestování vesmírem se chtěl náš kamarád „Tuláček“ od dětí dozvědět, co o vesmíru vědí. Přinesl jim tři obrázky, které dětem postupně ukazoval. Poté děti dostaly svůj prostor na sdělení svých pocitů, vědomostí a znalostí týkajících se předložených obrázků. Povídal si s dětmi o tom, co na obrázku je, jaké barvy děti vnímají, jestli poznají nějaké geometrické tvary a jestli poznají, kam společně poletíme?



Cíl:

- získání povědomí o vesmíru
- prohloubení pravidel pohybu planet v naší vesmírné Galaxii
- pochopení střídání dne a noci, ročních období na naší planetě
- rozvoj a užívání všech smyslů
- znalost základních geometrických tvarů
- rozvoj prosociálního chování vůči kamarádům

- rozvoj jemné motoriky
- prohlubování znalostí v oblasti zdraví dítěte
- práce s odpadovým materiálem
- rozvoj dětské spolupráce
- rozvíjet pohybové dovednosti dětí
- podporovat muzikálnost u dětí

Výstupy:

- děti znají pravidla, dle kterých se pohybují planety v naší Galaxii
- děti vědí, že středem Galaxie je Slunce, které je pro náš život důležité, jaké následky by přineslo vyhasnutí Slunce pro naši planetu a život na ní
- děti vědí, že Země obíhá kolem Slunce a zároveň se otáčí kolem své osy
- děti ví, že ve vesmíru se nedá dýchat a všechno živé potřebuje k dýchání kyslík
- děti si vytvoří z plastové lahve raketu
- děti vědí, co obnáší povolání kosmonauta a co je to skafandr
- děti ví, co znamená „stav bez tíže“
- děti poznají kruh, čtverec, obdélník a trojúhelník
- některé děti dovedou vyjmenovat planety sluneční soustavy
- děti umí pracovat s encyklopedií či jinou odbornou literaturou
- dítě ví, jak dokážou být sluneční paprsky nebezpečné, jak mohou dětem ublížit a jak se před tímto nebezpečím chránit

Diskuse:

Jakým způsobem se cestuje do vesmíru?

Co je to vesmír a jak to ve vesmíru vypadá?

Je ve vesmíru také Slunce a co o něm víte?

Co by se stalo, kdyby přestalo svítit a hřát Slunce?

Ví někdo, proč se střídá den a noc?

Dá se ve vesmíru dýchat? Proč ne?

Myslíte si, že je ve vesmíru život? Žijí tam také lidé, zvířata, rostliny?

Říká se, že ve vesmíru je „stav bez tíže“ co to děti znamená, ví to někdo?



„Děti, co si myslíte, na co teď právě koukáte?“ - Glóbus.

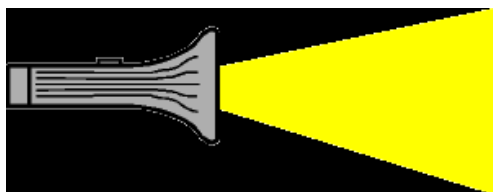
„Tuláček“ nechá děti bez své reakce říci svůj pohled a názor na danou pomůcku. Jistě se objeví správná odpověď, a pokud ne, prozradí, že předmět představuje naši Zemi. Poznamená, že tato pomůcka se odborně nazývá glóbus a je to zmenšená naše Země.

Praktická ukázka, pokus:

Proč se střídá den a noc?

„Tuláček“ dětem pomoci glóbusu předvedl, jak se Země otáčí kolem své osy a zároveň obíhá kolem Slunce. Každé dítě si může vyzkoušet být na chvíli „Zemí“

Připraví pokus s baterkou, aby děti pochopily, co způsobuje střídání dne a noci.



Děti se aktivně zapojovaly do prohlížení knih, časopisů a vesmírných encyklopedií. Řadu obrázků o neznámých dálkách přinesly děti z domova a tak zakrátko v naší třídě vznikl koutek plný vesmírných planet, komet, raket, kosmonautů, Děti zde, podle

svého zájmu, objevovaly tajemství dalekého kouzelného vesmíru. Některé děti zkoumaly obrázky vesmíru samy a jiné vedly kamarádkové diskuse. Náš vesmírný koutek se stal inspirací k různým aktivitám především výtvarným, pohybovým a hudebním.



Výtvarné činnosti:

Kolektivní prostorová práce „Vesmír očima dětí“



Výroba raket z odpadového materiálu.



Dětská kresba rakety a kosmonauta



Papírové koláže raket z geometrických tvarů



Výroba kosmonauta z odpadového materiálu, výroba planet



Den a noc



Básně:

Tuláček: Můžeme jít pěšky?

Děti : To je život těžký. (Otráveně mávnou rukou, předstírají nezájem.)

Tuláček: Nebo chvíli běžet? (Snaží se děti nadchnout.)

Děti: A co takhle ležet. (Stále otráveně, lehnou si na zem, předstírají spánek.)

Tuláček: Plout po vodě lodí? (Stále se snaží děti nadchnout.)

Děti: Jó, tak to se hodí. (Radostněji, začínají předstírat zájem, sednou si do tureckého sedu a předstírají pádlování.)

Tuláček: A co velké letadlo?

Děti: To nás také napadlo! (Postaví se, roztáhnou ruce a znázorňují křídla)

letadla.)

My chcem letět raketou, (Ruce spojí nad hlavou do tvaru špice rakety.)

objevit zem dalekou.

Mimozemští lidé přeci,

umí jistě velké věci.

Nevěříte? No tak ať,

vy znáte jen náklad'ák!

Startujeme raketu

Startujeme co by dup, letíme, už ani muk.

Vesmírem fičíme, galaxie mjííme.

Pozor! Nikdo ať nelení.

Je tu první (druhé, třetí atd.) přistání.

Hudební činnosti:

Píseň : „Chvátám, chvátám“ (CD Příběhy včelích medvídků)

Přátelé – chvátám, chvátám, nemám chvíli klid.

Já tam, já tam dávno už měl být.

Ne, ne, ne nesnídám, nesvačím, nestihnu to, nestačím.

Promiňte, vážení, mám veliké zpoždění.

Bez dechu, ve spěchu, ženu si to po mechu.

Pověřen úkoly, ženu si to po poli.

Přátelé – chvátám, chvátám, nemám chvíli klid.

Já tam, já tam dávno už měl být.

Ne, ne, ne nesnídám, nesvačím, nestihnu to, nestačím.

Promiňte, vážení, mám veliké zpoždění.

Pohybové hry:

„Hra na velký třesk“

Pomůcky: CD přehrávač, CD Létající koberec, činely (buben), velké kruhy.

Vesmír vznikl velkým třeskem. Děti představují planety nebo hvězdy, volně se pohybují po prostoru. Jakmile zazní „velký třesk“ (činely, buben), tak si děti rychle (ale opatrně, aby se planety nesrazily) hledají své místo v určité galaxii (velký kruh položený na zemi).

„Hra na nekonečno“

Pomůcky: lavička

Vesmír je nekonečný, proto jsme si zahráli na nekonečno. Děti sedí na lavičce obkročmo. První dítě přeběhne ke konci lavičky, pohladí (či předá jiný dohodnutý signál) dítě před sebou. Pohlazení putuje „vesmírem“ až k prvnímu dítěti, to, aby mohlo pohlazení předat dál, běží zase na konec řady a pohlazení předá před sebe. Pohlazení (signál) tak nikde nekončí – je nekonečné.

Činnosti venku:

Stopy na měsíci

Pomůcky: židlička, tácy s barvou (barva naředěná a připravená ve velkých láhvích), velká role tvrdého papíru, ručníky, lavor s čistou vodou

Děti sedí na židličce hned vedle velké role papíru. Učitelka (kamarád) štětcem namaže sedícímu dítěti plosky nohou. Dítě se projde po velkém papíře. Dětem pomáhá učitelka nebo kamarád bezpečně vstát. Stopy na papíře zůstanou navěky stejně jako stopy kosmonautů na měsíci.

„Povrch planety“

Pomůcky: barvy, štětce

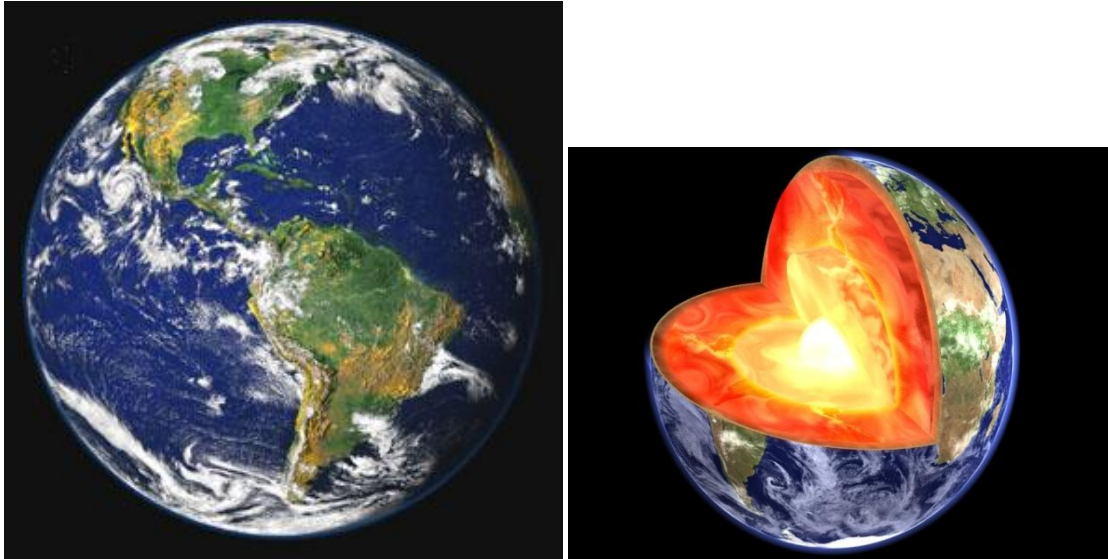
Děti ve skupinách vytváří speciální povrch planety s využitím všelijakých materiálů (písek, jehličí, listí, tráva, voda atd.) dostupných na školní zahradě (parku, lese). Povrch vytvářejí na připravené tácky. Svě planety si děti pojmenují a odůvodní jejich pojmenování.

Závěr:

„Tuláček“ dětem prozrazoval mnohá tajemství vesmíru i to, že děti mohou vzdálený vesmír také samy pozorovat i přesto, že nepoletí raketou. Při dopolední vycházce si děti vyzkoušely sílu slunečního záření. Pomocí hmatu jsme zjišťovali, co je vyhřáté a teplé – to co je vystaveno slunečním paprskům. Naskytla se nám i možnost pozorovat vyhřívající se ještěrku na slunci. Děti slunci nastavovaly své obličejce a prodiskutovali jsme i téma nebezpečí slunečního záření a jak chránit před slunečními paprsky naše oči i naši pokožku. „Tuláček“ prozradil dětem, že i noční obloha má své vesmírné kouzlo. Tuto vesmírnou nádheru mohou děti, po domluvě, pozorovat večer společně s maminkou, tatínkem, babičkou či s celou rodinou. Většina dětí druhý den přišla plna dojmů z noční oblohy a také jsme se dostali na téma vesmírných znamení.

2.2.2 Díváme se na Zemi z nebeské výšky

Kamarád „Tuláček“ navázal na vědomosti dětí, které získaly při zkoumání a objevování vesmíru. Děti již věděly, že naše planeta, na které žijeme, se jmenuje Země. Dokázaly vysvětlit, proč se na naší planetě střídá den a noc. Obrázky, které jim tentokrát jejich kamarád přinesl, však některé děti překvapily. Děti věděly, jak naše planeta vypadá z nebeské výšky, znaly glóbus, ale to žhavé uvnitř planety? Davídek vykřikl „*To je přeci Slunce!*“, ale ostatním dětem se to moc nelíbilo a nezamlouvalo, tak začalo další naše zkoumání, hledání, bádání a objevování.



Cíl:

- naučit děti orientaci na glóbusu
- získání povědomí o existenci zemského jádra
- rozvoj a užívání všech smyslů
- rozvoj prosociálního chování vůči kamarádům
- podporovat a rozvíjet ekologické cítění
- získání povědomí o pravidlech přírody
- rozvoj dětské spolupráce
- rozvoj muzikálnosti a rytmického cítění dětí
- rozvoj fonemického sluchu
- získání vědomostí v oblasti pravidlech silničního provozu, pravidla platící ve vzduchu i na vodě a jejich možná nebezpečí
- rozvíjet pohybové dovednosti dětí
- podporovat muzikálnost u dětí

Výstupy:

- děti ví, co na glóbusu znamená hnědá barva – hory a pohoří, modrá barva – vodu a moře, zelená – louky a lesy, žlutá barva – pouště, bílá barva – sníh a led
- děti ví o existenci zemského jádra a gravitaci

- děti znají základní pravidla silničního provozu a ví, jaká nebezpečí neopatrnost přináší
- děti dokážou popsat koloběh vody, fotosyntézu
- děti ví, co potřebujeme ke svému životu vzduch, vodu, světlo, zem, zdravou živou i neživou přírodu a lidi, co nás mají rádi
- děti dokážou být citlivé ke svému prostředí
- děti spolu dokážou komunikovat a společně vytvořit kolektivní práce
- děti umí zpívat píseň „Naše země kulatá je“
- děti dokážou pomocí sluchu rozlišit počáteční hlásku ve slově
- děti umí pracovat s atlasem světa
- pojmenují světadíly (Evropu, Asii, Ameriku, Afriku, Austrálii, severní a jižní pól)
- děti zvládnou pohybové aktivity spojené s orientací v prostoru
- děti si vytvoří létající balón (práce se šablonou)
- děti umí pojmenovat části stromu
- děti zvládnou uvázat uzel
- děti ví, že naše planeta se jmenuje „Země“
- děti vědí, co naši „Zemi“ škodí a jak ji můžeme chránit
- děti znají geometrický tvar – kruh

Diskuse:

Poznáte co je na obrázcích?

Co je to žhavé uvnitř naší planety?

Jakým způsobem můžeme pozorovat naši planetu z nebeské výšky? Čím poletíme?

Myslíte si, že i ve vzduchu existují pravidla, jak se létat?

Jaké barvy má naše planeta a co znamenají?

Jaké barvy je na naší planetě nejvíce?

Kdo s námi žije na naší planetě?

Co všechno potřebujeme, abychom mohli na naší planetě žít?

Kde se bere voda?

Kde se bere kyslík a kdo a proč ho potřebuje pro svůj život?

Co je to děti světadíl a jaké znáte? A žijí tam také lidé a jak vypadají?

Výtvarné činnosti:

Létající balón



Prostorová kolektivní práce – pohled z létajícího balónu



Kolektivní práce světadílů a lidí



Papírová koláž světadílů



Strom s květy a listy (kolektivní práce) pomůcka k vysvětlení přírodního jevu – fotosyntéza.



Strom z kaštanů (kolektivní práce dětí)



Hudební činnosti:

Píseň „ Naše Země kulatá je!“

Naše Země kulatá je, říká se to.

Po nebi se koulí pěkně celé léto.

Pozor, ať se nesrazíš s tou hvězdičkou v dáli,
to bychom se o tebe vskutku báli.

Chtěl bych jednou, třeba někdy takhle k ránu
nasednout do velikého eroplánu.

Nasednout do rakety, podívat se z výše,
je-li Země kulatá, jak se píše.

Píseň „Létající koberec“

Básně:

Globus

Já jsem malý cestovatel,
každou zemi poznám hmatem.
Cestuju si po globusu,
nemačkám se v autobusu.

Celý svět mám na polici,
nemusím jít na ulici.
Na globus se dívám rád,
můžu prstem cestovat.

Svět

Co musí mít svět, má- li býti k světu?
Vedle květu květ, houfy ptáků v letu,
hezké vzpomínky, úsměv maminky!
Co je nej, nej, nej, není na prodej.
Vánek v obilí, křídla motýlí,
oblý oblázek, dětský obrázek.

Pohybové hry:

„Kontinenty“

Pomůcky: Každé dítě si vybere šablonu jednoho kontinentu, kterou si připevní na tričko.

Kontinenty se volně pohybují prostorem a na domluvený signál – přestane hrát hudba, se musí najít Afriky a udělat kruh, Ameriky a udělat kruh, Asie a udělat kruh, Antarktida, Austrálie – důležitá je společná zpětná vazba tzn. kontrola splněného úkolu.

„Hra na gravitaci“

Varianta I.: Učitelka: „Jsem Zeměkoule a svou gravitační silou přitahuji všechny děti, křestním jménem začínajícím na hlásku J, K aj.“ Děti, jejichž jméno začíná na danou hlásku, přijdou k učitelce. Procvičujeme první hlásku ve slově.

Varianta II.: Učitelka: „Jsem Zeměkoule a svou gravitační silou přitahuji děti, které mají na sobě modrou barvu.“ Děti, které mají na sobě jakoukoliv modrou věc, přijdou k učitelce. Procvičujeme barvy a je možné i porovnávat odstíny dané barvy.

Experimenty:

Zemská gravitace – děti zkusí z výšky pouštět různé předměty a sledují jejich pohyb směrem k zemi.

Koloběh vody

Pomůcka: Ekosystém – experimentální sada (výrobce Albi)

Děti si vytvořily vlastní ekosystém, ve kterém pozorovaly a sledovaly vliv různých klimatických podmínek na růst rostlin. Mohly pozorovat přirozený koloběh vody a dívat se, jak se jim vodní pára přemění v déšť.

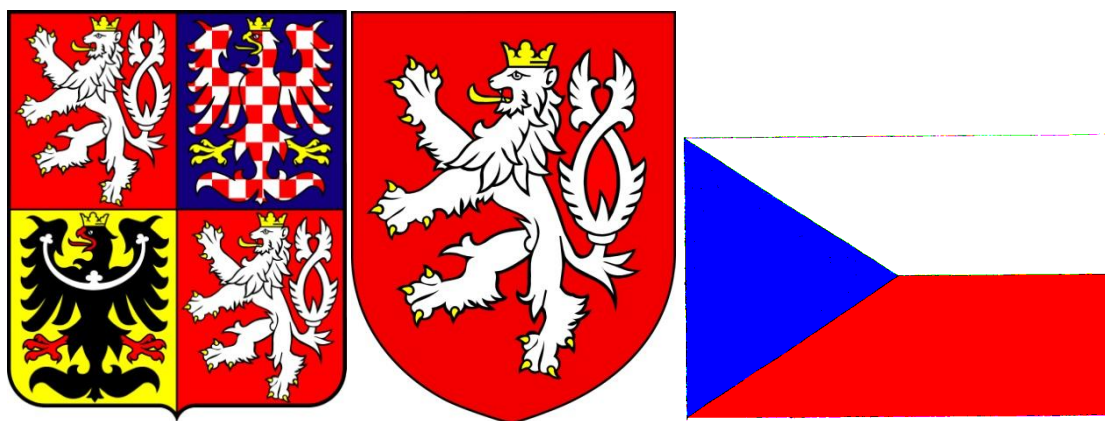


Závěr:

Pro většinu dětí byla velkým objevem skutečnost existence zemského jádra, které způsobuje gravitaci. Děti tuto zjištěnou informaci předávaly svým rodičům a ti se aktivně zapojovali do našeho zkoumání. Dětem pomáhali doma vyhledávat různé obrázky a zajímavosti o naší planetě. Děti velmi aktivně pracovaly s atlasem světa a většina z nich si osvojila znalost světadílů. Děti si upevnily řadu poznatků o životě na naší planetě týkajících se našeho přežití. Povídali jsme si o důležitosti vody – pokus pomocí experimentální sady děti přímo okouznil a děti pochopily koloběh vody v přírodě. Dále jsme se pozastavili u tématu týkajícího se zdravého ovzduší, nepostradatelnost kyslíku, vysvětlili jsme si fotosyntézu. Tuláček děti navedl na důležitost střídání dne a noci, střídání ročních období i potřebu světla. Dotkli jsme se okrajově i témat týkajících se obyvatel naší Země př. barva pleti, jazyk, oblékání.

2.2.3 Čáry máry ententyky poletíme do Evropy.

Cestování s „Tuláčkem pokračuje. Pomalu jsme se balónem snášeli k zemi a dívali se na evropský kontinent. Opět pomocí obrázků. Ještě chvíli z velké výšky a pak už jsme se zastavily přímo tam, kde je náš domov. Povídali jsme si o naší republice o zemích, které jsou našimi sousedy. „Tuláček“ děti naučil písničku „Já jsem muzikant“ a pak na přání dětí, jsme si hráli na různé profese.



Cíl:

- naučit děti orientaci na mapě
- rozvoj a užívání všech smyslů
- rozvoj prosociálního chování vůči kamarádům
- rozvíjet ekologické cítění
- naučit děti znát základní symboly ČR
- poznávat své bydliště a okolí MŠ
- rozvoj dětské spolupráce
- rozvíjet pohybové dovednosti dětí
- naučit se poznávat hudební nástroje
- seznámení s různorodostí profesí
- vést děti k dodržování tradic a zvyklostí
- využívat přírodní materiál při dětské tvořivé práci
- seznámení s německým jazykem

Výstupy:

- děti vědí, jak pracovat s mapou - dokážou najít ČR
- děti mají povědomí o existenci sousedních států ČR
- umí se orientovat na glóbusu
- děti dovedou zazpívat píseň „ Já jsem muzikant“
- dítě zná své jméno a příjmení, adresu, číslo domu, jméno a příjmení matky, otce, sourozenců
- děti vědí, co potřebuje člověk ke svému životu (potrava, voda, vzduch, světlo, ostatní lidi kolem sebe, zdravou přírodu)
- děti se zajímají o okolní svět – pozorování živé i neživé přírody
- děti ví, jak chránit a pečovat o naši přírodu a naopak, co jí škodí a ničí
- děti znají způsob života lidí v naší zemi (poznají různé profese)
- děti znají hlavní symboly naší republiky (státní hymna, vlajka, znak, hlavní město, prezidenta,..)
- děti se umí německy představit, pozdravit, poděkovat, napočítat do deseti, znají některá zvířata, barvy a části obličeje

Diskuse:

Děti, kdo ví, na jaký kontinent se právě díváme?

Kdo v té Evropě bydlí? Zná někdo nějaký evropský stát?

Bydlíme tam také my?

Jak se jmenuje stát, ve kterém bydlíme?

Bydlíme v České republice?

Máme nějaké hlavní město? Co o něm víte?

Každý stát má prý svou vlajku, znaky a hymnu? Víte o tom něco?

Umíte zazpívat naši hymnu?

Kdo je hlavou našeho státu? Máme prezidenta někde ve třídě na fotografii?

Znáte některé státy, s kterými sousedí ČR? Mluví se zde také česky? Pokud ne, tak jak?

Výtvarné činnosti:



Pohlednicové puzzle – města ČR



Práce s přírodním materiálem (kolektivní práce)



Vyrábíme svíčky z včelího vosku

– povolání výrobce svíček



Práce s keramickou hlinou

- povolání keramik



Tvoříme s odpadového materiálu

- povolání návrhář oblečení



Pěstíelské činnosti

- povolání zahradník



Pečení a zdobení perníků

- povolání perníkárka



Stavění krámů a obchůdků

- povolání prodavač pohlednic



Skládání parníků a lodí z papíru

- povolání konstruktér



Stavění domů a jejich zařizování

- povolání designér



S kamarádem Tuláčkem jsme si užili i společné těšení na mikulášskou nadílku. Jako překvapení pro návštěvu z pekel a nebe jsme s dětmi vytvořili magické postavy, které v dětech vzbuzují řadu pozitivních i negativních emocí.

Kolektivní práce na téma „Těšíme se na nebeskou a pekelnou návštěvu“



Po nebeské a pekelné návštěvě začala naší mateřskou školou vonět předvánoční atmosféra, kterou jsme se snažili s dětmi co nejvíce užít. Letos jsme podnikli dopolední výlet do Strakonic, kde pro nás pracovnice organizace Cassiopeia připravila úžasný program pod názvem „Od adventu do Vánoc“. Seznámili jsme se s řadou tradičních zvyků, které patří k českým vánocům přes vaření vánočního punče, lití olova, zpívání koled, pouštění lodiček ze skořápek, vyprávění příběhu o narození Ježíška, zdobení vánočního stroměčku a děti se dozvěděly i o zvyku, který dnes již není příliš znám a to o „svaté Lucii“.



Kolektivní práce „ V Betlémě“



Po Vánocích do školky zavítali Tři králové. Společně s dětmi jsme zavzpomínali na dobu dávno minulou. Kdy na hradech a zámcích žili králové, královny, princezny a princové. Děti zatoužily zažít královské období a tak se naše třída na nějaký čas stala velkým královstvím.

Výroba kostýmů a korunovačních klenotů



Prostorová práce se stavebnicí



Kresba tuší a malba vodovkou



Navlékání korálů



Královské koruny



Hudební činnosti:

Poslech státní hymny – jeden ze symbolů ČR

Píseň „ Já jsem muzikant“

Já jsem muzikant a přicházím k vám z České země

my jsme muzikanti, přicházíme k vám.

Já umím hrát.

My umíme taky.
A to na housličky.
Jak se na ně hraje?
Fidli, fidli, staré vidli,
fidli, fidli, housličky.

Píseň „Když pana Maria“

Když pana Marie po světě chodila, ||: od města k městečku noclehu hledala : ||
Přišla ona přišla k jednomu kováři, ||: kováři, kováři, dej mi poležení : ||
Poležení nemám, moc tovaryšů mám ||: ve dne v noci kují tři kovové hřeby : ||
Když pana Marie tohle uslyšela ||: celá uplakaná odtud utíkala : ||
Přišla ona přišla do pustého chlíva, ||: jak práh překročila, syna porodila : ||

Básně:

Míchám, míchám

Míchám, míchám písničky pro kluky a holčičky.
Ať sluníčko pěkně hřeje, ať sluníčko veselé je.
Pro koťátko u holčičky, pro děťátko u mamičky.
Písničky si budu hrát, ať má táta mámu rád,
Ať se děti kamarádi, ať se máme všichni rádi.
Ať je krásně na světě, na té modré planetě.

Pohybové hry:

„Na řemesla

Děti za pomoci pantomimy ztvárňují různé profese. Hru je možno hrát jako pohybové hádanky, kdy jedno dítě předvádí řemeslo a ostatní hádají. Kdo uhodne, má možnost předvést ostatním další hádanku.

Praktické činnosti:

Naše mateřská škola se letos připojila k projektu „Vyslanci ze sousední země“. Naši školu pravidelně jedenkrát do měsíce navštěvuje vyslanec z Německa a prostřednictvím básní, písní a pohybových her se děti mají možnost seznámit s německým jazykem. Děti již umí německy pozdravit, poděkovat, znají základní barvy, umí napočítat do deseti, dokážou německy pojmenovat některá zvířata. Děti si nejvíce oblíbily hru na jména, pomocí které se německy představí a zeptají se kamaráda na jeho jméno.

Říkanka:

Ich, ich, ich, du, du, du,

Ich bin Pavel.

Wer bist du?

Hra „Bingo“ (seznamování s německým jazykem pomocí názvů zvířat)



Závěr:

Děti svému kamarádovi chtěly dokázat, že i ony vědí jak přírodu kolem nás chránit. Vědí, co dělat pro to, aby byla plná krás a přinášela nám všem nejenom radost, ale i užitek. Povolání, které souvisí s touto aktivitou, kterou jsme si společně vyzkoušeli a zažili, děti pojmenovaly různě př. Verunka byla ochránce přírody, Lukášek se na chvíli stal popelářem, Terežka byla uklízečka (jako její maminka) a Vašík se stal tatínkem. Na otázku proč tatínkem? Odpověděl „*protože můj tatínek vždy, když vidí někde nepořádek, tak ho uklidí*“.



Společné sázení „našeho stromu Kaštánka“ u obecního rybníka v Čejeticích. S dětmi chodíme sledovat proměny stromu, které s sebou přináší pravidelné střídání ročních období.



2.2.5 Čáry máry ententýky poletíme do Ameriky.

Tuláček pro děti připravil velmi zajímavou návštěvu. Tentokrát nás čekal výlet do daleké Ameriky. Opět jsme celé cestování začali zkoumáním a prohlížením fotografií. Na mapě světa jsme společně s dětmi našli místo, kde bydlíme (ČR) a americký kontinent. Zjistili jsme, že nás dělí velký oceán, a povídali jsme si, jak se přes oceán přepravíme. Některé děti cestovaly lodí, kterou si samy postavily a ostatní si ze stavebnic postavily cestovní letadla. A cesta za dalekou Amerikou mohla začít.



Cíl:

- vést děti k orientaci na mapě
- rozvoj a užívání všech smyslů
- rozvoj prosociálního chování vůči kamarádům
- rozvoj dětské spolupráce
- podporování vnímání shodností a naopak různorodostí našeho prostředí a prostředí života indiánských kmenů

- rozvíjet vzájemnou komunikaci mezi dětmi při hrách na indiánskou vesnici
- získávání vědomostí o důležitosti ohně pro život indiánů
- dbát na bezpečí své i svých kamarádů při používání oštěpů, luků, šípů, sekyrek
- rozvíjet pohybové dovednosti dětí
- využívat přírodní materiál při dětské tvořivé práci

Výstupy:

- děti vědí, jak pracovat s mapou - dokážou najít Ameriku
- děti ví, jak překonat oceán (lodě, letadla)
- děti ví, jak vypadá Indián (indiánské líčení, oblečení)
- děti dokážou charakterizovat a popsat indiánskou vesnici
- znají indiánské amulety (lapače duchů, indiánské čelenky, šperky, totem)
- děti dovedou zazpívat indiánskou ukolébavku
- děti se zajímají o okolní svět – pozorování živé i neživé přírody
- děti ví, jak nebezpečný může být oheň
- děti si vytvoří skupinovou koláž indiánské vesnice
- z odpadového materiálu vytvoří svého indiánského kamaráda
- děti dokážou tvořit ze stavebnic indiánské zbraně
- děti znají způsob života Indiánů (obstarávání obživy, rozdělení rolí v indiánské vesnici)

Diskuse:

Děti, kdo ví, na jaký kontinent se právě díváme?

Co je to oceán?

Jak se přes oceán dostaneme od nás (ČR) do Ameriky?

Poznáte, co je za lidi na fotografiích?

Žijí indiáni ve vesnicích nebo ve městech?

Jak asi vypadá, dle vás, indiánská vesnice?

Vládne u indiánů také prezident a jestli ne, tak vládne kdo?

Jakým způsobem si indiáni obstarávají jídlo? A co takoví indiáni mají nejraději?

Co myslíte, proč je pro indiány tak důležitý oheň? A může být oheň nebezpečný?

Děti velmi zaujal život indiánů, a tak naším společným prvním výtvozem z daleké Ameriky byla kolektivní papírová koláž indiánské vesnice. Pátrali jsme a prohlíželi knihy, časopisy i různé obrázky zobrazující život indiánů, které děti přinesly z domova. Dozvěděli jsme se, že indiánské kmeny žijí ve vesnicích, kterým velí velký náčelník. Děti náčelníka viděly, vždy jako velkého statného muže, který měl na sobě řadu šperků a především nosil nejbohatěji barevně zdobenou indiánskou čelenku. Indiánské kmeny žily jako velká rodina, kde každý má svou roli. Ženy se starají o indiánské děti, o obydlí (teepee), o oheň a o přípravu jídla. Naopak muži jsou statečnými ochránci vesnice a velmi dobře zvládají roli lovce. Neubližují však přírodě, naopak si jí váží a chrání ji. Ve vesnici je velmi důležitá i indiánská babička, která pomáhá ostatním, když jsou nemocní. Verunka jí říkala „indiánská pani doktorka“.

Výtvarné činnosti:

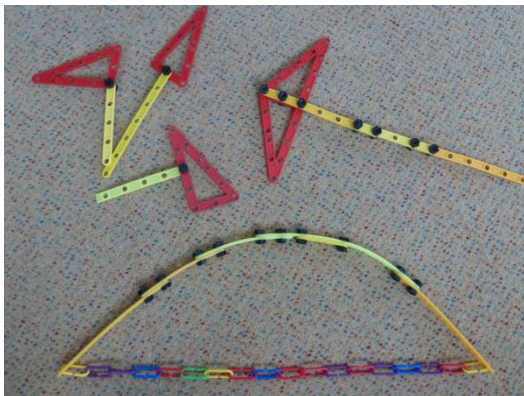
Papírová koláž indiánské vesnice (kolektivní práce)



Prostorová indiánská vesnice dle dětské fantazie



Zbraně ze stavebnic



Indiánský oheň



Indiánská vesnice z odpadového materiálu (dřívka od nanuků)



Naši indiánští ochránci a jejich výprava na lov



Indiánští obyvatelé



Indiánský náčelník se svou ženou



Lapač duchů



Indiánský totém (kolektivní práce)



Indiánské čelenky



Indiánský kamarád (práce s odpadovým materiálem)



Kresba dle dětské fantazie

– indiánské vesnice



Indiánský kůň



Říkadlo spojené s pohybem:

Vinetů

Den den delí, dene dene doly doly,

Saša bibí, saša bibí Mexico.

//:Džimi džimi jaguára, džimi džimi úva.://

//:Aj ron bíbí, aj ron bíbí sa://

//:Ako pako luna tako.://

Si si si, du du du, si a du je apaču.

Si si si, dud u du, si a du je vinetů.

Hudební činnosti:

Píseň : Ho ho watanay

Spinkej můj maličký, máš v očích hvězdičky,
dám ti je do vlasů, tak usínej, tak usínej.

Refrén: Ho ho Watanay, ho ho Watanay,
ho ho Watanay, Kiokena, Kiokena.

Sladkou vůni nese ti, noční motýl z paseky,
vánek ho kolíbá, už nezpívá, už nezpívá.

Refrén

V lukách to zazvoní, rád jezdíš na koni,
má barvu havraní, jak uhání, jak uhání.

Refrén

V dlaních motýl usíná, hvězdička už zhasíná,
vánek, co ji k tobě nes, až do léta ti odlétá

Refrén

Pohybové hry:

„Vaření indiánské polévky“

Pomůcky: lano či velká obruč

Uprostřed místnosti za pomoci lana či velké obruče vytvoříme velký hrnec. Na pokyn děti přidávají do polévky různé suroviny, které hledají v předem vymezeném prostoru třídy. Děti přidávají do hrnce např. červené kostky, žluté stavebnice, trojúhelníky, kruhy,.... variant je celá řada a záleží jen na učitelce, zda chce s dětmi procvičovat

barvy, tvary nebo třeba materiál, ze kterého jsou přísady do polévky vyrobeny. Poté děti postupně indiánskou polévku ochutnávají a říkají, co v polévce cítí za chuť. Společně můžeme vymyslet i název naší společně uvařené polévky.

„Na indiánského šamana“

Pomůcky: indiánské čelenky, převlek pro šamana

Roli šamana většinou převezmu já (učitelka), ale může být vybrán i dobrovolník z řad dětí. Šaman má své ohraničené území, kde má pro každého jednu indiánskou čelenku. Není však lehké se k ní dostat, pokud ji chce indián získat, musí v nestřeženém okamžiku, kdy se šaman nedívá a je k indiánům otočen zády. Indiáni musí být velmi opatrní a vždy, když na ně šaman pohlédne, zůstat ve štronzu. Šaman má velkou moc a neopatrného, hluchého indiána, který se pohne, pohledem a slovy „Jsi kámen“ promění v sochu. Socha rozkročí nohy a čeká na záchranu. Prolezením může zkamenělého kamaráda zachránit jen indián, který již má na hlavě čelenku. Hra končí v momentě, kdy všichni indiáni mají na hlavách indiánské čelenky.

Praktická činnost:

Na indiánské stopaře

Při našich společných vycházkách jsme cíleně vyhledávali různé stopy a znamení, které nám prozradily, kdo se přírodou toulal, procházel či projížděl před námi.

Indián řekl

Venku v přírodě děti velmi rády hrály hru „Indián řekl“ (obdoba hry „Kuba řekl“), která byla v přírodě mnohem zajímavější než ve třídě. Př. Indián řekl, zvedni šišku!

Závěr:

Naše společná návštěva indiánské země děti nadchla především možností proměnit naši třídu na indiánskou vesnici. Každý den si děti ihned po příchodu nasazovaly indiánské čelenky, pomocí líčidel si vzájemně zdobily obličej, chlapci si vyráběli indiánské zbraně a námětová hra vždy získala trochu jiný směr. Přes zakládání ohně, lovení dravé zvěře, vaření indiánských pochoutek i starání se o indiánské děti. Tuláček naučil děti

indiánskou pohybovou hru spojenou s indiánským říkadlem. Sama jsem byla překvapena, jak rychle se dětem podařilo tuto aktivitu zvládnout. A při jedné naší společné vycházce nás Pavlík dovedl ke svému velkému indiánskému objevu – u čejetického rybníka stálo malé dřevěné teepee. A děti se rozhodly druhý den vytvořit indiánského kamaráda, který by mohl bydlet v objeveném čejetickém teepee.

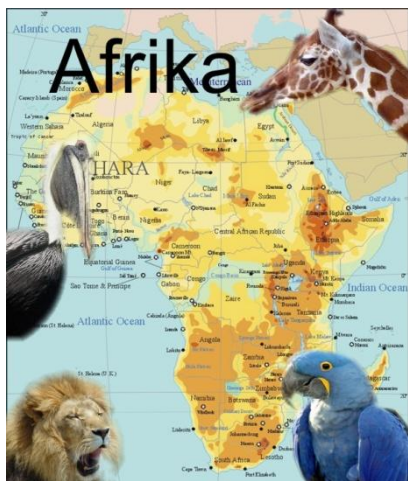


Další fotografie je výsledkem spolupráce rodičů a dětí. Děti plné emocí sdělovaly rodičům své zážitky z našich toulek po Americe. Děti aktivně hledaly ve svém okolí i doma kousky indiánské přírody. Kubíček přinesl fotografii sebe i své starší sestry a byl velmi nadšen, že doma mají rostlinu z daleké země.



2.2.7 Čáry máry ententýky poletíme do Afriky.

Dalším zajímavým místem světa, na které nás Tuláček zavedl, byla Afrika. Pomocí obrázků jsme odhalovali a obdivovali krásy tohoto kontinentu – obyvatelé, rostliny, živočichy. Náš kamarád děti také upozornil na nelehký život některých černošských obyvatel, které trápí bída, hlad a různé nebezpečné nemoci. Děti se zamýšlely nad tím, zda již také někdy zažily hlad a jak se cítily, když byly nemocné. Povídali jsme si o tom, jak můžeme chránit a pečovat o své zdraví. Co je zdraví prospěšné a naopak, co našemu tělu škodí. Tuláček dětem vysvětlil a poradil, jak můžeme i my, na dálku, pomoci africkým kamarádům v nouzi.



Cíl:

- vést děti k aktivní práci s mapou či atlasem světa
- rozvoj a užívání všech smyslů při aktivitách
- rozvoj prosociálního chování vůči kamarádům
- rozvoj dětské spolupráce
- porovnávání života a přírody u nás a v Africe
- podporovat komunikativnost dětí
- poznávání živočišné a rostlinné říše v Africe
- podporovat dětskou fantazii a tvořivost při pracovních i výtvarných aktivitách
- vést děti k uvědomění si nelehké životní situace některých afrických obyvatel (hlad, bída, nemoci)

Výstupy:

- děti ví, jak vypadá africký kontinent a dokáží ho najít na mapě
- děti znají zvířata, která mají v Africe svůj domov
- děti mají znalosti o podnebí v Africe
- děti ví, jak vypadá černoušek, umí najít rozdíl mezi bělochem a černochem
- děti jsou při výtvarných aktivitách tvořiví
- děti si vytvoří afrického kamaráda
- děti si umí vzájemně naslouchat a sdělovat si své emoce
- děti se při společných aktivitách dokážou domluvit na pravidlech jejich hry
- děti znají typické africké stromy (palmy, banánovník)
- děti vědí, že některé oblasti jsou velmi chudé a africké děti nemají co jíst

Diskuse:

Poznáte, na jaký světadíl se díváte?

Co se vám na obrázku nejvíce líbí?

Je na obrázku něco, co se vám vůbec nelíbí a proč?

Jak se jmenují lidé žijící v Africe?

Jsou černoušci jiní než my a v čem?

Chtěl by někdo z vás mít kamaráda černouška? Proč ano, proč ne?

Jaká africká zvířata znáte? Kde jste je viděli?

Znáte nějakou africkou rostlinu?

V Africe jsou prý někteří lidé hodně chudí, co to děti znamená?

Víte co je to hlad, žízeň? Zná někdo ten pocit?

Myslíte, že bychom my mohli nějak černouškům pomoci od hladu, žízně a nemoci?

A jak?

Děti se rozhodly, že Tuláčkovi přichystají překvapení a společně si alespoň kousek exotické Afriky vytvoří ve třídě. Eliška přinesla písečné duny (žluté prostěradlo) a na přání dětí jsme začali tvořit různá exotická zvířátka. Každé dítě si samo vybralo a vytvořilo zvířecího kamaráda. Pak přišla řada na, kokosové palmy, které děti znají, a nesměl chybět ani banánovník. Nakonec jsme se proměnili v obyvatele Afriky a vyzkoušeli si dokonce i africké tance.



Výtvarné činnosti:

Palma – skupinová práce



Obličej černouška



Krokodýl (práce s odpadovým materiálem)



Slon (práce s odpadovým materiálem)



Šelma



Zebra (práce s odpadovým materiálem)



Žirafa (práce s odpadovým materiálem)



Želva (práce s odpadovým materiálem)



Africký kamarád (papírová koláž)



Kresba dětí „Ze života v Africe“



Říkadlo spojené s pohybem:

Jóga pro děti (protahovací a dechové cvičení)

Teď se rovně posadíme, na jógu se naladíme, než se dáme do cvičení, zazpíváme pro zklidnění, třikrát „óm“ a cvičíme pozdrav sluníčku:

1. dlaně otoč k sluníčku,
2. spoj je a dej k srdíčku,
3. podívej se k nebi vzhůru,
4. skloň se k zemi,
5. levou dozadu a klekni,
6. pravou přisuň k levé, velká hora je teď z tebe.
7. Klekni na zem, záda prohni,
8. hlavu skloň a dolů sedni,
9. s nádechem své ruce sepní,
10. s výdechem se celý zklidni.

Báseň:

Afrika

Čáry, máry, ententýky poletíme do Afriky.

Přidržte si čepice, hop a už jsme v Africe.

Rozhledna

V Africe je rozhledna, stojí tam už od ledna.

Rozhlíží se po kraji, žirafa jí říkájí.

Zebra

Zebra snáší velká vedra, co jsou všude v Africe.

Když jí slunce trávu spálí, koupí seno v trafice.

Slon

Každý druhý pátek, sloni mají svátek.

Troubí na své choboty, od pátku do soboty.

Hudební činnosti:

Hudební dětská improvizace

Děti si ve třídě najdou různé hračky a pomůcky, které se rázem promění v černošské bubínky. Společně si všichni zahrají na velkou africkou kapelu, při které se improvizuje a rytmitizuje dle dětské fantazie. Poté je možno rozdělit se na skupinky. Jedna skupina tvoří kapelu a bubnuje a druhá skupinka v rytmu černošské hudby tancuje.

Píseň :

Pět minut v Africe

Čáry, máry, ententýky, poletíme do Afriky.

Přidržte si čepice, hop! A už jsme v Africe.

Lvi a lvice pod palmami hrozitánsky špulí tlamy.

Loví myši v oáze, přibývají na váze.

Sloni troubí na choboty, od pondělka do soboty.

A pak zase pozpátku, od úterka do pátku.

Pštrosi mají krásné peří, pyšně si ho nakadeří.

Kýchneš-li však nablízku, strčí hlavu do písku.

Pohybové hry:

„Hra na africká zvířata“

Děti se na daný smluvený signál, dle pokynů učitelky či vybraného dítěte, proměňují v různá africká zvířata. Pohybem a tělem simulují pohyb zvířete a přidávají i zvuk, které zvíře vydává. Za pomoci štronza můžeme zastavit hru. Vybrat jedno zvíře a zkoušet popsat jeho vlastnosti, př. zlý rozzlobený lev, veselá opice, krokodýl na lovu,...

„Hra na zvířecí pelíšky“ (obdoba hry kompot)

Pomůcky: každé dítě má svou židli, kus látky či jiná rekvizita představující africké zvíře

Pomocí židlí vytvoříme kruh, tak aby na sebe všechny děti viděly. Děti rozdělíme na různá zvířata za pomoci rekvizit či látek. Některé děti budou žirafy, další zebry a jiní opice. Učitelka vždy řekne, která zvířátka si vymění místa. Příklad: místa si mění opice, místa si mění žirafy a zebry, místa si mění všechna africká zvířata. Podmínkou je, že zvolená zvířátka si nesmí sednout zpět na své původní místo, musí dojít k výměně pelíšku. Hru je možno zrychlovat dle šikovnosti a postřehu dětí.

Praktické činnosti:

Smyslová hra „Co jíš a co to tu voní?“

Pomůcky: různé tropické ovoce nakrájené na malé kousky

Dítěti, které má zavázané oči, dáváme poznat různé druhy ovoce. Dítě poznává druh potraviny podle vůně a následně podle chuti. Ostatní kontrolují správnost tvrzení a poskytují dítěti zpětnou vazbu.

Společně jsme si z tropického ovoce připravili ovocný salát a povídali si o důležitosti vitamínů pro náš organismus. Děti věděly, že dostatek vitamínů napomáhá našemu tělu

bojovat proti nemocem a posiluje celkovou obranyschopnost těla. Karolínka řekla: „Mně ovoce moc chutná a proto mi ho maminka často kupuje. Já ho sním a potom na mě žádný zlý bacil nevleze.“

Závěr:

Naše putování po Africe dětem přineslo řadu zajímavých poznatků o rostlinné i živočišné říši tohoto exotického kontinentu. Děti ví, že tělu prospívá pobyt na zdravém čerstvém vzduchu, a proto hurá na vycházku. Po několika dnech našeho společného hledání nás čekal objev s nádechem exotické Afriky. V jedné čejetické zahradě děti objevily slona a z několika oken se na nás usmívaly různobarevné exotické orchideje.



Lukášek nás zase dovedl k jejich oknu plných překrásně barevných orchidejí.



2.2.8 Čáry máry ententýky poletíme do ledové země (Antarktida).

Náš kamarád „Tuláček“ nám přinesl tři obrázky „ledové země“, které v dětech vyvolaly velký zájem poznat a prozkoumat tuto část naší planety.



Cíl:

- získání povědomí o Antarktidě – země, kde vládne mrazivé zimní počasí
- prohloubení znalostí o životě v této ledové oblasti naší planety (živočišná říše)
- uvědomění si shod a rozdílů ledové země x místo, ve kterém děti žijí
- seznámení se způsobem života obyvatel ledové země – Eskymáků

- uvědomění si nebezpečí mrazivého a zimního počasí
- experimentace s ledem a sněhem
- rozvoj a užívání všech smyslů
- rozvoj prosociálního chování vůči kamarádům
- rozvoj jemné motoriky
- práce s odpadovým materiálem
- rozvoj dětské spolupráce
- rozvíjet pohybové dovednosti dětí
- podporovat muzikálnost u dětí
- poznávání základních geometrických tvarů

Výstupy:

- děti umí pracovat s knihou, časopisem, atlasem světa a najít obrázky ledové země
- děti vědí o nebezpečí mrazivého počasí, jak jim může ublížit i jak se před ním chránit
- děti poznají dle obrázku Eskymáka
- každé dítě si vytvoří eskymáckého kamaráda, ledního medvěda, tučňáka, rybu
- děti kolektivně vytvoří papírovou koláž ledové země i iglú
- děti ví, jak se promění voda v led a sníh a naopak
- děti znají zvířata, která v ledové zemi žijí
- děti umí spolupracovat a společně vytvořit kolektivní dílo
- děti poznají čtverec a obdélník
- děti vědí, že každá sněhová vločka je jedinečná
- děti se naučí básničky a písničky se zimní tematikou

Diskuse:

Co vás napadne při pohledu na obrázky?

Jak to vypadá v ledové zemi?

Pro koho je domovem ledová země?

Co je to iglú a jak to v něm vypadá?

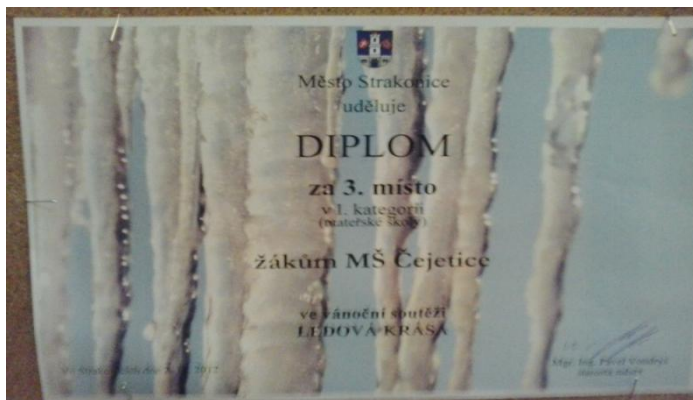
Kdo je Eskymák? Jak se obléká a čím se od nás liší? Co má nejraději k jídlu?

Co máme s ledovou zemí společného a naopak v čem se lišíme? (rostliny, živočichové, způsob obživy, dopravní prostředky, oblékání, způsob trávení volného času)

Je mrazivé počasí nebezpečné a jak nám může ublížit? Jak se chránit před mrazem?

Společně jsme si o této ledové krajině povídali a především hledali v různých knihách, encyklopediích, časopisech i atlasech zasněžené obrázky a fotografie, které nám napomáhaly vytvořit si představu, jak to v této zemi vypadá, kdo zde žije a jak. Postupně si děti, na základě svých poznatků, vytvořili společně s kamarádem „Tuláčkem“ ledovou krajinu přímo ve třídě. Na přání dětí nás „Tuláček“ naučil básně, písně, pohybové hry, které jsou plné sněhu a ledu. Společně jsme si vytvořili i několik obrázků a prostorových výtvorů, které nám přetvořily naši třídu i mateřskou školu v ledovou krajinu. Ta inspirovala i některé rodiče dětí a projevovala se jejich velkým zájmem o naše cestování. Ledová atmosféra nás přímo okouzila a děti inspirovala k mnoha činnostem. Z domova přinášely celou řadu obrázků, knížek i materiálů, které připomínaly vzdálenou zemi plnou ledu a sněhu. Vašík jednoho dne přinesl alobal a vzniklo naše ledové dílo, se kterým jsme se, po společném rozhodnutí, zúčastnili soutěže „Ledová krása“, kterou vyhlašovalo město Strakonice. A výsledek?



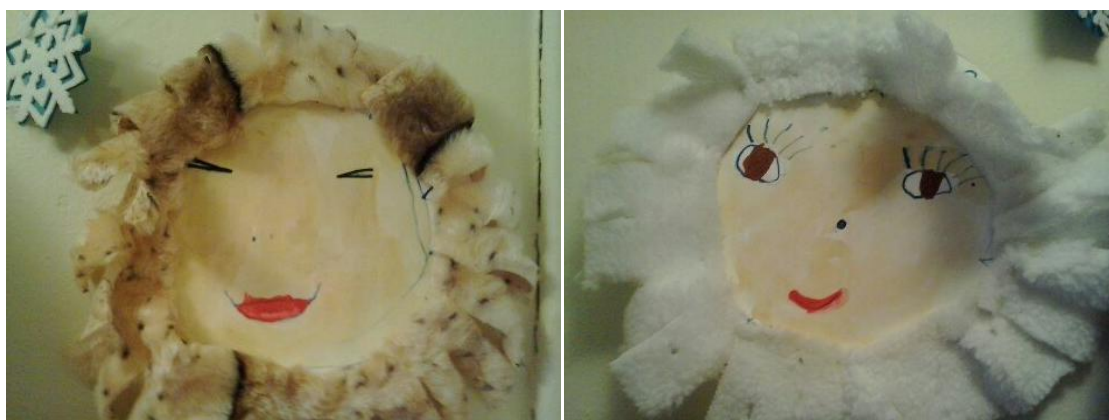


Výtvarné činnosti:

Prostorová ledová země ve třídě (kolektivní práce)



Eskymácký kamarád (práce s textílem)



Ryba z ledové země (těstovinové šupiny)



Tučňák (práce s odpadovým materiálem)



Lední medvěd (práce s odpadovým materiálem)



Obrázek ledové země (kresba voskovkou a vodovou barvou)



Rodinka tučňáků (práce se šablonou a barevným papírem)



Básně:

Eskymácká abeceda (Jiří Žáček)

Eskymácké děti mají školu z ledu,
učí se tam, eskymáckou abecedu.
Eskymácká abeceda, to je krásná věda.
Sáňkování, koulování, a lov na medvěda.

Lední medvěd

Na severu blízko ledu
Na severu blízko pólu,
je ráj ledních medvědů.
Plavou v noci, loví ryby,
klouzajíc se po ledu.

Hudební činnosti:

Píseň : Grónská zem

Daleko na severu je Grónská zem, žije tam Eskymačka s Eskymákem.

[: My bychom umrzli jim není zima snídají nanuky a eskyma. :]

Mají se bezvadně, vyspí se moc, půl roku trvá tam polární noc.

[: Na jaře vzbudí se a vyběhnou ven, půl roku trvá tam polární den. :]

Když sněhu napadne nad kotníky, hrávají s medvědy na četníky.

[: Medvědi těžko jsou k poražení, medvědy na sněhu vidět není. :]

Pokaždé ve středu přesně ve dvě, zaklepe na iglú hlavní medvěd.

[: Dobrý den, mohu dál na vteřinu, nesu vám trochu ryb na svačinu. :]

V kotlíku bublá čaj, kamna hřejí, psi venku hlídají před zloději.

[: Smíchem se otřásá celé iglú, medvěd jim předvádí spoustu figlů. :]

Tak žijou vesele na severu, srandu si dělají z teploměrů.

[: My bychom umrzli, jim není zima, neboť jsou doma a mezi svýma. :]

Sněží, sněží (píseň spojená s pohybem)

Sněží, sněží, mráz kolem běží.

Zima je kočička, hřbet se jí ježí.

Fouká, fouká, bílá je louka.

Zima je pejskovi, ke kamnům kouká.

Pohybové hry:

„Eskymácká přehazovaná“

Pomůcky: papírové sněhové koule

Děti jsou rozděleny do dvou družstev a každé družstvo má vymezené své území. Na píseň „Grónská zem“ děti přehazují papírové sněhové koule na území svých spoluhráčů. Pokud přestane hrát hudba je konec přehazování a nastává čas porovnání. Vítězí družstvo, které má na svém území méně sněhových papírových koulí.

„Chůze po ledových krách“

Pomůcky: z bílého papíru různě velké ledové kry, papírové ryby či jiné pochoutky

Děti proměníme v lední medvědy, které na konci ledové cesty čeká odměna – rybí pochoutka. Žádný lední medvěd nesmí sejít z ledové cesty. Při hře medvědi nemluví a dorozumívát se mohou mezi sebou pouze pohybem, gesty a mimikou obličeje.

Hry se sněhem:

Stavění sněhuláků a jiných sněhových postaviček dle dětské fantazie

Stavění a budování iglů různých velikostí

Vyšlapávání obrázků do sněhu

Malování na sníh barvami

Experimentace se sněhem při různých teplotách (tání a následná proměna v led)

Vnímání teploty sněhu

Prohlížení jedinečných tvarů sněhových vloček

Praktická činnost:

Příprava rybí pomazánky

1 ks menší cibule

1 lžice pomazánkové máslo

1 lžice hořčice

1 lžice citronová šťáva

1 lžice máslo

1 konzerva sardinky ve vlastní šťávě

Postup: Rybičky i se šťávou rozmačkáme, přidáme nadrobno nakrájenou cibuli a vidličkou dobře promícháme. Přidáme hořčici, citronovou šťávu, máslo a pomazánkové máslo. Rybí pomazánku dobře spojíme.

Závěr:

Velkým překvapením pro děti bylo zjištění, že kousek „ledové země“ máme i u nás v Čejeticích. V zimním období máme, jak říkají děti, „přikrytou krajinu sněhovou peřinou“ a náš obecní rybník pokryje a uzavře led. Eskymáci jsou, dětskýma očima, také skoro stejní jako my. Jen jsou více oblečení v kožešinách, protože jejich zima je krutější a mrazivější než ta naše. Radeček našel další rozdíl při prohlížení knih *„Eskymáci přece mají trochu žlutou barvu a šikmé oči!“*. Ostatní děti jeho tvrzení ověřily a potvrdily. Největší překvapení pro dětské oči na nás čekalo při jedné vycházce, kdy jsme již s dětmi měli znalosti o zvířecích obyvatelích „ledové země“. U Honzíkovy babičky na zahradě běhá náš psí kamarád „Dino“, ale až dnes Honzík zvolal *„Dino, Dino, je také kamarád z „ledové země“*. A opravdu!

Aljašský malamut (též malamut či vlčí pes) je velký severský pes, který byl vyšlechtěn Eskymáky jakožto tažný pes určený ke skupinovému tažení těžkých saní na velké vzdálenosti v extrémních polárních podmínkách. Jako plemeno byl uznán až ve 20. století, např. v USA v roce 1935. (wikipedia.org/wiki/Aljašský_malamut)



2.3 Závěr výzkumu

Výzkum jsem provedla ve třídě předškolních dětí v mateřské škole v Čejeticích. Ve třídě je zapsáno 24 dětí ve věku 5 – 6let. Z toho 16 chlapců a 8 děvčat.

2.3.1 Cíl výzkumu

Ve svém výzkumu jsem zjišťovala odpověď na otázky, které souvisely s ověřením přínosu předloženého programu:

Otázka č. 1: Zda společným cestováním a zkoumáním různých kontinentů naší planety podpořím u dětí schopnost pozorněji se dívat kolem sebe a hlouběji prozkoumávat prostředí, ve kterém děti žijí.

Otázka č. 2: Zda děti budou spontánně informovat své rodiče o nových poznacích a dojmech, které během aktivit prožijí a získají.

Otázka č. 3: Dokážou děti citlivě vnímat a najít rozdíly mezi přírodou u nás (v ČR – Evropa) a přírodou v Africe, Americe a Antarktidě.

Otázka č. 4: Dokážou děti citlivě vnímat prostředí Evropy, Ameriky, Afriky i Antarktidy a najít společné znaky.

2.3.2 Zvolené metody kvalitativního výzkumu

Kvalitativní výzkum nabízí řadu metod, které je možné využít. Metody se vzájemně doplňují a dávají možnost je, dle výzkumných otázek, kombinovat. Já jsem si při svém výzkumu zvolila:

na otázku číslo 1 - metodu **strukturovaného pozorování** dětí při dopoledních vycházkách i činnostech ve třídě.

na otázku číslo 2 - metodu **individuálního nestrukturovaného rozhovoru** s rodiči předškolních dětí (založen na jedné jediné předem připravené otázce).

na otázku číslo 3 – metodu **individuálního nestrukturovaného rozhovoru** s předškolními dětmi

na otázku číslo 4 – metodu **ohniskové skupiny** se všemi dětmi ve třídě

2.3.3 Výsledky výzkumu

Otázka číslo 1: Při našich společných dopoledních vycházkách jsem metodou strukturovaného pozorování a individuálních rozhovorů s dětmi zjistila, že velmi aktivně a se zaujetím hledaly a objevovaly v naší čejetické přírodě otisky dalekých zemí. U jednotlivých bloků našeho cestování jsem vždy v závěru uvedla, jaké úžasné objevy děti odkryly. Velice mě potěšilo, že děti zapojily do hledání tajemných koutů s vůní dalek i své maminky, tatínky, dědečky, babičky, či sourozence.

Otázka číslo 2: Po našem cestování jsem oslovila postupně rodiče všech dětí a metodou individuálního nestrukturovaného rozhovoru – položila rodičům pouze jednu otázku: „*Sdělovalo Vám vaše dítě poznatky a zážitky, které prožilo při společném cestování po naší planetě?*“

- A) spontánně sdělovalo své poznatky a zážitky
- B) sdělovalo při zeptání se, jak si užilo den
- C) nesdělovalo

Závěr:

Výsledek mě velmi mile překvapil. Více než polovina dětí spontánně informovala své rodiče o zážitcích prožitých během našeho společného cestování. Bylo zřejmé, že děti toto téma velmi zaujalo. Aktivity u většiny dětí vyvolávaly *velmi silné pozitivní pocity a emoce* a děti měly potřebu podělit se o ně se svými nejbližšími. Zároveň jsem trochu cítila tlak dětí na své rodiče, který volal po vzájemné spolupráci. Ve většině případů rodiče podleli dětské euforii a *pomáhali dětem vyhledávat různé obrázky, příběhy, fotografie z různých koutů naší planety.*

Otázka číslo 3: Jako metodu pro zjištění odpovědi na tuto otázku jsem zvolila nestrukturovaný individuální rozhovor s dětmi. Každému dítěti jsem individuálně položila otázku:

„Víš, jaký je rozdíl mezi naší přírodou, kde bydlíme a mezi přírodou v Americe - indiánské zemi?“

- A) žádný rozdíl
- B) zná nejvýše tři rozdíly
- C) zná nejvýše šest rozdílů
- D) zná více než šest rozdílů

Některé děti nereagovaly na mou otázku a bylo zřejmé, že neví jak odpovědět. Bylo nutné jim pomoci položením doplňujících otázek.

Závěr:

Nejčastěji děti uváděly tyto rozdíly: v indiánské zemi je velké teplo – hodně sluníčka, teepee místo domů, velké kaktusy, příroda bez dopravních prostředků (některé děti uváděly: nemají auto, letadlo, traktory, čtyřkolky), hodně písku, nemají obchody (muži jsou lovci s oštěpy či luky a šípy, ale neubližují přírodě)

Nejzajímavější odpověď pro mě byla od Vašíka: „Chlapi i malý kluci si umí vyrobit zbraň a když mají velký hlad, tak si něco uloví. Ale uloví si jenom trochu, aby to snědli, protože nemají mrazáky jako my.“ Z odpovědi bylo zřejmé, že Vašíka velmi imponuje role muže v zemi indiánů – genderová role muže bojovníka, který si dokáže vyrobit zbraň, použít ji při lovu a tím si zajistit obživu. Zároveň jeho odpověď poukazuje na Vašíkovo rozhled týkající se technických vymožeností dnešní doby.

„Viš, jaký je rozdíl mezi naší přírodou, kde bydlíme a mezi přírodou v Africe – u černoušků?“

Závěr:

Nejčastěji děti uváděly rozdíly: v Africe je stále velké horko, písek místo trávy, africká zvířata (žirafa, slon, zebra, opice, želva, krokodýl, tygr), palmy s kokosovými ořechy, na stromech rostou banány, zvířata žijí volně v přírodě a ne v klecích

Nejzajímavější odpověď pro mě byla od Elišky: „Zvířátka se mají v Africe líp. Takový velký slon tam nemusí být v kleci, ale může si volně běhat v přírodě jako třeba u nás zajíc.“ Z Elišky reakce je patrné, že velmi citlivě vnímá a dokáže srovnávat říši zvířat u nás a v Africe. Již viděla slona v ZOO, kde má tento fascinující tvor omezený prostor a chybí mu zde jeho přirozená svoboda. Svobodu zvířat zřejmě Eliška cítí jako nutnou a důležitou součást jejich života.

„Viš, jaký je rozdíl mezi naší přírodou, kde bydlíme a mezi přírodou v ledové zemi – u Eskymáků?“

Závěr:

Nejčastěji děti uváděly rozdíly: v ledové zemi je stále velká zima (sníh a led), nerostou tam stromy a květiny, žije tam tučňák a lední medvěd, domy jsou z ledu a říká se jim iglú, lidé jezdí na saních taženými psy, Eskymáci loví ryby

Nejzajímavější odpověď pro mě byla od Karolínky: „Eskymáci se mají, nemají sice auta, ale vozí se na saních, které táhnou chlupatí pejsci. Taky bych chtěla takového velkého chlupatého pejska, aby mě vozil. Mě někdy vozí na sáňkách tat'ka, ale jenom chvíli.“ Karolínka má ráda zvířata a její obrázky plné němých tváří jsou toho důkazem. Doma má želvu, vodní šneky, ale bohužel chlupatého psího kamaráda mít zatím nemůže, protože je alergická na zvířecí srst. Její odpověď svědčí o tom, že mít svého psího přítele je pro ni velkým snem.

2.4 Kauzuistika

Odpověď na otázku číslo 4.

„Dokážou děti citlivě vnímat prostředí Evropy, Ameriky, Afriky i Antarktidy a najít společné znaky.“

Rozhodla jsem se získat odpověď pomocí metody **Ohnisková skupiny**, ve které je velmi podstatný skupinový fenomén – skupina dětí v mé předškolní třídě navzájem ovlivňovala chování a jednání každého jednotlivého dítěte.

Po společném ranním uvítacím rituálu

„Chlapci a holčičky, to je hezký den, tak si ho spolu pěkně popřejem! Kdo tu dneska s námi je, ten se na nás usměje, a kdo tady s námi není, pošleme mu pozdravení. Kdo je dneska tady?“ (každé dítě vytleskalo své jméno a zamávali jsme kamarádům, kteří dnes nejsou s námi ve škole)

Za okny vykukovalo první jarní sluníčko a Tuláček se děti zeptal: *„Děti, kam byste dnes dopoledne chtěly jít na vycházku?“* Děti postupně říkaly svá přání a aktivity, které by dnes chtěly venku podniknout.

Tuláček řekl: *„Mám nápad, abych vás trochu napínal, tak dnešní vycházka bude tak trochu hádanka, chcete?“* Děti s nedočkavostí souhlasily. *„Tak si děti každý najděte v místnosti své místečko, kde vás nikdo nebude rušit. Pohodlně si sedněte, nebo lehněte, můžete si i zavřít oči a připravit ouška a pozor hádanka je tady!“* Tuláček dětem pustil relaxační hudbu plnou zvuků lesa a nechal děti poslouchat a vnímat hudbu po dobu jejich zájmu (cca 4 - 5 minut).

Poté následovalo sdělení dětských zážitků z hudby. Po hudební chvilce přišla řada na velké povídání o tom *„Jak se vám hudba líbila? Kde jsme se na chvíli ocitli? Jak to tam vypadalo? Zda tam někdo žije a kdo? Koho a co děti slyšely? Jakou barvu děti v lese viděly?.....* společně jsme pak vytvořili originální les pomocí zvukové koláže (každé dítě si samo zvolilo zvuk lesa, který na dané znamení prováděl) A chvíli jsme byli v klidném tichém lese, chvíli v strašidelném, chvíli v zimním lese a chvíli v letním,....

A následovala výtvarná chvílka. Tuláček dětem připravil bílá prostěradla, plná sněhu a poprosil děti, zda by dokázaly proměnit zimní les v jarní? Děti nadšeně prosbu přijaly a za pomoci vodových a temperových barev proměnily zimní les v les plný různých odstínů barev.



A za odměnu se šlo na vycházku, kde děti zkoumaly všemi smysly krásy lesa.

Po návratu z výpravy jsme poobědvali a poté jsme společně s Tuláčkem odpočívali na koberci a prohlíželi jsme si dětské originální umělecké ztvárnění lesa. Děti během dopoledního pobytu v lese objevily ještě některé další barvy lesa, které jim na jejich díle chyběly, a tak se pustily opět do malování. A les byl hotov! A Tuláček se zvědavě ptal dětí, co která barva znamená? Verunka namalovala červené jahody, Lukášek modrý potůček, Eliška žluté sluníčko, Karolínka zelené stromy, Vašík fialové fialky, Mireček černého datla, Honzík hnědého medvěda,.....

A Tuláček se ptal dále: „*A děti, je na tom vašem obraze lesa i některá barva, která může být i v indiánské zemi?*“ Děti se zdály touto otázkou trochu zaskočené a měla jsem pocit, jako-by se vzájemnými pohledy mezi sebou domlouvaly a hledaly odpověď. První se

ozval Vašík, který našel zelený kaktus, Pavlík našel žluté sluníčko, Radeček zase hnědý písek, Markétka modrou řeku.

Tuláček: „*A co, děti, ledové země, také na tom vašem obraze je?*“ Chvilku bylo ticho a Tomášek říká: „*Je, je tam kus ledové země, tady je trochu sněhu!*“ Tereška zase našla černého tučňáka a dokonce Adámek objevil kus modrého moře.

Tuláček: „*Teda děti, to koukám, co všechno na tom vašem obrázku lesa je a co potom kousek Afriky? Vidíte tam kousek černošské země?*“ Eliška našla žluté sluníčko, Lukášek objevil zelenou palmu, Vašík žlutý banán, Míša hnědý kokosový ořech, Adámek modré nebe, Radeček zeleného krokodýla, Verunka hnědou žirafu, Martin barevné červené a oranžové papoušky,...

A Tuláček se ptal dál: „*Tak děti a teď mi řekněte, jak je to možné, že v našem obrázku lesa je Afrika, Amerika i Ledová země?*“

Bylo dlouhé ticho a pak Vašík vykřikl: „*Protože my se máme a máme tu všechno!*“

Tuláček: „*Jak tu máme všechno?*“

Vašík: „*No máme tu zimu jako Eskymáci!*“

Pavlík: „*Vašík má pravdu, v zimě máme hodně sněhu a taky tu máme led na rybníce!*“

Honzík: „*A pani kuchařka nám taky vaří dobré ryby k obědu jako dneska! Eskymáci je přeci taky mají rádi!*“

Tuláček: „*To máte pravdu. A co si, Vašíku, ještě myslel tím, že tu máme všechno?*“

Vašík: „*No tu zimu a taky třeba to sluníčko, to tu taky máme!*“

Verunka: „*Já mám sluníčko moc ráda, a když je velké horko, tak si vezmu plavky a mám takovou sukýnku jako černoška. Maminka mi jí koupila u moře!*“

Eliška: „*Já mám taky ráda koupání a maminka mě hodně maže krémem, abych se nespálila. Taky jsem byla u moře a babička mi říkala, že jsem od sluníčka černá jako černochoch.*“

Davídek: „*Já mám zase rád banány, maminka mi je kupuje v krámu a ty rostou v Africe!*“

Lukášek: „*A banány mají rády opice, já je viděl o prázdninách v zoo.*“

Karolínka: „*Já jsem zase o prázdninách měla narozeniny a pekli jsme si vuřty na ohníčku.*“

Tuláček: „*Karolínko, to jste byli jako indiáni vid'. Ty si také vaří a pečou dobroty na ohni.*“

Vašík: „*Já to říkal, že se máme!*“

Tuláček: „*Děti, chtěl by někdo z vás bydlet někde jinde třeba v Africe, u indiánů nebo u Eskymáků?*“

Vašík: „*Já ne! Já jsem rád tady s mamkou a taťkou!*“

Pavlík: „*Já jsem taky rád tady, ale děda, co mi umřel, by chtěl bydlet asi v Africe!*“

Tuláček: „*Proč myslíš, Pavlíku?*“

Palík: „*Děda pořád nadával na zimu a říkal, že by chtěl pořád teplo!*“

Tuláček: „*A co ty Eliško, kde by si chtěla bydlet?*“

Eliška: „*Nevím. Asi s maminkou a tatínkem tady, protože tu mám dvě babičky.*“

Tuláček: „*Chtěl by tedy někdo z vás bydlet někde jinde?*“

Davídek: „*Já!*“

Tuláček: „*A kde, Davídku.*“

Davídek: „*U indiánů.*“

Tuláček: „*A proč, Davídku?*“

Davídek: „*Protože bych chtěl umět dobře střílet z luku. A střelil bych mamce něco a ona by nám to uvařila a taťka by se na ni už nezlobil!*“

Tuláček: „*Tak to tatínek měl asi těžký den, když se zlobil, a víš, co dělají indiánští kluci, když se jejich tatínek zlobí?*“

Davídek: „*Ne, nevím.*“

Tuláček: „*Tak ti indiánští kluci se k tatínkovi přitulí a řeknou mu, že ho mají moc rádi. Myslíš, že by to tvému tatínkovi pomohlo, aby se už nezlobil?*“

Davídek: „*Možná jo, taťka to asi zná, někdy večer mi říká, chlape, mám tě rád!*“

Během individuálních rozhovorů se děti pustily do tvoření obyvatel našeho lesa:



Závěr: Z našeho společného povídání bylo zřejmé, že děti otázka „*A děti, je na tom vašem obraze lesa i některá barva, která může být i v indiánské zemi?*“ přiměla k velkému zamyšlení. Výraznou osobností našeho kolektivu, která svým aktivním přístupem a zájmem o všechno nové ovlivňuje ostatní vrstevníky, je Vašík. Vašík je velmi chytré, bystré a zvědavé dítě. Má již v tomto věku řadu vědomostí, které velmi rád předává ostatním. Ve třídě je vyhledávaným kamarádem, který dokáže zorganizovat a s kamarády rozehrát úžasné námětové hry.

Většina dětí se postupně zapojila do společné diskuse a dokázala, že velmi citlivě vnímá prostředí, ve kterém žije, baví je odkrývat základní společné znaky mezi Evropou a Amerikou – indiánské země, mezi Evropou a Afrikou i mezi Evropou a Antarktidou. Myslím, že pro děti není až tak důležité, kde žijí, ale hlavně s kým žijí a jaké mají citové zázemy. Naše společné povídání a filozofování mám velice ráda. Vidím, jak se děti navzájem svými nápady a postřehy obohacují i inspirují. Některé děti se do společného povídání aktivně nezapojují a zůstávají spíše pozorovateli situace. Je to jejich volba a jejich cesta, která je přípustná a já ji respektuji. Ve třídě po společných diskusích využívám možnosti navazujících aktivit př. kresba, individuální rozhovor, spontánní hra, kterými si mohu zhodnotit přínos z jednotlivých činností pro každé jednotlivé dítě.

2.5 Sebereflexe

Odpovědi na mé výzkumné otázky jsou různé a vždy velmi souvisí s individuálními zájmy dítěte. Z mého výzkumu je patrné, že **chlapci** spíše inklinují k hledání rozdílů a shodností v **oblasti techniky – dopravní prostředky, stavby, budovy, způsobu obživy – lov zvířete, archetyp lovce** a **dívky** naopak více zaujme **rostlinná říše, živočišná říše a celkové klima daného prostředí**.

Velkým přínosem, který do značné míry ovlivňoval zájem dětí poznávat cizí zemi, bylo společné vytvoření př. **ledové země, indiánské země, africké země přímo ve třídě**. Tato dětmi vytvořená země každý den dětem nabízela možnost hlouběji prozkoumávat, poznávat způsob života lidí za pomoci obrázků, knih, encyklopedií, atlasů světa, map, ..., které si děti našly v knihovně mateřské školy, ale z velké části si je přinesly z domova. Některé děti naše vytvořená země provokovala **k námětovým hrám plných prožitků, emocí, rozdělování rolí, pohybu, tance, lovu, ... a jiné děti naopak tiše**

usedaly k obrázkům a trávily dlouhý čas klidným listováním v odborných knihách, atlasech i encyklopediích.

Pravidelně za pomoci spontánních her mi děti pootvíraly dveře vedoucí a ukazující cestu, kterou si děti přejí jít za poznáním. Vždy jsme pak společné toulky začínali, tím co děti o dané zemi vědí a co znají. Musím konstatovat, že některé děti mě svými názory a vědomostmi ohromovaly a do značné míry ovlivňovaly i své vrstevníky. Vymýšlely zajímavé činnosti a hry, kterými své kamarády inspirovaly a probouzely v dětech přirozenou vnitřní zvědavost. Předškolní děti jsou otevřené a připravené nasávat vše nové a nepoznané. Lákavé motivace a dostatečně podnětné prostředí jim napomáhalo na cestě za dobrodružstvím. Nazvala bych tuto cestu „přirozenou dětskou touhou po učení“.

Naše společné cestování se neobešlo bez každodenních individuálních i skupinových diskusí a díky tomu, jsem zase o něco lépe mohla poznat vnitřní svět některých předškolních dětí. Děti při aktivitách byly velmi upřímné v projevování svých citů a emocí př. Pavlík miloval svého dědečka, který mu zemřel před dvěma roky a při našich výpravách si na něj často vzpomněl: *„Děda pořád nadává na zimu a říká, že by chtěl pořád teplo!“*. V těchto chvílích jsem si uvědomovala, jak jsou předškolní děti ve svých citech a emocích zranitelní.

Při sebereflexích své práce často řeším otázku, zda správně a citlivě reaguji na individuální hlasy odrážející vnitřní dětský svět. Někdy mívám pocit, že se spíše věnuji těm jedincům, kteří dokážou křičet své „já“ do okolního světa (př. Vašík), než těm, kteří si v tichosti žijí to své dětství. Z tohoto důvodu, u některých otázek týkajících se mého výzkumu upřednostňuji spíše individuální přístup a dávala jsem přednost individuálním rozhovorům před skupinovými.

S velkým zaujetím přijaly děti vyslance z cizí země (Německa). Děti byly z aktivit nadšené a přímý kontakt byl pro ně velmi silným a intenzivním zážitkem. Jsem rozhodnuta, že při dalších podobných aktivitách zcela jistě více využiji přímý kontakt dětí s lidmi z jiných zemí. Stačilo by možná oslovit základní či jinou mateřskou školu v okolí a jistě bychom tam objevili kamaráda z jiné etnické skupiny, který by k nám do mateřské školy přišel na návštěvu.

3 ZÁVĚR

Zpracování a realizace programu rozvoje interkulturních kompetencí se zaměřením na rozvoj citlivosti vůči rozdílnému životnímu prostředí u dětí předškolního věku byl pro mě velmi přínosný a zajímavý.

Získala jsem velmi pozitivní zpětnou vazbu od „mých“ předškolních dětí, které společně se mnou poznávali blízké i vzdálené kouty naší planety. Dle provedeného výzkumu si každé dítě odneslo z našich aktivit řadu zajímavých poznatků. *Některé děti zaujalo rozdílné životní prostředí* a jeho dopad na způsob života obyvatel dané země, *jiné děti lákaly svět zvířat*, některé děti pozorovaly rozdíly především v *rostlinné říši*, *některé děti zaujal rozdílný způsob oblékání*, *rozdíly v barvě pleti*, *rozdíly v jazyce*, *v bydlení*, ...obecně bych mohla konstatovat, že děti byly velmi citlivé a dokázaly najít rozdíly mezi naším životním prostředím a prostředím, kde žijí indiány, Afričané či Eskymáci.

Během praktické činnosti mé bakalářské práce jsem svůj výzkum rozšířila i o otázku zda „*Dokážou děti citlivě vnímat prostředí Evropy, Ameriky, Afriky i Antarktidy a najít společné znaky.*“ Měla jsem pocit, že hledání rozdílných znaků bylo pro většinu dětí relativně snadné, *naopak hledání společných znaků dětí zprvu jako-by zaskočilo.* Odpověď na tuto otázku jsem uvedla v kauzuistice, při které jsem využila metody ohniskové skupiny.

Dalším přínosem při realizaci programu, který je pro mne jako pedagoga velmi cenný, je *jedinečná možnost nahlédnout každému dítěti trochu více a hlouběji do jeho dětského světa.* U dětí pro mě není podstatný jejich konečný výkon - vědomosti, ale to, jak se během aktivit cítí, jak se projevují, jak si hru prožijí, jak reagují a především, co si v sobě odnáší. Každé dítě je originál a pomocí aktivit, které s dětmi dělám, se snažím každému dítěti říci: „*Jsem ráda, že jsi tady a udělám vše pro to, aby jsi byl šťastný!*“ Během pedagogicko-výchovného procesu se snažím maximálně respektovat jedinečnost každého dítěte a můj přístup k dětem je založen na vzájemném respektu. Dětské nápady a spontánní hry jsou pro mě inspirací a ukazují mi cestu, po které mám jít. Je pro mě důležité, aby nás společně prožité chvíle vzájemně obohacovaly a zároveň sblížovaly. Předškolní období jedinečné, nenahraditelné a pro každé dítě velmi důležité. Děti mají

právo si ho prožít naplno v prostředí plném vzájemného respektu, bezpečí, lásky, jistoty a porozumění. *„Neberme dětem jejich dětství a nechme je prožít, co nejvíce pozitivních zážitků, které si s sebou ponesou do svého budoucího života!“*

Byla bych velice ráda, kdyby se má bakalářská práce stala alespoň malou inspirací pro některé ostatní pedagogy, kteří se setkávají s dětmi předškolního věku. Během studia na vysoké škole jsem si uvědomila, že stejně jako se vzájemně mezi sebou inspirují a obohacují děti ve třídách mateřských škol, tak by se měli mezi sebou inspirovat a obohacovat lidé, kteří jsou s těmito předškolními dětmi v každodenním kontaktu.

Citát na závěr:

„Každé hrající si dítě si počíná jako básník, když si vytváří jakýsi vlastní svět, nebo přesněji řečeno, když dává věcem svého světa nový, jemu vyhovující řád.“

Sigmund Freud

4 SEZNAM POUŽITÉ LITEREATURY

BELZ HORST, MARCO SIEGRIST, *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*, Praha: Portál 2001, ISBN 80-7178-479-6

BRUCEOVÁ, TINA, *Předškolní výchova – výchova dětí od 3 do 8let*, Praha: Portál 1996, ISBN 80 – 7178 – 068 – 5

ČERNOUŠEK, MICHAL, *Psychologie životního prostředí*, Praha: Horizont 1986, 40-042-86

FOUNTAIN, SUSAN, *Místo na slunci*, Praha: Tereza a Arcadia 1994

GAJDOŠOÁ, L., DUJKOVÁ A KOL., *Vzdělávací program Začít spolu*, Metodický průvodce pro předškolní vzdělávání, Praha : Portál 2003, ISBN 80-7178-815-5

HEDERER, J., SCHMIDBAUER, H., *Les a praktická ekologická výchova v mateřské škole*, vydalo Pražské ekologické centrum, Praha 1997, ISBN 80-901377-0-9

KOHLOVÁ, MARYANN, *200 výtvarných činností*, Praha: Portál 2010, ISBN 978-80-7367-820-3

MORGENSTERNOVÁ, MONIKA, ŠULOVÁ, LENKA A KOLEKTIV, *Interkulturní psychologie, Rozvoj interkulturní senzitivity*, Praha: Karolinum 2009, ISBN 978-80-246-1361-1

MRTIN, VÁCLAV, GILLERNOVÁ, ILONA, (EDS), *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, Praha:Portál 2003. – 232 s., ISBN 80-7178-799-X

PLHÁKOVÁ, ALENA, *Učebnice obecné psychologie*, Praha: Academia 2004, ISBN 80-200-1086-6

PRŮCHA, JAN, *Interkulturní psychologie*, Praha: Portál 2004, ISBN 80-7178-885-6

PRŮCHA, JAN, *Multikulturní výchova*, Praha: Triton 2011, ISBN 978-80-7387-502-2

ŘÍČAN, PAVEL, *Cesta životem*, Praha: Portál 2004. – 392 s., ISBN 80-7178-829-5

SMOLÍKOVÁ, K, *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*, Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, ISBN – 80-87000-00-5

ŠÍŠKOVÁ, TATJANA, *Menšiny a migranti v České republice*, Praha: Portál 2011, ISBN 80-7178-648-9

ŠVAŘÍČEK, ROMAN, ŠEĐOVÁ, KLÁRA, A KOL., *Kvalitativní výzkum*

v pedagogických vědách, Praha: Portál 2007, ISBN 978-80-7367-313-0

VÁGNEROVÁ, MARIE., *Vývojová psychologie*, Praha: Portál, 2000, ISBN: 80-7178-308-0

Internetové odkazy:

mojebetynka.cz/dite-je-na-svete/batole/jak-dite-vnima-samo-sebe

www.mkc.cz/uploaded/otevrena_skola/ikd_predsudky.pdf

wikipedia.org/wiki/Aljašský_malamut

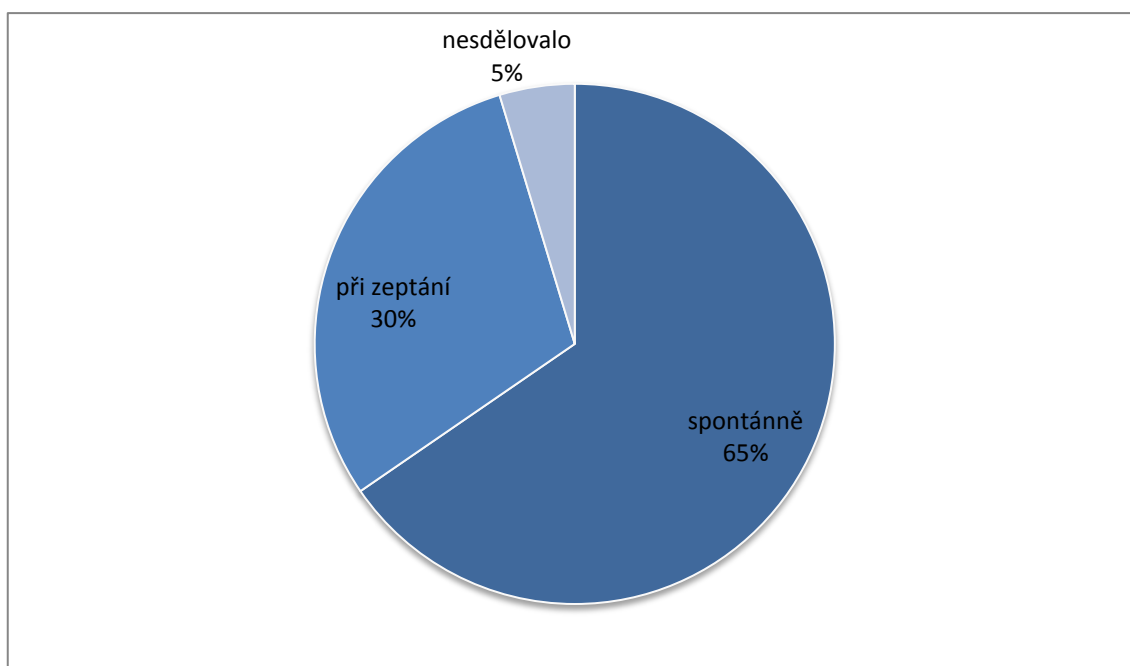
www.predskolaci.cz/?p=9008

<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/14145/MAMINKO-POLETIME-DO-VESMIRU.html/>

5 PŘÍLOHY

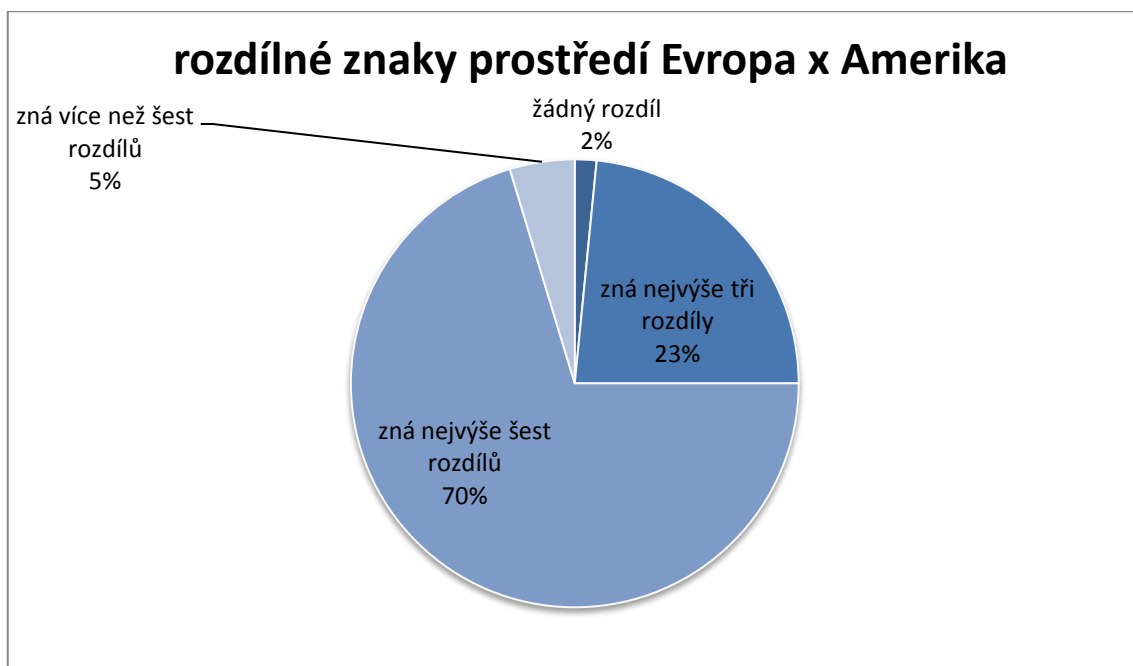
Otázka číslo 2 „Sdělovalo Vám vaše dítě poznatky a zážitky, které prožilo při společném cestování po naší planetě?“

- A) spontánně sdělovalo své poznatky a zážitky
- B) sdělovalo při zeptání se, jak si užilo den
- C) nesdělovalo

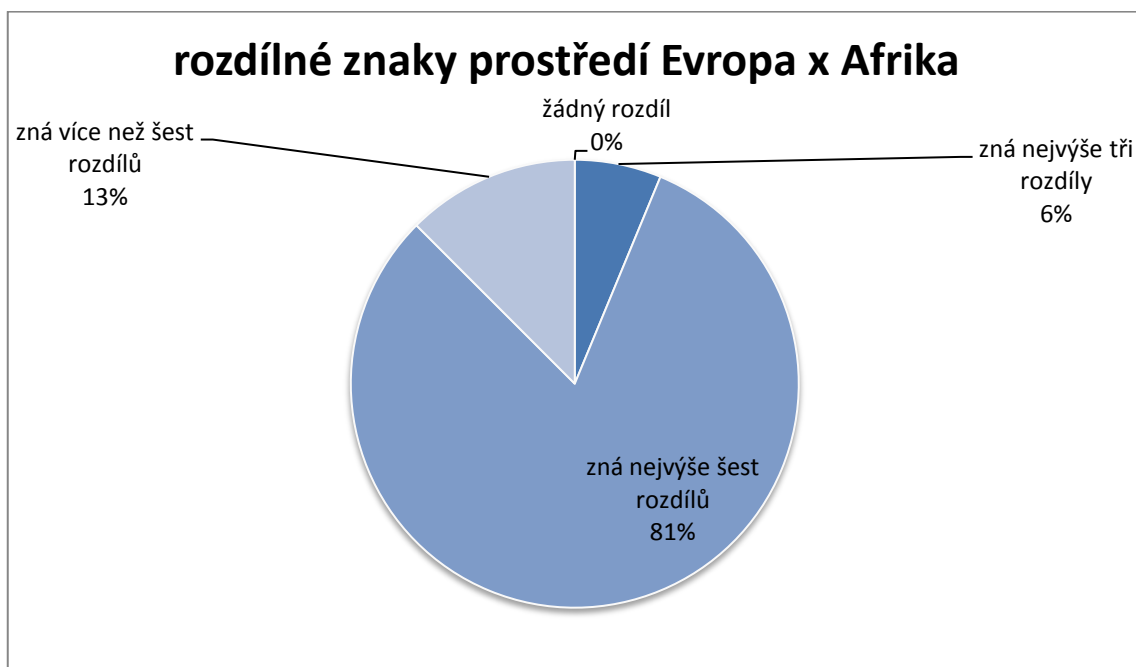


Otázka číslo 3: „Viš, jaký je rozdíl mezi naší přírodou, kde bydlíme a mezi přírodou v Americe - indiánské zemi?“

- A) žádný rozdíl
- B) zná nejvýše tři rozdíly
- C) zná nejvýše šest rozdílů
- D) zná více než šest rozdílů



„Viš, jaký je rozdíl mezi naší přírodou, kde bydlíme a mezi přírodou v Africe – u černoušků?“



„Viš, jaký je rozdíl mezi naší přírodou, kde bydlíme a mezi přírodou v ledové zemi – u Eskymáků?“

