

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky a psychologie

**Metody osobnostně sociálního rozvoje v předškolním  
vzdělávání**

Bakalářská práce

České Budějovice 2011

vedoucí práce:  
Mgr. Eva Svobodová

autor práce:  
Helena Jarošová

*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 – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.*

*V Českých Budějovicích 25. 3. 2011*

*Helena Jarošová*

## **Poděkování :**

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Evě Svobodové za odborné vedení a cenné rady, které mi při zpracování práce poskytla.

## **Anotace:**

JAROŠOVÁ, Helena. *Metody osobnostně sociálního rozvoje v předškolním vzdělávání*. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, 2011. 54 s

Bakalářská práce je rozdělena na tři části, teoretickou, praktickou a výzkumnou. Východiskem pro teoretickou část je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a metody, které doporučuje jako vhodné pro práci s předškolními dětmi. Zejména jsou to metody tvořivé dramatiky, prožitkového, kooperativního, situačního, spontánního sociálního učení, a učení hrou.

Praktická část navazuje na část teoretickou zpracovaným integrovaným celkem s popsány metodami. Obsahuje záměr, plánování, realizaci i evaluaci celku.

Metodami výzkumu jsou přímé pozorování a dotazníkové šetření.

### **Klíčová slova:**

osobnostně sociální rozvoj, prožitkové učení, kooperativní učení, situační učení, metody, hra, tvořivá dramatika

## **Annotation:**

JAROŠOVÁ, Helena. *Methods of personality social development in pre-primary education*. Pedagogical fakulty University of South Bohemia, 2011. 54 p.

The Bachelor thesis is divided into three parts, a theoretical part, a practical part and a research part. The starting point for the theoretical part is Framework education programme for pre-primary education and the methods that are recommended as suitable for working with preschool children. In particular, the methods are of creative drama, experiential, cooperative, situational, spontaneous social learning, and learning through game.

The practical part follows up the theoretical part by the processed and integrated complex with the described methods. It includes an intent, a planning, an implementation and evaluation of complex.

Research methods are a direct observation and a questionnaire examination.

## Keywords:

personal and social development, experience learning, kooperative learning, situational learning, methods, game, creative drama

## Obsah

1	Úvod.....	7
2	Teoretická část .....	8
2.1	Metody učení vymezené RVP PV.....	8
2.1.1	Prožitkové učení.....	9
2.1.2	Kooperativní učení.....	13
2.1.3	Situační učení.....	15
2.1.4	Dramatická výchova.....	15
2.1.5	Spontánní sociální učení .....	16
2.1.6	Hra.....	18
2.2	Spolupráce s rodinou.....	21
2.3	Profesní kompetence učitelky mateřské školy.....	21
2.3.1	Oborové a metodické profesní dovednosti.....	22
2.3.2	Speciálně výchovné a diagnostické profesní dovednosti.....	22
2.3.3	Sociálně psychologické profesní dovednosti .....	22
3	Praktická část .....	26
3.1	Tématický celek: .....	26
3.2	Víkend s pohádkou.....	34
4	Výzkumná část.....	36
4.1	Cíl a metodologie výzkumu .....	36
4.2	Pozorování .....	36
4.2.1	Popis výzkumného vzorku .....	36
4.2.2	Kriteria hodnocení pozorování.....	37
4.2.3	Výsledky pozorování .....	37
4.3	Dotazníkové šetření.....	43
4.3.1	Popis výzkumného vzorku .....	43
4.3.2	Výsledky dotazníkového šetření .....	43
4.3.3	Závěr dotazníkového šetření .....	49
5	Závěr .....	51
6	Seznam literatury .....	53
7	Přílohy.....	54

# 1 Úvod

Mateřská škola je místem, kde jsou děti poprvé odloučeny od svých rodičů, kde si osvojí první sociální zkušenosti, setkávají se s ostatními dětmi, dospělými, musí si přivykat novým pravidlům, získávají nové poznatky o světě, společnosti. Předškolní vzdělávání dnešní doby je zaměřeno na osobnostně sociální rozvoj dítěte a tomuto odpovídají současné metody ve vzdělávání předškolních dětí, které respektují vývojové zvláštnosti předškolních dětí, jak v oblasti kognitivní tak emoční i sociální.

Ve své bakalářské práci se zabývám vzdělávacími metodami v předškolním vzdělávání, které mají za úkol rozvíjet osobnost dítěte po všech stránkách. Metody, které uvádím ve své bakalářské práci, jsou doporučené Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Jelikož jsem se ve své praxi setkala s nepochopením daných metod ze strany pedagogů, bylo mým cílem tyto metody v teoretické části definovat, popsat vhodné i nevhodné přístupy pedagogů. Ve výzkumné části práce zjistit, jak učitelky tyto doporučené metody využívají ve své praxi, zda jsou s nimi obeznámeny a jak rozvíjí osobnost dětí. K tomuto účelu jsem použila pozorování práce pedagogických pracovníků a dotazníkovou formu u kvantitativně většího vzorku respondentů.

Práci jsem rozdělila do tří částí. Část teoretickou, praktickou a výzkumnou. V teoretické části uvádím přehled metod, které jsou doporučené Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, jejich teoretickým vymezením doplněným některými vhodnými a nevhodnými přístupy v práci předškolních pedagogů. Praktická část obsahuje rozpracovaný tematický celek s využitím metod popsaných v teoretické části. Výzkumná část se zabývá jejich využitím v praxi a zpracovává průběh výzkumu a jeho výsledků.

## 2 Teoretická část

### 2.1 Metody učení vymezené RVP PV

Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat jej k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané. (RVP PV, 2005, s. 7-8 ).

Abychom rozvíjeli osobnost dětí snažíme se , aby nám bylo dítě partnerem, přijímáme ho takové jaké je, uznáváme ho jako osobnost, empaticky mu nasloucháme, rozvíjíme jeho potenciality. Důraz je kladen na úctu k dítěti, respekt a důvěru, vlastní prožitky a zkušenosti, podporu jeho vlastních aktivit, respektování jeho vývojových zvláštností, jeho temperamentových vlastností.

Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována.

Rozvojové předpoklady a možnosti dětí vyžadují uplatňovat v předškolním vzdělávání odpovídající metody a formy práce. Vhodné jsou metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti. Ve vzdělávání je třeba využívat přirozeného toku dětských myšlenek a spontánních nápadů a poskytovat dítěti dostatek prostoru pro spontánní aktivity a jeho vlastní plány. Učební aktivity by proto měly probíhat především formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby.

V předškolním vzdělávání by mělo být v dostatečné míře uplatňováno situační učení založené na vytváření a využívání situací, které poskytují dítěti srozumitelné praktické ukázky životních souvislostí tak, aby se dítě učilo dovednostem a poznatkům v okamžiku, kdy je potřebuje a lépe tak chápalo jejich smysl.

Významnou roli v procesu učení sehrává spontánní sociální učení, založené na principu přirozené nápodoby. Proto je třeba ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne v mateřské škole vyskytnou, nejen v didakticky zaměřených činnostech,



poskytovat dítěti vzory chování a postojů, které jsou k nápodobě a přejímání vhodné. (RVP PV, 2005, s. 8-9).

Další důležitou metodou je hra dětí a tvořivá dramatika, která vychází především z principu hry a prožitku.

### **2.1.1 Prožitkové učení**

Prožitkové učení je učení pomocí hry nebo činnosti, ke které je dítě vnitřně motivováno, naladěno a citově je prožívá. Vychází z činností a situací navozujících prožitky člověka. Ty pak stimulují cítění a poznávání v souladu s uspokojováním potřeb a promítají se do chování a jednání dítěte. V souvislosti s předškolním dítětem je potřeba zdůraznit, že žádná činnost, kterou dítě provádí, se neobejde bez prožitku. Za prožitkové učení tedy považujeme učení, při kterém s prožitkem počítáme a záměrně se ho snažíme navodit. Uplatňováním tohoto učení v mateřské škole usilujeme o propojení emocionální složky osobnosti dítěte s rozvojem sociálním a intelektuálním. (Svobodová, 2010, s.109).

Proto je učení prožitkem efektivní, má hluboký a trvalý dopad. Veškeré aktivity jsou založeny na herních prvcích s podporou tvořivosti. Prožitkové učení zahrnuje vlastní iniciativu dětí. I když podnět přichází z vnějšího okolí, pocit objevování, uchopení, porozumění vychází z nitra osobnosti. Tím, že dítě proniká do problému, nalézá řešení, pojmenovává co se dovedlo, nachází smysluplnost získaného poznatku o této dovednosti pro život, pociťuje uspokojení, ovlivňuje své chování, postoje. Prožitkové učení navazuje na přirozené zákonitosti spontánního stylu učení dítěte.

V předškolním věku se dítě učí především formou, která se nazývá učením v širším slova smyslu, na rozdíl od učení v užším slova smyslu, které převládá ve věku pozdějším. Učení v širším smyslu znamená, že jedinec přirozenými cestami a mechanismy svých biopsychosociálních struktur sbírá a zpracovává zkušenosti ze všech oblastí života a po celý svůj život. Zkušenosti získává především tím, že něco dělá a že to, co dělá, prožívá. Přirozenost cest a mechanismů učení prožitkem spočívá v tom, že se spontánně děje v souladu s prací mozku (u dítěte teprve zrajícího), dále v souladu s inteligencí a vlastnostmi temperamentu a charakteru, a také v souladu s rozsahem a kvalitou nabývaných sociálních zkušeností. Učení tohoto typu je pro dítě nenásilné, funkční, přirozeným způsobem zdravé. Předškolnímu věku je tento typ učení nejvlastnější. Nikdy později již nebude dítě s takovou intenzitou, fantazií a efektivitou pracovat samo na sobě.

Druhá forma, učení v užším smyslu, je učení prostřednictvím vyučování, je to záměrný, cílevědomý proces, který organizuje učitel. Staví na jiných, vývojově pozdějších předpokladech. Avšak i organizované učení, jak vyplývá ze silícího trendu současných pedagogických teorií je úspěšnější tehdy, jestliže využívá co nejvíce přirozených biopsychosociálních mechanismů učení a modeluje učení na jejich základě i ve školním věku. Mentalitě předškolního věku však tradiční forma organizovaného učení – tedy hromadné vyučování frontální metodou – není v žádném případě vlastní. Právě v tomto období může způsobit nejvíce škod. (Havlínová, 2000)

Prožitkové učení se vyznačuje těmito charakteristickými znaky:  
(podle Havlínové, 2000)

### **Spontaneita**

Spontaneita znamená, že děti nejsou k činnostem nuceny. Učitelka pracuje a motivuje děti tak, aby podpořila jejich zájem o dané aktivity, aby se děti samy, spontánně účastnily aktivit, které jsou jim nabízeny. Nevhodným přístupem je například násilné ukončování her, či ostatních činností dětí, bez prostoru k jejich dokončení, nebo zvolení možnosti, kdy a jak si děti tyto činnosti dokončí. Také zasahování a zbytečné organizování volných her dětí potlačuje jejich spontaneitu a radost ze hry. Naopak vhodný přístup ze strany učitelky respektuje děti, učitelka může využít hru dětí ke spontánnímu učení, vychází ze zážitků dětí, z jejich zkušeností, zájmů. Není nutné striktně dodržovat naplánované činnosti, pokud vzejde spontánní aktivita od dětí, dobrá učitelka ji dovede využít a rozvinout.

Důležitá je také motivace, která děti zaujme a bez pocitu manipulace se účastní řízené činnosti. K motivaci můžeme využít různých vzniklých situací, příběhů, pohádek, ale i konkrétních zážitků dětí.

### **Objevnost**

Celé dětství je obdobím objevování, radosti z poznávání nových věcí, skutečností, lidí. Již v kojeneckém věku dítě zkoumá a poznává své tělo, libé či nelibé pocity, své blízké. V předškolním věku děti poznávají a objevují různé souvislosti, rády experimentují, poznávají vlastnosti předmětů, v čemž se jim dospělí snaží bránit z obavy o jejich zdraví, že se ušpiní, že něco rozbijí. Často slyšíme např. od rodičů: „Neskákej do kaluže, zamočíš se!“ a děti přesto stále zkouší, co se stane, když do kaluže skočí. Samozřejmě před nebezpečnými věcmi a situacemi děti musíme chránit, např.

v dopravě, ale proč jim nedopřát poznat vlastnosti písku a vody, vlastnosti sněhu, toho jak fungují předměty, co se stane, když se zasadí semínko do hlíny. Pokud si děti aktivity vyzkouší pod dohledem dospělých, hrozí menší riziko do budoucna, že budou experimentovat s nebezpečnými věcmi.

Velkou příležitostí pro různé objevování a poznávání je v mateřských školách doba pobytu venku, kdy mohou děti experimentovat pod dozorem učitelky s různými materiály, např. přírodními, poznávají přírodní souvislosti, objevují různé živočichy, rostliny, vlastnosti živé i neživé přírody. Samozřejmě při všech činnostech je nutné dbát na bezpečnost dětí, ale tak, aby děti neměly pocit, že jsou při svých objevech omezovány.

### **Komunikativnost**

Učitelka podporuje a rozvíjí komunikační dovednosti dětí. Pod tímto pojmem si představujeme dorozumívání, slovní sdělení, předávání zkušeností, vybízení k určitému jednání, chování. Zároveň se slovní (verbální) komunikací probíhá i mimoslovní (nonverbální) komunikace. Je to zejména komunikace mimikou, kdy projevujeme svoje emoce, jako je radost, smutek, údiv, strach atd., gesty, kterými vyjadřujeme souhlas či nesouhlas a oční kontakt. Verbální a nonverbální komunikace by měla být v souladu, tzn. bez přetvářky a ironie. V rozumné míře dáváme najevo i své emoce. Například pokud nás dospělý něco trápí, máme nějaký problém, nebo naopak radost, můžeme vhodnou formou s tímto dítětem seznámit a využít i ve své pedagogické práci. Děti jsou velice empatické a často překvapí svojí kladnou reakcí, později nemají obavu se svěřit dospělým či dát najevo svoje emoce. Učitelka je pro děti vzorem, a proto by měla vytvářet podmínky k rozvoji komunikačních dovedností tím, že dává dětem dostatečný prostor k vyjádření jejich myšlenek, názorů, pocitů, přání, aktivně jim naslouchá a podává zpětnou vazbu o tom, že porozuměla, podněcuje a provokuje je k řečovým aktivitám. (Svobodová, 2010).

Stále ještě v praxi převažuje nevyváženost komunikace mezi dětmi a učitelkou. Učitelky dávají málo prostoru ke komunikaci, neustále děti doplňují, dokončují za ně věty, spěchají na děti, pokud nehovoří k tématu zadanému učitelkou, přerušují je a nenechají domluvit, spíše je upozorňují na jejich nedostatky, často používají zákazy, varování a pokyny. V dětech je tak pěstován strach z toho, jaká bude reakce na to, co řeknou a odradí je to od dalšího vyjadřování svých myšlenek, názorů, ale i pocitů a emocí.

## **Prostor pro aktivitu a tvořivost a fantazii**

Prostorem se v tomto smyslu nemyslí jen prostředí mateřské školy či třídy, ale také postoj učitelky, která děti zbytečně neorganizuje, nezasahuje do jejich činností, samozřejmě pokud není ohroženo zdraví a bezpečnost dětí, dává jim prostor pro jejich aktivity, podporuje jejich tvořivost nabídkou vhodných činností, pomůcek, hraček a materiálů. Děti mohou při dodržování dohodnutých pravidel využívat celý prostor třídy, mohou si brát hračky a pomůcky bez dovolení, za předpokladu, že si je po sobě uklidí.

Lidská tvořivost se projevuje nejen v interakci člověka s prostředím (vytvářením produktů), ale i ve „vnitřním životě“ jedince (vytvářením představ a fantazijních produktů), který dává životu hluboký smysl. (Němec, 2004, s. 15)

Úkolem pedagogů je jejich tvořivost co nejvíce rozvíjet. Učitelky, které dětem předkládají konečné možnosti řešení, v dětech tvořivost a fantazii potlačují. Například když ve výtvarných činnostech učitelka dětem řekne: „Nebe je modré, slunce žluté, tráva zelená.“, nedá dětem téměř žádný prostor pro tvořivé vyjádření jejich vlastních představ. Právě v tvořivém a fantazijním vnímání světa dětmi je jeho krása, a proto toto vnímání světa musíme v dětech podporovat.

## **Konkrétní činnosti**

Konkrétními činnostmi v mateřské škole jsou myšleny zejména manipulace s předměty, experimentování a hra. V mateřské škole využíváme nejen hračky a pomůcky, ale nabízíme dětem množství různých materiálů, které mohou využívat zejména ve svých hrách, ale i různých výtvarných činnostech. Děti poznávají vlastnosti těchto materiálů, ale také rozvíjí svoji představivost, tvořivost a fantazii. Například šátky lze využít k vytvoření šatů, ptačích křídel, jako loutky, k dozdobení příbytků atd.

## **Celostnost**

Celostností je myšlena účast všech smyslů a obou mozkových hemisfér. Děti při svém učení zapojují všechny smysly, čím více je zapojují, tím je jejich poznání a získané zkušenosti bohatší a hlubší. K tomuto účelu nabízíme dětem různé smyslové hry, ale také různé experimenty. Děti mohou poznávat vlastnosti materiálů zrakem, čichem, chutí, sluchem, hmatem. V rámci prožitkového učení děti získávají zkušenosti o pocitech lidí, kteří jsou nějakým způsobem hendikepováni např. pohyb v prostoru se

zavřenýma očima, poznávání předmětů pouze hmatem, orientace podle sluchových podnětů.

Ovlivnitelnost chování dítěte prožitkem skrývá i určité riziko. Prožitkové učení slouží k podpoře zážitků prospěšných dětské osobnosti, ale stejnou cestou přicházející náhodné zážitky, z nichž některé mohou dítě ovlivnit negativně nebo ho i poškodit, nemluvě o záměrných zážitcích, sloužících k jeho zneužití. Sílu prožitku a jeho dopad na změnu osobnosti si musí být lidé kolem dítěte vědomi, s tímto rizikem musejí počítat a podle toho se sami chovat a postupovat v komunikaci s dítětem. Proto je velice důležitý vztah učitelky s dítětem. Tento vztah by měl být rovnocenný, založený na vzájemné důvěře, na empatickém jednání, což znamená, že dítě přijímáme takové jaké je, s jeho přednostmi i slabostmi. Učitelka preferuje dialog s dítětem a dodržování dohodnutých pravidel, která samozřejmě i ona dodržuje, před direktivními příkazy. Ponechává dětem volnost, stimuluje jejich aktivitu. Snaží se porozumět motivům a příčinám chování dítěte, spolu s ním hledá řešení tak, aby dítě pocítilo a uvědomilo si následky svého chování. Je pro dítě přirozenou autoritou, která nevyplývá z jejího postavení a věku, ale z toho, jak se umí k dítěti přiblížit a provázet ho na cestě k poznání.

Další podmínkou pro zdar realizace prožitkového stylu učení je, že učitelka neřídí proces učení direktivně a hromadně, ale že vystupuje vůči dítěti v roli přizpůsobené prožitkovému učení – v roli facilitátora. Facilitátor usnadňuje dítěti jeho učení s cílem, aby bylo co nejbližší spontánnímu prožitku a přitom vycházelo z plánu učitelky. Učitelka připravuje prostředí pro motivující a seberozvíjející dětské činnosti. Neplánuje obsah a náměty her, ale připravuje časové a prostorové podmínky aby děti měly pravou pohodu pro spontánně zvolené činnosti a mohly své záměry uskutečňovat s plným zaujetím a bez vnějších překážek. Nechává prostor, aby se dítě mohlo učit, dává najevo, že má zájem o toho, kdo se učí, rozumí jejich myšlenkám, pocitům. (Havlíková, 2000)

### **2.1.2 Kooperativní učení**

Kooperativní učení je často zaměňováno s formou práce dětí ve skupinách. Kooperativním učením nemyslíme činnost dětí ve skupině, kdy každé samostatně pracuje na nějakém úkolu, např. kreslení obrázku, práce s pracovním listem atd., ale kooperativní učení musí splňovat určitá kritéria. ( podle Kasíkové 2004)

**Pozitivní vzájemná závislost**, kdy děti vnímají fakt, že k dosaženému výsledku dospějí pouze tehdy, pokud budou na společném projektu spolupracovat a ne soutěžit. Proto do mateřské školy nepatří soutěživé hry, ale spíše hry založené na spolupráci dětí. Příkladem jsou honičky se záchranou, kdy děti musí spolupracovat na záchraně jiného dítěte. ( Hra na dešťovou bábu – chycené dítě si sedne do dřepu a ostatní ho mohou zachránit tím, že ve dvojici nad ním vytvoří stříšku). Již při této jednoduché hře je třeba, aby dvě děti spolupracovaly na záchraně dalšího.

**Interakcí tváří v tvář**, je rozuměna práce v menších skupinkách, kdy spolupracují všechny děti. Velmi důležité je odhadnout velikost skupiny. Skupina by neměla být příliš velká. V případě velké skupiny se většinou nezapojí všechny děti, mnohé z nich zůstávají pouze v roli pozorovatele. Skupina by měla být heterogenní a měly by v ní být děti na různém stupni vývoje. Tím je zajištěno zapojení i mladších dětí, kdy se přirozenou cestou učí od starších jak poznatkům, tak spolupráci. Pokud je skupina homogenní může se stát, že ve skupině starších dětí převládne rivalita a soutěžení a skupina mladších dětí je v plnění úkolu bezradná, nespolupracuje, každé dítě je ve skupině samo za sebe, některé se ani nezúčastní.

**Osobní odpovědnost všech dětí ve skupině** je dána tím, že všechny děti ve skupině pracují na co nejlepším výsledku, nekazí vzájemně část celku vytvořenou jiným dítětem.

Formování a **využití interpersonálních a skupinových dovedností**, což znamená, že děti se při činnosti domlouvají, komunikují spolu, konstruktivně řeší vzniklé problémy, dovedou ustoupit ve prospěch ostatních. Učitelka nezasahuje do činnosti dětí, nenabízí jim konečná řešení. Poskytuje dětem podnětné prostředí, dostatek pomůcek, materiálů a je spíše v roli pozorovatele.

Důležitá je **reflexe skupinové činnosti**, která zajišťuje zpětnou vazbu pro členy skupiny. Již s dětmi předškolního věku lze následnými rozhovory hodnotit průběh činností. Děti hovoří o svých pocitech, o tom jak se jim spolupracovalo, jaké problémy řešily, proč vybraly určité řešení z více variant.

V mateřské škole využíváme kooperativního učení zejména při dětských hrách, pohybových hrách, konstruktivních činnostech a různých tvořivých činnostech, kdy děti spolu vzájemně komunikují, musí řešit různé náhodně vzniklé situace, konflikty, učí se vzájemně naslouchat, vyjadřují svůj souhlas či nesouhlas.

Při těchto činnostech je vhodné, aby učitelka byla v roli pozorovatele, či facilitátora a zasahovala v situacích, které to nezbytně vyžadují a dala dětem prostor pro samostatné vyřešení situace, či problému.

### **2.1.3 Situační učení**

Situačním učením nemyslíme pouze využívání situací, které jsme předem neplánovali a také ani nepředpokládali. Některé situace mohou působit podnětně, jiné nečekaně a rušivě. Nepředpokládané situace mohou vzniknout na základě provozní situace v mateřské škole, dětských konfliktů, situací vzniklých v průběhu celého dne. Záleží na učitelce, jak kterou situaci dovede tvořivě využít ve prospěch dětí. Je však nezbytné, aby na vzniklou situaci reagovala okamžitě a vhodným způsobem.

Situační učení spočívá zejména ve výběru a uspořádání situací bohatých na výchovné podněty a jejich využívání k potvrzení zájmu dětí o poznávání. Pedagog využívá situace, které se v běžném životě vyskytnou, ale také vhodné situace připravuje. Dítě se tak učí činnostmi v konkrétní situaci, získává tak užitečné a srozumitelné poznatky v souvislostech, a to probouzí jeho zájem o další objevování.

Připravit učební situaci znamená přichystat nabídku činností, kterými se budou děti zabývat, odhadovat jejich reakce a podle toho volit situaci. Přitom je třeba mít na vědomí, že proces poznávání je důležitější, než konkrétní výsledek. Prostřednictvím učebních situací vytváří učitelka podmínky k tomu, aby se získávané zkušenosti skládaly v logicky funkční vztahy a vytvořily tak základ budoucího systému poznatků. K prožitým situacím se děti vrací, dále získané poznatky rozvíjí, hledají další možnosti řešení. (Opravilová, Gebhartová 2003).

Například : Děti v zimě často ochutnávají sněh. Této situace můžeme využít k poznávání vlastností sněhu, necháme ho roztát a ukážeme dětem kolik je v něm nečistot. Různými pokusy je pak seznámíme s vlastností vody, sněhu, ledu. Situace můžeme využít k získávání poznatků o ochraně zdraví – zimní sporty, správné oblečení atd.

### **2.1.4 Dramatická výchova**

Dramatická výchova využívá prvky a prostředky dramatu a divadla. Je to tvořivý způsob získávání zkušeností, vědomostí, dovedností, formování postojů na základě vlastního prožitku a vlastní aktivní činnosti při jednání na principu hry. V rámci dramatické výchovy dochází ke zkoumání a prověřování námětů a témat a vytváření

vlastních postojů k nim v konfrontaci s postoji ostatních zúčastněných. Jde o konkrétní situace, konkrétní postavy, které určitým způsobem jednají, což je v podstatě základ každého příběhu. Příběh se ale pouze nevypráví, ale příběhem děti aktivně pocházejí, zkoumají ho z různých úhlů pohledu, rozkrývají jeho různá řešení. Tím se rozvíjejí nejen intelektuální složky, ale i tvořivost, rozhodnost, samostatnost, odpovědnost, tolerance, empatie, komunikativnost a autentičnost osobnosti. Na rozdíl od divadla je v dramatické výchově kladen důraz nikoli na výsledek, ale na vlastní tvořivý proces, který je naplňován zejména hrou v roli a který probíhá na základě vzájemné interakce a spolupráce všech zúčastněných. Klíčovými metodami dramatické výchovy jsou dramatické hry a improvizace spojené hrou v roli, součástí dramatické výchovy jsou různé průpravné hry a cvičení vedoucí k rozvoji fantazie, smyslového vnímání, pohybových a verbálních schopností, k rozvoji skupinové citlivosti a komunikace. (Svobodová, 2010, s.136)

Dramatická výchova v mateřské škole má svá specifika podmíněná věkem dětí, mírou jejich zkušeností, sociálního vývoje. Pro začátek jsou vhodná různá průpravná cvičení a motivované hry. U předškolních dětí je to zejména vyjadřování různých říkadél pohybem, pantomima, kdy děti předvádí různé situace, činnosti, zvířata, osoby, mimické a pohybové vyjadřování emocí jako je smutek, radost, vztek, strach a zejména hra v roli, kdy si dítě hraje a jedná „jako“. Důležitá je samozřejmě osobnost učitelky, která by měla vytvořit prostředí, ve kterém by vládla vzájemná důvěra a úcta, která by respektovala osobnost dítěte v její jedinečnosti, měla by mít neautoritativní přístup k dětem, schopnost naslouchat a být empatická.

### **2.1.5 Spontánní sociální učení**

Děti se vyvíjí ve styku s druhými dětmi a dospělými, se sociálními skupinami, ve společnosti. Mateřská škola je po rodině další důležitá sociální skupina, se kterou se dítě setkává, kde se učí žít ve společnosti, dodržovat její normy, aktivně se do ní začleňovat, přejímat sociální role, komunikovat, účastnit se sociální interakce. Pro dítě v předškolním věku je vlastní sociální učení formou napodobování. Je to nejstarší forma sociálního učení, kdy si dítě osvojuje formy chování. Dítě napodobuje rodiče, starší děti, ale i své vrstevníky, osoby z nejbližšího okolí, ale i postavy z filmů, pohádek.

K tomu, aby dítě získalo základy správného chování, znalo normy a pravidla, potřebuje správné vzory dospělých. Z tohoto důvodu je správný vzor učitelky velmi důležitý. To, jak se chová, to, jak s dětmi, ale i dospělými komunikuje, jak dodržuje



základní hygienické návyky, zda její chování není v rozporu s požadavky na vhodné chování dětí.

V mateřské škole je důležité, aby děti měly stanovená pravidla, která si vytvářejí společně s učitelkou. Pravidel nesmí být mnoho, musí být splnitelná, jednoznačná a musí je dodržovat i dospělí. Např.: „U jídla nemluvíme.“, je pro malé děti nesplnitelné, a přiznejme si, že pro učitelky také. Vhodnější je pravidlo „U jídla si povídáme tak, abychom nerušili ostatní“. Učitelka dětem musí vysvětlit smysl pravidla tak, aby ho všechny děti pochopily. Např.: „Neběháme mezi stoly.“, dětem vysvětlíme, co všechno by se mohlo stát, umožníme dětem se vyjádřit a určíme společně prostory, kde je běhání bezpečné.

Porušení pravidel či nesprávné chování by nemělo zůstat bez povšimnutí. Pokud dojde k překročení pravidel nebo norem chování, je nutné reagovat. Trestání však může poškodit emoční, sociální a morální vývoj dítěte. Velké riziko trestů je v přenášení mocenského modelu chování a jednání, kdy dospělí jednají z pozice síly a moci nad dítětem. Vhodnější je místo trestů nechat dopadnout důsledky nesprávného chování, protože tresty působí krátkodobě, ale přirozené důsledky si nese dítě do života.

Stejně jako trest je odměna vnější motivací, která působí pouze na vnější chování dítěte. Význam odměny se v jednotlivých situacích značně liší. Odměna se spojuje s příjemnými emocemi, ale je důležité, aby se odměna spojovala s přirozenými důsledky činností a chování. Je zapotřebí, aby odměna nepůsobila pouze na vnější chování, což znamená krátkodobý účinek, ale dostala se i do vnitřního prožívání. Odměny ve formě úplatku snižují skutečný zájem, snižují vnitřní motivaci. Uspokojování potřeby úspěchu a uznání by se nemělo dít za odměnu. Jestliže se vydáme cestou odměn, musí se počítat s tím, že dávky odměn se musí zvyšovat a nikde není záruka, že se bude zvyšovat chování a činnosti dítěte i dospělého. Chybí tady vnitřní snaha odvést činnost či chování co nejlépe. Je třeba vytvořit takové podmínky, které umožňují prožívat přirozené pozitivní důsledky svých činností a svého chování. Místo vnější odměny je třeba dítěti zprostředkovat smysl činnosti nebo chování a poskytnout jim prostor pro spoluúčast a rozhodování. Děti se odmění samy tím, že mohly být aktivní a vidí k čemu byla jejich aktivita dobrá. A co pochvala? Je to určitý druh odměny. Spíše než pochvalu používáme ocenění. Na rozdíl od klišé, kterým je často pochvala, by ocenění mělo být výrokem šitým na míru dotyčnému člověku a situaci. Výrazem ocenění je také poděkování. (Kopřiva, et al., 2006)

V mateřské škole není vždy nutné, aby bylo odměněno to které dítě. Děti pochvaly u ostatních pozorují, vědí, za co je které chváleno a oceňováno, a tím se také učí. Toto tzv. observační učení platí i v opačném případě. Je-li trestáno jiné dítě a dítě, které to pozoruje se cítí, jako by bylo trestáno samo. Zejména neblahé důsledky to má v případě, že trest je neadekvátní, či pokud učitelka není spravedlivá. V tomto případě ztrácí dítě důvěru v učitelku, přestože nebylo samo trestáno.

### **2.1.6 Hra**

Všechny jmenované metody učení jsou obsaženy ve hře dítěte. Hrou tráví děti předškolního věku většinu svého času .

Při hře si dítě samo volí námět, záměr a chce spontánně cosi prozkoumávat, zkoušet, ověřovat, vytvářet. Volí si k tomu podle vlastního uvážení nebo podle dohody s dětským partnerem hračky, zástupné nebo doplňkové předměty, místo ke hře a jeho úpravu, role a způsob jejich ztvárnění, možnosti a podmínky pro souhru s druhými. Samo si tedy volí námět, cíl a prostředky k uspokojivé hře, a ta se vyznačuje určitými konkrétními znaky. (Kořátková, 2005).

Spontánnost je viditelná v přirozeném, aktivním chování, v bezprostředním jednání a různorodé improvizaci. Dítě dává ke hře nebo do jejího průběhu samo podněty, viditelně se uplatňují jeho vnitřní zdroje, stanovuje si své cíle a záměry, sděluje nebo vysvětluje svůj motivační kontext. (Kořátková, 2005, s. 18).

Z pozice pozorovatele často dětská hra připadá bezúčelná, bezcílná a učitelky mají tendenci do dětské hry zasahovat. Například se nám zdá, že dítě jen tak bezcílně pobíhá, ale ono je v té chvíli zrovna ptákem, motýlem. Volnou hrou také není hra, kterou dětem učitelka, i když v dobré víře nabízí.

Zaujetí hrou má často podobu hlubokého soustředění na činnost, kdy dítě nevnímá okolí nebo nechce přijmout podněty, které jsou mu určeny a s jeho hrou nesouvisejí. Dokáže svou hru bránit, nechce jí opustit, vyslovuje nesouhlas a nespokojenost s jejím přerušením. (Kořátková, 2005, s.18).

Velice důležitá je osobnost učitelky jak hru dětí ukončí. Organizace dne je v mateřské škole určována režimem dne, je jen na učitelce, jak operativně s tímto režimem pracuje, jakou alternativu dětem nabídne.

Radost a uspokojení se zračí ve výrazu tváře hrajícího si dítěte. Může se jakoby, bez vnější pro pozorovatele viditelné příčiny usmívat, smát se nahlas, gesty a pohyby

vyjadřovat radost, nadšení, spokojenost. Prožitek je často provázen samomluvou, která emoce konkretizuje a umocňuje. (Kořátková, 2005, s. 18).

Často se ve hrách dětí objevují i negativní emoce, jako je zlost, vztek, agrese jako důsledek prožitých událostí, sledování nevhodných pořadů. V těchto případech je nutný citlivý zásah učitelky. Těchto situací se dá využít pro vyprávění s dětmi, kdy měly zlost a proč, jestli to, co udělaly ve vzteku bylo správné, jak by se daná situace dala zvládnout jinak. Je vhodné zařadit hry, kdy děti mohou dát najevo své emoce a přitom nikomu neublížit. Například soutěž kdo nejvíce zakřičí, dělat co největší rámus na vybrané hudební nástroje, nebo různé předměty – upozorníme děti, že si musí vybrat předměty, které se nerozbijí, mimicky předvádějí svoji zlost atd.

Tvořivost značí nové, originální upravování a konstruování skutečností z okolního světa a jejich nové kombinování. Má povahu velmi různorodou, od výrazových prostředků orientujících se na tělesnou a pohybovou tvořivost, přes vytváření fabulačních kontextů pro příběhy s vytvářením a volbou originálních rekvizit, hledání slovních spojení, novotvarů a jazykových výrazových prostředků, až po plošnou i prostorovou konstrukční činnost. (Kořátková, 2005, s. 18).

Pro rozvíjení tvořivosti v dětské hře je důležité podnětné prostředí. Dětem nabízíme nejenom hotové prostředky (hračky, pomůcky), ale zejména různé materiály např. šatna převleky, klobouky, šátky, záclony, různé látky, krabice atd. Děti by měly mít možnost využívat židliček a paravanů. Prostředí ve třídě by mělo být variabilní. Fantazie pomáhá dětem překlenout omezení jejich dětských možností, dítě se ve hře stává tím čím chce, běžným předmětům jsou dávány nové vlastnosti.

Opakování je velmi dominantním znakem dětské hry. Dítě se ke hře, kterou si již vyzkoušelo, rádo vrací. Je spokojené, když se může znovu nacházet v situaci, kterou už prozkoumalo, vracet se do konstrukce či příběhu, kde se již lépe orientuje nebo kde došlo shody s druhými. (Kořátková, 2005, s. 19).

Přijetí role je velkým přelomem ve hře dítěte. Hra dostává další dimenzi, která se odvíjí od sebe k druhým. Jde o prozkoumávání jednání druhých, vyjadřování základních atributů jejich života. Dítě vybírá a podle svého zájmu přetváří určité situace, zvolí si v nich svoji roli, naplňuje ji podle odpozorovaného a současně i podle své zkušenosti a představy a dále ji ověřuje ve vztahovém kontextu s ostatními rolemi. (Kořátková, 2005, s. 19).

Dítě si ve hře přehrává situace z reálného života, například z rodiny, z mateřské školy. Často se ztotožňuje se svými filmovými hrdiny a s pohádkovými postavami. Zde je důležitý vhodný výběr pořadů a knih pro děti. V dnešní době je i ve vysílání pro děti násilí, děti v rodině sledují programy, které nejsou vhodné s ohledem na jejich věk. Pokud dochází k přejímání těchto nevhodných rolí, má učitelka povinnost do této hry vstoupit.

### **Materiální podmínky pro hru**

Mnoha výzkumy bylo zjištěno, že existuje vazba mezi prostorem pro hru a její kvalitou. Úpravou vnějšího materiálního prostředí je možné podmínky pro hru podpořit nebo naopak omezit. V mateřských školách je snahou vytvořit co nejlepší podmínky pro hru dětí a to jak prostorové, tak materiální.

Třídy jsou například členěny na:

- velké plochy pro dynamické činnosti, kde mají děti k dispozici vybavení pro pohybové aktivity (gymnastickou sestavu, ribstoly, žíněnky, trampolínu, švédskou bednu), viz příloha č. 1
- plochu pro hru s velkými stavebnicemi (molitanová stavebnice, kostky), viz příloha č. 2,
- prostor pro námětové hry (dětská kuchyňka, prodejna) s množstvím pomůcek a inspirativních materiálů pro tyto hry (šátky, polštáře, převleky, různé obaly..), viz příloha č. 3, 4,
- místo pro pracovní tvořivé aktivity (stůl na písek a vodu, dětský ponk vybavený náradím, nástroji a materiály),
- místo pro výtvarné hry (velký pracovní stůl s množstvím materiálů, tyto materiály jsou přístupné dětem, mohou je využívat podle svých potřeb), viz příloha č. 5,
- místa pro individuální hru (drobné stavebnice, mozaiky, puzzle...),
- místo pro relaxaci, individuální odpočinek.

Toto členění prostoru by mělo být řešeno tak, aby je děti mohly různě obměňovat, aby část zařízení byla mobilní, pokud to prostor umožní, používat je v prostoru celé třídy. Např. velkou molitanovou stavebnici v prostoru pro námětové hry, stůl na písek a vodu v letních měsících na terase, stoly pro hru s drobnými stavebnicemi lze libovolně

přesouvat a spojovat. Všechny pomůcky a hračky by měly být v dosahu dětí, volně přístupné.

Také zahrada by měla poskytovat prostor pro různé druhy her. Ve vybavení školních zahrad by nemělo chybět:

- pískoviště,
- zahradní sestava (kombinace průlezky, klouzačky, malé horolezecké stěny, tabule),
- místo pro námětové hry (altán, domeček, místo ohraničené keři..),
- místo pro relaxaci dětí a jejich odpočinek,
- prostor pro míčové hry,
- místo pro jízdu na kolech, odrážedlech, koloběžkách.

## **2.2 Spolupráce s rodinou**

Mateřská škola je po rodině druhým nejdůležitějším místem, kde se dítě setkává s dalšími dospělými i dětmi, kde tráví většinu svého času. Mnozí rodiče si pamatují metody předškolního vzdělávání z doby před rokem 1989, kdy převažovalo frontální učení s předáváním hotových poznatků, kdy učitelka nebyla partnerem, ale autoritou, kdy převažovala soutěživost a prostor pro hru byl jasně časově omezen a hry byly řízeny učitelkou. Dnešní mateřská škola se otevírá rodičům, je místem, kde jsou vítáni a kam mohou bez obav vstupovat.

Partnerství s rodiči přináší učitelkám možnost lépe poznat dítě a jeho svět. Pro rodiče může být partnerství s učitelkou přínosné v poznání metod a způsobů vzdělávání, učitelka může nabídnout vzory v komunikaci s dítětem, pomoci najít pro dítě vzdělávací cestu, která mu bude vyhovovat a optimálně rozvine jeho předpoklady. (Svobodová, 2010, s. 64)

Proto pořádáme pro rodiče s dětmi různé společné akce, kde je s metodami učení seznamujeme a kde mají prostor si je a vlastní kůži vyzkoušet. Viz praktická část.

## **2.3 Profesionální kompetence učitelky mateřské školy**

V dnešní době, kdy k dítěti přistupujeme jako k jedinečné osobnosti se svými právy a potřebami, kdy se zaměřujeme zejména na jeho osobnostně sociální rozvoj, jsou důležité profesní dovednosti učitelky. Soubor všech profesních dovedností učitelky mateřské školy tvoří a vyjadřuje její profesní kompetenci. Hlavními skupinami profesních dovedností učitelky mateřské školy jsou: (podle Mertina, Gillernové, 2003):

- profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte předškolního věku,
- metodické profesní dovednosti,
- speciálně výchovné a diagnostické profesní dovednosti,
- sociálně psychologické profesní dovednosti ,

### **2.3.1 Oborové a metodické profesní dovednosti**

Tyto dovednosti souvisejí zejména s teoretickými znalostmi, s délkou praxe a se vzděláním učitelky. Jedná se zejména o teoretické poznatky z oblasti předškolní výchovy, se znalostí metod, forem a didaktických postupů. Je však nutno podotknout, že pouhé teoretické znalosti a délka praxe k naplňování metod osobnostně sociálního rozvoje dětí nestačí.

### **2.3.2 Speciálně výchovné a diagnostické profesní dovednosti**

Učitelka by měla mít znalosti z vývojové psychologie dítěte, měla by respektovat jeho vývojové zvláštnosti, jeho osobnost a individualitu. Tomu by měla přizpůsobit metody a formy práce. Učitelka provádí a vyhodnocuje průběžně pedagogickou diagnostiku. Děti rozvíjí v souladu s jejich schopnostmi a možnostmi, ke každému přistupuje individuálně, nejen k dětem se specifickými potřebami ve vzdělávání. Tento požadavek se v současné době při vysokých počtech dětí ve třídě naplňuje velmi těžko, závisí však na osobnosti učitelky, v jakém rozsahu a jak kvalitně ho zvládne.

### **2.3.3 Sociálně psychologické profesní dovednosti**

Jsou to jak učením získávané, tak zejména dané předpoklady pro přiměřené sociální interakce v celé síti sociálních vztahů, do kterých učitelka vstupuje. Sociální dovednosti není možné přímo poznávat, či dokonce přímo měřit. Každý jinak určité situace prožívá, jinak se chová a jedná, jinak realizuje jednotlivé sociální aktivity. Stupeň osvojení těchto dovedností je u každé učitelky jiný, do jisté míry nezávislý na věku, množství teoretických poznatků či délce praxe, ale právě rozvíjení těchto stupňů je jednou z významných podmínek pro správné využívání metod osobnostně sociálního rozvoje dětí. Výčet všech sociálně-psychologických profesních dovedností využitelných v práci učitelky v mateřské škole není možné sestavit, mnohé z nich se různě překrývají,

doplňují a kombinují. Proto jsem se zaměřila pouze na ty, které dle mého názoru nejvíce souvisejí s problematikou mojí práce. (Mertin, Gillernová, 2003)

Dobry pedagog by měl **akceptovat**, to znamená přijímat každého člověka takového, jaký je. Nezánamená to však, že bychom měli souhlasit se vším, co dítě či dospělý dělá, ale snažit se najít efektivní cestu možného působení a výchovy. Každé dítě je jedinečné, jinak si osvojuje poznatky, je jinak emociálně vyladěné, jinak se vztahuje k různým motivačním aspektům včetně hodnot i cílů, takže i my musíme přizpůsobit svoje výchovné úsilí. Předpokládá to dobře děti poznat a stimulovat či rozvíjet tak, že akceptujeme jejich určitá specifika. (Mertin, Gillernová, 2003, s.28)

Jako učitelky bychom měly otevřeně či **autenticky projevovat své emoce, názory či postoje** a tak pomáhat orientovat se v chování, dávat možnost dětem poznávat cesty i hranice výchovného působení. Důležitá je forma těchto autentických projevů. Učitelka by měla působit vyrovnaně. Jistě, může dát najevo svůj vztek nebo velkou radost, nehodí se však afektivní výbuch zlosti, ale je přijatelný přiměřeně zvýšený hlas. Děti by měly poznat, které projevy jejich chování jsou žádoucí či nikoliv. Pokud učitelka vystupuje sebejistě, otevřeně a přiměřeně vyjadřuje pozitivní i negativní prožitky, podporuje to její autenticitu projevů a zvyšuje věrohodnost. Děti jsou velmi empatické a poznají, kdy se například učitelka necítí dobře, kdy je jí smutno nebo má naopak radost. Nemusíme se proto snažit tyto pocity před dětmi zcela skrývat, jelikož by to působilo nepřesvědčivě. Samozřejmě by však měly převládat kladné emoce. Učitelka, která je permanentně smutná či rozzlobená, tyto negativní emoce přenáší i na děti. (Mertin, Gillernová, 2003)

Být **empatická** znamená umět se vcítit do dětského světa, do situace rodičů či kolegů, být vstřícná k jejich potřebám a přáním, porozumět jim, ale zůstat přitom sama sebou, vědoma si svých přání a potřeb. Přestože určitý problém nemám, ani ho neznám z vlastní zkušenosti, snažím se do druhého vcítit, i když se s ním neztotožňuji, porozumět mu. Pokud je dítěti smutno nebo si ublíží, nikdy bychom neměly zlehčovat situaci a odbýt ho slovy: „ To nic není“, ale například ho obejmout, vyslechnout, pomoci mu, dát mu najevo, že jeho situaci chápeme, že mu rozumíme. Pokud má dítě radost, například z toho, že zvládlo nějakou situaci, či úkol, sdělíme radost s ním. (Mertin, Gillernová, 2003)

S empatií úzce souvisí **naslouchání**. Já osobně umění naslouchat považuji za velmi důležité. Naslouchání v sobě zahrnuje řadu dalších dovedností, včetně empatie,

akceptace, porozumění neverbálním signálům v komunikaci či citlivost ke kontextu sociální situace. Znamená to věnovat se dítěti a soustředit se na to jakou informaci a hlavně jak nám ji danou chvílí říká. (Mertin, Gillernová, 2003)

**Neverbální projevy** jsou významnou součástí vzájemných interakcí, jsou důležitým komunikačním prostředkem, informují zejména o emocích. Neverbálnímu sdělení dokonce automaticky přikládáme větší váhu, protože vlastní zkušenost napovídá, že slova lze podstatně snáze kontrolovat než neverbální projevy. Neverbální stránku komunikace dítěte a jeho dovednosti porozumět jí je důležité rozvíjet už od mateřské školy. Existuje velké množství činností, kterými můžeme tyto dovednosti rozvíjet a je důležité, aby učitelka měla o nich znalosti a povědomí.

Velmi těžké je **odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů** u sebe a ostatních. S názory, úsudky či jinými pohledy můžeme polemizovat, předkládat nové argumenty. S prožitky je to jiné. To co dítě, ale i dospělý cítí, jaké prožitky v dané situaci vnímá, není možné racionálními argumenty vyvracet. To vzájemnému porozumění nepřispívá. Tyto dovednosti učitelky využívají v praktikování prožitkového učení dětí. (Mertin, Gillernová, 2003)

V dnešní době je velmi důležité **respektování a tolerování odlišného pohledu na svět**. Děti, rodiče ale i my učitelky se pohybujeme v různém materiálním i sociálním prostředí, máme svůj náhled na svět, svoji víru, přesvědčení. Měly bychom pomáhat dětem se v dnešní společnosti orientovat, poskytovat jim tolerantní pohled na svět. Nikdy bychom neměly dětem vnucovat svůj názor na svět, na společnost. (Mertin, Gillernová, 2003)

Jako učitelky bychom měly **sebejistě vystupovat a věřit si**. Toto jsou vlastnosti, které se velice snadno přenáší na děti. Snažíme se děti povzbuzovat, oceňovat, vyzdvihovat spíše kladné vlastnosti než ty negativní. Pokud se dětem něco nepovede v žádném případě je nezesměšňujeme! Hledáme možnosti, i když je to někdy velice těžké, dětem poskytnout zkušenost, že v určité oblasti něco umí, dovedou, dokáží, že jsou v něčem „dobré“. (Mertin, Gillernová, 2003)

Důležité místo ve výchově má odměna a trest. Odměna, spíše **pochvala a ocenění** jsou účinnější než tresty, které představují negativní posílení. Proto se snažíme hledat příležitost pro pochvalu a ocenění každého dítěte. Může to být obtížné, ale pro každé dítě je to nesmírně důležité. (Mertin, Gillernová, 2003)



Každý z nás se v životě dostal do **konfliktních situací**. S konflikty ve školním prostředí je třeba počítat. Nejen mezi dětmi, ale také mezi zaměstnanci a rodiči. Pokud se konflikty neřeší mohou narůstat komplikovat vztahy ve třídě. Proto je důležité konflikty řešit hned, učit děti, aby se pokusily situaci zvládnout samy a až poté, pokud se jim to nedaří zasáhnout jako autorita. Důležité je, aby učitelka byla při řešení konfliktů spravedlivá a využívala zejména efektivních komunikačních prostředků.

(Mertin, Gillernová, 2003)

### **3 Praktická část**

V praktické části uvádím vlastní zpracovaný tematický celek ,který využívá metody osobnostního a sociálního rozvoje uvedené v teoretické části. Jelikož se jedná o celek integrovaný, bylo by nevhodné jej členit na jednotlivé metody, protože se prolínají a přirozeně navazují jedna na druhou. Mojí snahou bylo, aby hrový prvek pronikal do všech činností, a ty se tak blížily spontánní dětské hře.

V průběhu práce na teoretické části jsme s vedoucí práce Mgr. Evou Svobodovou dospěly k závěru, že pro integrované vzdělávání v oblasti osobnostní a sociální výchovy je významnější, než užití metodické řady (uvedené v teoretické části), schopnost s metodami zacházet v integrovaném celku a vybrat správnou metodu pro určitý věk, příležitost a podmínky. Z tohoto důvodu jsem zvolila do praktické části ukázkou dvou celků, z nichž jeden ukazuje práci s dětmi v mateřské škole a druhý práci s rodiči a dětmi na víkendovém setkání.

#### **3.1 Tematický celek:**

##### **„ Když prší kvetou paraplíčka“**

###### **Cíle:**

- podporovat a rozvíjet kamarádské vztahy mezi dětmi, vést je ke spolupráci
- umět používat dětské hudební nástroje
- reagovat na dohodnutý pokyn
- rozvíjet u dětí fantazii a představivost
- snažit se vyjadřovat své představy pohybem, hudebními činnostmi, výtvarně

###### **Výstupy:**

- dítě vyjadřuje své představy a zážitky výtvarnými, hudebními a pohybovými aktivitami
- dítě pozná a určí jaké je počasí
- dítě je ohleduplné ke kamarádovi
- dítě umí používat jednoduché hudební nástroje, rytmizuje
- dítě reaguje na slovní pokyn
- dítě ví, kde bydlí – předškolní dítě zná svoji adresu

**Věková skupina:** 3 – 6 let

**1. den**

**počet dětí: 24**

Organizace v kontaktním kruhu. Děti motivuji vyprávěním o tom, co jsem našla na první jarní vycházce. Dětem ukážu sněženky. Hádají, jak se květiny jmenují a říkají názvy dalších jarních květin. Asociace na otázku: „Co tě napadne, když se řekne jaro“. Mám pro děti hádanku – zavřou si oči a pustím jim z CD zvuk deště – po chvíli mohou oči otevřít a hádají co to bylo za zvuk – po několika neúspěšných pokusech – hádaly že je to řeka, šumění lesa, vítr – uhodly déšť. Hádání dalších zvuků – bouřka, mírný deštěk, voda z kohoutku...

Hra na tělo – rytmičtější slova „kapka – kapička“ – po kruhu děti vymýšlejí různé možnosti rytmičování těchto dvou slov s využitím svého těla např. tleskání, ťukání, plácání na různé části těla, luskání...

Zesilování a zeslabování zvuku – první dítě začne ťukat prsty do podlahy, po kruhu se po dotknutí od učitelky přidávají další děti, stejným způsobem si vyzkoušejí i zeslabování.

Využití hudebních nástrojů v krátkém příběhu. Děti rozdělím do tří skupin tak, že po kruhu říkám dětem – „děti, prší, bouřka“, s tím, že si děti musí pamatovat slovo, které jim řeknu. Poté se rozdělí do tří skupin: na skupinu „děti“, skupinu „prší“ a skupinu „bouřka“. Děti si vyberou hudební nástroje, které mám přichystané v koších. Nejdříve si vyzkoušíme reakci na slovo „prší“ – hraje pouze určená skupina dětí. Děti na hudební nástroje hrají tak, jak si představují malý deštěk, velký déšť, mrholení. Stejně tak skupina „děti“ – jak si děti hrají, utíkají, jdou pomalu atd. a naposledy předvádějí jak si představují „bouřku“. Dětem vyprávím krátký příběh a při vyslovení slov – „děti“, „prší“ a „bouře“ – použijí nástroje. Stanovíme si pravidlo, že hrají jen označené skupiny a na pokyn (zvednutá ruka učitelky) přestanou.

### **Příběh:**

*Jednoho krásného dne, kdy nebyl na obloze ani mráček šly, děti na procházku. Děti běhaly v trávě, děti skákaly panáka. Najednou se na obloze objevily mraky, zakryly slunce a začalo pršet. Nejdříve pršelo jen trošku, padaly malé kapky a dětem to nevadilo, děti si hrály dál. Po chvíli se zvedl vítr a začalo pršet mnohem víc. Děti se lekly a utíkaly domů. Děti utíkaly rychle, aby nezmokly. A to už se blížila bouřka.*

Nejdříve byla **bouřka** slyšet jen z dálky, ale jak se blížila, tak **bouřka** zesilovala a **pršelo** mnohem víc. Byla to velká mela, **bouřka s pršením**. Netrvala dlouho, **bouřka** zeslabovala i **pršet** už přestávalo a z mraků vykouklo sluníčko, tak si **děti** mohly jít zase hrát.

Následuje výtvarná reflexe. Tři skupiny společně roztírají barevné křídý na větší archy papíru. Vybírají si barvy podle počasí – krásný den, prší, bouře. Po zaplnění celé plochy černým fixem dokreslují detaily.

### **Reflexe:**

### **Motivace:**

Děti se zaujetím vyslechly kratičké vyprávění. Dostaly prostor, aby vyjádřily své zážitky z víkendu a uplatnily znalosti z jarní přírody.

### **Asociace na slovo „Jaro“:**

Po kruhu jsme si posílaly vázičku se sněženkami, děti odpovídaly na otázku „Co tě napadne, když se řekne jaro“. Děti odpovídaly – barevné květiny, sluníčko, velikonoce, koloběžka, kolo, výlet, vítr, mlha, déšť. Některé odpovědi se opakovaly, některé nebyly k tématu, ale to jsem dětem nevyvracela, neopravovala jsem je, každé mohlo říci svůj názor. Děti, které nechtěly odpovídat pouze předaly vázičku dál, k odpovědi jsem je nenutila.

### **Rozlišování zvuků:**

Ke konci této aktivity nebyly již děti tak soustředěné, proto jsem zařadila pohybovou hru, kdy reagovaly na tři různé pokyny pohybem. Slunce – běh po třídě, déšť – stoj na místě, rukama nad hlavou udělají stříšku a bouře – na místě předvést co největší hluk dupáním, tleskáním a křikem.

### **Hra na tělo:**

Zazpívaly jsme si s dětmi písničku „Kapky“. Viz příloha č. 6. Poté děti rytmizovaly dvě slova „kapka – kapička“, vymýšlely různé způsoby rytmizování těchto dvou slov. Vždy jedno dítě předvedlo, po něm ostatní opakují. Předváděly pouze děti, které chtěly. Poté následovalo zesilování a zeslabování zvuků. Tato činnost se dětem líbila, vyžádaly si opakování, při kterém jsme vymýšlely další varianty např. postupné dupání, tleskání.

### **Práce s hudebními nástroji:**

Tato část řízené činnosti se dětem nejvíce líbila. Skupiny dětí jsem rozdělila tak, aby v nich byly děti všech věkových skupin. Rozdělení probíhalo na principu náhody. Každé z dětí mělo možnost si vybrat nástroj podle svého uvážení, měla jsem jich připraveno více, než byl počet dětí. Na pokyny reagovaly pružně, hrou na nástroje doprovázely text příběhu s nadšením.

### **Výtvarná reflexe:**

Pro výtvarnou reflexi jsem nechala skupiny tak, jak spolupracovaly při doprovodu příběhu. Zejména starší děti pracovaly se zaujetím, snažily se o co nejlepší výsledek. Po celou dobu spolu komunikovaly a domlouvaly se na společném výsledku. Některé mladší děti se však zapojily pouze okrajově a nevydržely pracovat celou dobu. Na závěr hovořily o výsledku své práce, o tom, co nakreslily na společný obrázek.

## **2. den**

**počet dětí: 25**

Řízené činnosti jsem začala hrou se záchranou – „Na dešťovou bábu“ – jedno dítě je honič – „dešťová bába“, dítě, kterého se dotkne, si sedne do dřepu, zachránit ho mohou dvě děti, které nad ním udělají spojením rukou stříšku.

Hra na tělo - rytmizace slov „déšť – dešťíček“. Po kruhu děti vymýšlejí různé možnosti rytmizování těchto dvou slov s využitím svého těla, např. tleskání, ťukání, plácání na různé části těla, luskání...

S dětmi vymýšlíme, co všechno potřebujeme, když prší – holínky, pláštěnku, deštník, bundu... Dětem řeknu, že deštníkům se také říká paraplíčko a že o něm znám básničku.

Báseň „Když prší kvetou paraplíčka“ : J.Žáček

*Když prší kvetou paraplíčka,  
když prší voda do ticha,  
poslouchej déšť a zavři víčka.  
Když prší kvetou paraplíčka  
a každý někam pospíchá.*

V kruhu je dětský deštník – děti vymýšlejí, co všechno by ještě deštník mohl být. Je jaro a chodíme na zahradu, kde máme kolotoč. Mohly bychom si také vyrobit kolotoč, ale ještě hezčí, než máme ve školce. Uděláme si kolotoč, na který se všichni vejdem. Společně s dětmi vytváříme kolotoč. Děti si nakreslí sebe, starší děti si

postavy samy vystřihnou, mladším, které ještě úkol nezvládnou, pomohu já nebo starší kamarádi. Poté si postavičky zavěsíme na kolotoč.

### **Reflexe:**

#### **Pohybová hra:**

Přestože jsem dětem vysvětlila pravidla o záchraně a nutné spolupráci, v zápalu hry vytvářely dvojice určené k záchraně minimálně.

#### **Práce s básní:**

Děti byly velice aktivní, vymýšlely spoustu originálních věcí, které je napadly na dotaz „Čím by ještě mohl být deštník?“ – padák, slunečník, stan, houpačka, houba, strom, kolébka, kolotoč, loď, kašna s fontánou, pítka pro ptáčky, mísa na ovoce, terč, záchod na čurání, hračka „Káča“, kabelka, složený – hůlka, meč, oštěp, podávátko, dlouhá fajfka.

#### **Výtvarná aktivita:**

Děti byly samostatné, pomoc učitelky vyžadovaly minimálně, starší pomáhaly mladším. Svoje postavičky si s pomocí učitelky zavěšovaly na deštník, který se pro tuto chvíli proměnil v kolotoč. Na závěr jsem zařadila pohybovou aktivitu, při které se děti v kruhu točily jako na kolotoči, při této příležitosti jsem procvičovala znalost pravé a levé strany. Podle pokynů se točily doprava nebo doleva.

### **3. den**

**počet dětí: 23**

V průběhu ranních her si děti ozdobí deštník jako kolotoč. Využijeme krepové papíry, řetězy na stromeček atd.

S dětmi si zopakujeme básničku „Když prší kvetou paraplíčka“. Mám pro ně připraveno několik druhů deštníků – velký, barevný, černý starý, kytičkový, s volánky, stříbrný. Děti si vybírají deštník, který je zaujme, nebo který se jim líbí a vymýšlejí, koho by určitý deštník mohl být, jak by se daná postava s ním mohla pohybovat – dítě předvede, ostatní jeho pohyb napodobí.

Výtvarné činnosti – „Moje paraplíčko“ - starší děti si obkreslí podle šablony, vybarví libovolnou technikou (barevné křídly, barevné tuše, vodové barvy, pastelky..) a vystřihnou. Mladší děti dostanou již vystřižený tvar. Hotové deštníky zavěsíme společně na síť do šatny.

## **Reflexe:**

### **Hra s deštníky:**

Pro děti jsem měla nachystáno několik deštníků. Ke každému vymyslely několik variant. Například: deštník s volánky by mohla nosit princezna, baletka, děti napodobovaly jejich chůzi. Chlapci odmítali chodit jako princezny, nenutila jsem je. Stříbrný deštník v dětech asocioval robota, mimozemšťana, rytíře, prince, starý černý deštník dědečka, čaroděje, zloděje, ježibabu, barevný deštník děti, maminku, duhu, strakatý – šaška.

Žlutý květinový deštník ( slunečník ) jsem následně využila k pohybové hře. Pokud byl roztažený, znamenalo to, že svítí sluníčko a děti volně běhaly po třídě, při stažení zůstaly stát se stříškou z rukou nad hlavou. Také jsem zopakovala pohybovou hru „Na deštivou bábu“. Při tom byla již patrna větší spolupráce mezi dětmi při záchraně .

### **Výtvarná aktivita:**

Děti si samy vybíraly výtvarné prostředky pro svoji práci, k dokončení měly dostatek času. Společně jsme vyzdobili prostory šatny.

## **4. den**

**počet dětí: 25**

Zopakování básně - práce s veršem – „.....a každý někam pospíchá.....“ využijeme deštníků z předešlého dne, děti vymýšlejí kam pospíchá – maminka, tatínek, princezna, čaroděj.....my jsme teď ve školce a odpoledne pospícháme domů. Děti říkají po kruhu svojí adresu (předškoláci), v jakém domě bydlí ( panelák, domek...)

Každé dítě si nakreslí svůj dům a vystřihne si ho. Poté domy nalepujeme na balicí papír – uprostřed je nakreslená naše školka (logo), děti umísťují své domy na plochu podle toho, jak daleko bydlí od školky, kterým směrem. Nakonec si dokreslují svoji cestu ze školky domů.

## **Reflexe:**

### **Práce s básní:**

Vzhledem k vysokému počtu dětí, jelikož jsem chtěla dát prostor pro vyjádření každému dítěti, jsem na závěr před další aktivitu zařadila pohybovou hru: „Na domečky“. Po třídě jsou položeny 4 žíněny. Děti volně běhají po třídě, na pokyn „prší“

musí doběhnout do domečku. Postupně odebírám žíněnky. Při této hře byla nutná spolupráce, aby se vešlo co nejvíce dětí na malý prostor. Viz příloha č. 7.

#### **Výtvarná aktivita:**

Zpočátku děti pracovaly samostatně. Při umístování svého domu na velkou společnou plochu byla nutná spolupráce. Děti se domlouvaly, co všechno na plochu umístí, kudy povedou cestu ke školce, aby se jejich domy nepřekrývaly.

Viz příloha č. 8.

#### **5. den**

**počet dětí: 22**

Děti sedí v kruhu. Vyprávíme si, jaká byla ráno velká mlha. Byla tak hustá, že nebyly vidět cesty, domy ani lidi. Zahrajeme si, jak se chodí v mlze. Děti zavřou oči a pohybují se po třídě, musí chodit opatrně, aby do sebe nevrážely, aby se nezranily (pokud děti nechtějí mít zavřené oči, nenutím je). Poté s dětmi hovořím o jejich pocitech. Děti si vytvoří dvojice, jedno dítě má zavřené oči, druhé ho vede, po chvíli se vystřídají. Děti hovoří o tom jak se cítily, jestli byl rozdíl v tom, když šly samy, nebo když je vedl kamarád.

Hra na principu stínového divadla. Děti jsou rozdělené na dvě skupiny, jedna skupina sedí před nataženým osvětleným prostěradlem, děti z druhé skupiny po jednom procházejí za prostěradlem, ostatní hádají, kdo to je. Poté se skupiny vystřídají.

#### **Reflexe:**

#### **Motivace:**

Navázala jsem na skutečný zážitek dětí, kdy ráno byla opravdu mlha. Nejdříve děti chodily s přivřenými očima a až posléze poslepu. Samozřejmě, že jsem děti do této aktivity nenutila. Většina z nich měla zavřené oči jen na malý okamžik. Při aktivitě ve dvojicích vždy vedoucí dítě drželo to se zavřenými očima lehce za ramena a opatrně vedlo po třídě. Touto činností jsem rozvíjela ohleduplnost a odpovědnost dětí.

Viz příloha č. 9.

#### **Hra se stíny:**

Tato činnost se dětem velice líbila, byly soustředěné a zapojily se všechny.



## 6. den

počet dětí: 25

Navázaly jsme na den s mlhou, pohybové aktivity – chůze v mlze se zavřenýma očima, hledání kamaráda podle stejného zvuku ( didaktická pomůcka – zvukové kostky, vždy dvě kostky mají stejný zvuk, hru hrajeme po menších skupinkách), poznávání kamaráda pouze hmatem.

Výtvarná aktivita – vyprávím krátký příběh - „*jaro nám namíchalo krásné jarní barvy*“ – děti vybírají barvy, hovoří o tom, proč si vybraly danou barvu, co má danou barvu na jaře a prstem je nanášejí na arch papíru. „*Ale jaro nám nedalo bílou barvu, nemělo bílou barvu moc rádo, protože bílá je mlha a ta všechno přikryje. A tak se bílá barva rozzlobila, a když se jaro nedívalo, přikryla všechny jarní barvy*“: vytlačím na pomalovaný arch papíru bělobu z tuby a rozmažu ji. „*A najednou byly všechny jarní barvy divné, jako když je přikryje mlha.*“

Diskuze o tom, jak se asi cítilo jaro: „*Co myslíte, jak se cítilo jaro, jak mu bylo?*“ Děti odpovídají, že bylo smutné, bylo mu to líto, dalo mu to tolik práce a mlha mu všechno pokazila – tím jsme se dostaly k tomu, jak je dětem, když si něco postaví, vyrobí a někdo jiný mu to zničí.

„*Zkusíme mlhu přesvědčit*“, dám si bílý šátek a jsem v roli mlhy. Děti se mě pokoušejí přesvědčit ať odejdu.

Dám dětem nový arch papíru a znovu namícháme jarní barvy, na závěr každé dítě dá jen malinkou trošku bílé do obrázku, nerozmazáváme.

## Reflexe:

### Smyslové hry:

K poznávání dvojic podle zvuku jsem použila didaktickou pomůcku ozvučné kostky. Nejprve jsem nechala hledat jednu dvojici, poté dvě a na závěr tři dvojice najednou. Bylo nutné, aby děti dodržovaly pravidlo „Být potichu“, což se dařilo. Hra děti zaujala a byly ohleduplné k hledajícím. V další hře „Poznej svého kamaráda“ poznávaly děti se zavázanýma očima hmatem jiné dítě. Největší zážitkem pro ně bylo poznávání paní učitelky.

### Výtvarná aktivita:

Vzhledem k vysokému počtu dětí jsem musela vytvořit dlouhý pruh papíru na který by mohly společně nanášet barvy. Na zamalování obrazu bílou barvu jsem si vzala na hlavu bílý šátek (převtělení do role mlhy), přesto byly některé děti velmi zaskočené.

Na otázku „*Co myslíte, jak se cítilo jaro, jak mu bylo?*“ Děti odpovídaly, že bylo smutné, bylo mu to líto, dalo mu to tolik práce a mlha mu všechno pokazila. Tím jsme se dostaly k tomu, jak se asi cítí děti, když si něco postaví, vyrobí a někdo jiný mu to zničí.

Při přemlouvání „mlhy“, aby odešla použily děti odpovědi „ chceme aby svítilo sluníčko, aby byly vidět květiny, abychom se neztratily na vycházce...“ nakonec je napadlo řešení, že mlze nechají noc a ve dne, že bude spát a bílou barvu dáme květinám, mrakům.

Po vytvoření nového obrázku s jarními barvami měly děti dát trochu bílé do obrázku. Při této činnosti byly velice opatrné, aby si svůj společný obraz nepokazily.

### **3.2 Víkend s pohádkou**

Na tomto místě bych chtěla uvést praktickou ukázkou možné spolupráce mateřské školy s rodiči, kde mají rodiče příležitost seznámit se s metodami učení, které jsou používány v mateřské škole. Jedná se o dvoudenní akci, která je motivovaná příběhem. Účastní se rodiče a děti z mateřské školy, ale i starší či mladší sourozenci a dvě učitelky z mateřské školy. Na těchto akcích vznikají nová přátelství nejen mezi dětmi, ale i dospělými. Rodiče zde mají možnost prakticky poznat práci učitelek z mateřských škol.

**Tématický celek:**

**„Od pramínku k moři“**

**Počet účastníků:**

**dospělí: 18**

**děti: 22**

#### **1 den**

Společný víkend začal setkáním u rybníka, kde jsme se nejdříve seznamovali. K tomu jsme využili nálepky, na které si každý napsal své jméno ( malým dětem ho napsali rodiče, nebo školáci). Poté následovala seznamovací hra, vzhledem k velkému počtu účastníků jsme zvolili hru na výměnu. Všichni byli v kruhu a na pokyn např. vymění si místa všichni Michalové, všechny Heleny atd. si vzájemně změni místa nositelé daných jmen.

Po seznámení následoval krátký příběh o tom, jak se narodí pramínek, kolik mu dá práce než se dostane ze země napovrch, o jeho cestě, při které potkává další pramínky a roste, až je z něj potok, řeka. Řeka se po dlouhém putování dostane do moře.

Viz příloha č. 10.

Děti si pod dozorem rodičů nabraly do hrnečků vodu z rybníka a tu si pomyslně rozdělily na čtyři dílky. Třemi z nich obdarovaly tři věci z přírody ( suchý strom, květinu, jahůdku, kámen...podle vlastní volby) a jeden díl si nechaly v hrnečku.

Viz příloha č. 11.

Po této aktivitě, která byla určena pro děti již následovaly aktivity společné pro celou rodinu. Rodiče s dětmi měli za úkol vyrhat z papíru tři tvary, které představovaly pramínek, řeku a moře. Ty pomocí inkoustu, špejlí, štětců a zmizíků výtvarně kresbou a malbou zpracovali.

Následovala společná práce všech rodin - vytvořit ze všech dílků jeden velký celek, od pramínků až k moři. Na dotvoření celého společného díla jsme použili zajímavé kameny. Viz příloha č. 12, 13.

Dalším rodinným úkolem bylo vytvoření studánky. Skleničky, které dostalo každé dítě si pomalovali barvami na sklo, vyplnili přírodninami a pak přišel čas pro použití posledního dílku vody z hrnečků. Tím posledním dílkem jsme naplnili naše studánky. Viz příloha č. 14, 15.

Zakončení prvního dne patřilo „Noční hře“. Děti chodily společně s rodiči lesem podle odrazových světél, která si nasvítily baterkami. U každého světla byl obrázek s vodní tematikou. Po projití celé trasy museli obrázky vyjmenovat .

## **2. den**

Dopoledne patřilo „Šipkované“. Všechny děti s jednou učitelkou připravily pro rodiče značenou trasu s úkoly, na jejímž konci se schovaly. K tomu využily různých přírodních nerovností a materiálů. Prvním úkolem pro rodiče a druhou učitelku jako doprovod bylo převléci se za vodu. K tomuto účelu jsme připravili různé staré šaty, látky a klobouky. Druhým úkolem bylo svými těly vytvořit trasu vody od pramínku k moři. Viz příloha č. 16. Následoval úkol, při kterém museli rodiče dokázat svoji fyzickou zdatnost. Museli přejít po úzké lávce doprostřed rybníka a udělat „holubičku“. Našli se i odvážlivci, kteří předvedli stojku. Viz příloha č. 17, 18. K nejnáročnější úkolům patřilo naplnění studánky ( objemné misky) vodou, pouze za použití víček od pet lahví. Viz příloha č. 19. Ale i tento úkol zvládli dokonale. Posledním úkolem bylo najít své děti „Kapičky štěstí“ schované a dobře zamaskované v lesíku.

Viz příloha č. 20, 21.

## 4 Výzkumná část

### 4.1 Cíl a metodologie výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jak učitelky využívají ve své praxi metody učení doporučené Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, zda jsou s nimi obeznámeny a jak rozvíjejí osobnost dětí. Z tohoto cíle vychází výzkumná otázka, kterou jsem si položila a hledala na ni odpověď.

Výzkumná otázka: *Jsou v praxi mateřské školy skutečně používány metody osobnostně sociálního rozvoje dětí, který určuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání?*

Ve své práci jsem použila dvě odlišné metody výzkumu:

- Kvalitativní metoda – přímé pozorování
- Kvantitativní metoda – dotazníkové šetření

Pozorování proběhlo v šestitřídní mateřské škole v Jihlavě u pěti učitelek po dobu pěti dnů v dopoledních hodinách od 8.00 do 12.30 hod. Během pozorování jsem se zaměřovala na mnou stanovená kritéria.

Dotazník se skládal z devíti otázek. V úvodu dotazníku byla zjišťována základní data o respondentech, ve zbývajících částech byly otevřené otázky zaměřené na znalost a využívání vzdělávacích metod v předškolním vzdělávání.

### 4.2 Pozorování

#### 4.2.1 Popis výzkumného vzorku

Výzkumným vzorkem při pozorování bylo pět učitelek z jedné jihlavské mateřské školy. Mateřská škola je šestitřídní s kapacitou 150 dětí. Z důvodu anonymity jsem učitelky označila písmeny A, B, C, D, E, podle toho, v jakém pořadí jsem realizovala pozorování.

Všechny učitelky pracují podle jednoho Školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, ve všech třídách jsou věkově heterogenní skupiny dětí a je v nich zapsáno 25 dětí.

Prostorové a materiální podmínky měly všechny učitelky stejné. Všechny třídy jsou prostorné s vlastním sociálním zařízením, šatnou, kuchyňkou, kabinetem na pomůcky a zázemím pro učitelky. Jsou dostatečně vybaveny hračkami, pomůckami, tělocvičným náradím, dětskými kuchyňkami, klavírem, audio a video technikou,

počítači a novým nábytkem. Jsou uspořádány do center aktivit pro různé činnosti dětí. Pro pohybové aktivity slouží volný prostor třídy s gymnastickou sestavou, klouzačkou, žebřinami, trampolínou, k námětovým hrám mohou děti využívat dětskou kuchyňku se sedací soupravou, prodejnu, kadeřnictví. Výtvarné a pracovní aktivity mohou uskutečňovat ve výtvarném koutku kde je stůl a skříňky s pomůckami. V části tříd jsou stolky s židličkami, u kterých si děti mohou také hrát a u kterých studují.

#### **4.2.2 Kriteria hodnocení pozorování**

Pro pozorování v mateřské škole jsem si stanovila tato kritéria: klima třídy, prostředí třídy, vztah učitelky k dětem, řešení konfliktů, pravidla, využití metod doporučených RVP PV – hra, prožitkové učení, kooperativní učení, situační učení, tvořivá dramatika

#### **4.2.3 Výsledky pozorování**

Učitelka A	počet dětí:	21
Učitelka B	počet dětí:	15
Učitelka C	počet dětí:	16
Učitelka D	počet dětí:	19
Učitelka E	počet dětí:	16

#### **Klima třídy**

- A Velmi příjemné, děti i učitelka uvolněné, příjemná atmosféra, děti učitelku oslovují jménem
- B Uvolněná atmosféra, děti byly bezprostřední, komunikativní, děti učitelku oslovují jménem
- C Méně příjemné, děti nebyly tak bezprostřední, děti ani učitelka nebyly uvolněné, učitelka nepůsobila pravdivě, cítila jsem v jejím chování přetvářku
- D Méně příjemné, děti sledovaly učitelku a její reakce, nebyly tak bezprostřední a komunikativní
- E Uvolněná atmosféra, děti byly bezprostřední

Ve třech z pěti tříd jsem se cítila velice dobře, méně příjemně ve třídě učitelky D, nejhůře u učitelky C

## **Vztah pedagoga k dětem**

- A Učitelka je dětem partnerem, s dětmi má hezký vztah, je empatická, umí přiznat svojí chybu a omluvit se, přistupuje ke všem dětem stejně
- B Učitelka je dětem partnerem, působí klidným a vyrovnaným dojmem, děti si samy vybírají učitelku jako partnera ke hře
- C Chladnější přístup k dětem, nepřistupuje ke všem dětem stejně, bylo poznat, že dělá mezi dětmi rozdíly, používá k odměňování sladkostí, v jednání není upřímná, vystupuje z pozice autority
- D Klidný přístup k dětem, snaha o empatické jednání a efektivní komunikaci, převažuje více chování z pozice autority, je však vidět snaha a paní učitelky změnit svoje chování
- E Učitelka je dětem partnerem, působí klidným a vyrovnaným dojmem, používá efektivní komunikace, oceňuje a chválí děti konkrétně.

Učitelky A, B, E se chovaly ve vztahu k dětem prosociálně, respektovaly děti jako jedinečnou osobnost, přistupovaly k nim individuálně, byly dětem partnerem, byly empatické, vstřícné.

U učitelky D byla vidět snaha o empatické chování, ale stále ještě působila z pozice autority. Bylo však cítit, že si některá negativa uvědomuje a snaží se o nápravu.

Nejhorší vztah k dětem měla učitelka C, která vystupuje z velké části autoritativně.

## **Řešení konfliktů**

- A Konflikty řeší ihned, při porušení pravidel přeruší činnost a konflikt řeší s pomocí efektivní komunikace
- B Pokud vznikne mezi dětmi konfliktní situace, mají děti prostor si ho vyřešit samy, pakliže nedojde ke shodě zasáhne učitelka, využívá efektivní komunikace, nenechává konflikt bez povšimnutí.
- C Konflikty řeší nevhodnými prostředky, použila obrat „Tak se s ním nekamarad!“ či „Nediskutuj!“ tento přístup je pro děti předškolního věku zcela nevhodný, zcela potlačuje prosociální chování dětí a odrazuje děti od dalšího žádání pomoci ze strany učitelky. Zároveň některé konfliktní situace přechází bez povšimnutí, nebo jen napomínáním.

- D Většinu konfliktů neřeší vůbec, nebo je přejde pouze napomenutím.
- E Konflikty, pokud nastaly, řešila hned, dala prostor pro vyřešení dětmi samotnými.

Učitelky A, B, E konflikty řeší, dávají prostor k řešení dětem. Učitelka D konflikty neřeší, učitelka C řeší konflikty zcela nevhodnými prostředky.

### **Pravidla**

- A Ve třídě jsou daná pravidla, děti je vytvářely společně s učitelkou, jsou graficky vytvořena formou piktogramů a vyvěšena na viditelném místě ve třídě. Učitelka, ale i samotné děti dbají na jejich dodržování.
- B Ve třídě jsou daná pravidla, děti je vytvářely společně s učitelkou, jsou napsaná a doplněná obrázky dětí a vyvěšena na viditelném místě ve třídě. Učitelka, ale i samotné děti dbají na jejich dodržování.
- C Děti ve třídě nemají společně vytvořená pravidla, určuje je učitelka, tak, jak jí to v dané situaci vyhovuje.
- D V této třídě si také děti nevytváří pravidla společně s učitelkou.
- E Ve třídě jsou daná pravidla, které si děti vytvářely společně s učitelkou, jsou vyvěšená na dobře viditelném místě, děti si je doplnily obrázky. Učitelka i děti dbají na jejich dodržování.

Ve třídách učitelek A, B, E jsou pravidla, která si vytváří děti společně s učitelkou a dbají na jejich dodržování. Ve třídách učitelek C, D pravidla stanovená nemají.

### **Hra**

- A Děti mají k dispozici množství pomůcek a hraček, velký prostor třídy rozdělený do různých center, veškeré hračky a pomůcky jsou dětem volně přístupné, děti mají k dispozici i různé materiály a pomůcky podporující tvořivost a fantazii, mohou využívat i součásti nábytku – židle, křeslo, lehátka ke hrám. Děti při hrách spolupracují a komunikují, učitelka zasahuje pouze v nezbytných situacích, dává na výběr jiné možnosti

- B Ke hrám měly děti dostatek přístupných hraček a materiálů, které si mohly půjčovat bez dovolení. Učitelka byla v roli pozorovatele, nabízela dětem materiály, které rozvíjely jejich hru, v závěru děti samy pozvaly učitelku ke hře jako partnera. K ukončení her měly děti dostatek času, byly včas upozorněny na blížící se úklid. Prostorové stavby si děti mohly ponechat k dalším hrám, nemusely je bourat a uklízet.
- C Učitelka většinou hry dětem organizovala, měly málo prostoru pro volnou hru. Děti si musely o hračky žádat, učitelka jim vnucovala pomůcky a hračky o které děti zrovna neměly zájem. I v této třídě byly materiály a pomůcky, které podporují tvořivost a fantazii dětí, ale ani jednou je děti nepoužily. Hry byly ukončeny na povel učitelky, všechno muselo být uklizeno a za úklid vybraným dětem rozdávala bonbóny!!!!
- D Děti si hrály ve skupinách, měly k dispozici dostatečné množství hraček a pomůcek, které jsou všechny přístupné. Přesto však děti o hračky většinou žádaly. Skupina dětí, která stavěla s velkými kostkami spolupracovala, byla samostatná, dokud jim učitelka nevstoupila do hry se svým nápadem. Hry byly násilně přerušeny pokynem k úklidu.
- E Ke hrám měly děti dostatek hraček a pomůcek, které byly v dosahu dětí, přesto si některé děti žádaly o hračku. V této třídě chyběly různé netradiční materiály a pomůcky rozvíjející hry dětí. Výsledky hrových aktivit, zejména výtvarných, učitelka správně ocenila a povzbuzovala děti k dalším činnostem. Děti jsou zvyklé spolupracovat, ve třídě byl vidět velice pěkný vztah mezi věkově rozdílnými skupinami dětí. Závěr her byl postupný, děti měly dostatek času na ukončení.

Ve třídách učitelek A, B, E měly děti dostatek prostoru pro volnou hru, učitelky podporovaly prosociální chování dětí, spolupráci mezi nimi. Učitelky C, D měly tendenci děti neustále organizovat a zasahovat do jejich her.

### **Využití metod učení rozvíjejících osobnost dítěte**

- A Učitelka vhodně motivovala děti a tím podpořila jejich zájem o dané aktivity. Do činností děti nenutila, děti byly spontánní a se zaujetím se účastnily všech činností. Byly využity prvky tvořivé dramatiky – hra v roli, asociační techniky, dostatek prostoru byl dán k řešení problémových situací. Pohybové hry, které



učitelka použila rozvíjely prosociální chování dětí a jejich kooperaci. Dále zařazovala smyslové hry pro rozvíjení sluchového a zrakového vnímání, děti si také vyzkoušely poznávání věcí a zvuků poslepu, pouze hmatem a sluchem. V průběhu řízených činností byla vyvážená komunikace mezi učitelkou a dětmi.

- B Učitelka použila na úvod řízených činností diskusní kruh, kdy měly děti dostatek prostoru pro svoje nápady, názory, které podněcovala vhodně volenými otázkami. Využila prožitkového učení k procvičování anglických výrazů formou pohybové hry, které se děti účastnily spontánně s využíváním svých smyslů. Dětem nabídla dostatek činností pro skupinovou práci, při které děti vedla ke spolupráci. Mladším dětem, které se některých činností nechtěly účastnit, nabídla jiné varianty, ale nenutila je. Na řízené činnosti, které byly zaměřeny na zimní sporty navázala pobytem venku, kde děti jezdily na bobech a klouzácích, připravila pro ně slalomovou dráhu.
- C Na řízené činnosti učitelka organizovala děti do kruhu, začínaly vhodným motivačním příběhem. Byla vidět snaha učitelky o zařazování dramatických prvků do činností, ne však velmi úspěšně. Děti neměly dostatek prostoru pro komunikaci, zadávala protichůdné pokyny, nedala prostor pro aktivitu všem dětem. Pouštěla dětem zvuky přírody, kdy jim dopředu řekla, co uslyší. Z tohoto důvodu tato činnost děti nezaujala. Na závěr chyběla jakákoli reflexe, jak ze strany učitelky, tak ze strany dětí.
- D Na úvod řízených činností učitelka organizovala děti do kruhu, určovala kam si kdo má sednout. Snažila se o využití dramatické výchovy, ale byla to spíše dramatizace předem daného textu, kdy děti neměly prostor pro vlastní nápady, tvořivost a fantazii. Předem si připravila pomůcky a přesný návod k vytváření. Zařadila skupinovou práci – nejednalo se o kooperaci. Děti byly v průběhu činností neklidné, roztěkané – učitelka je napomínala a neustále organizovala. V průběhu všech činností převažovala slovní komunikace učitelky. Na závěr zařadila výtvarnou reflexi, při které neměly děti mnoho prostoru pro rozvíjení tvořivosti.
- E Učitelka děti vhodně motivovala, v diskusním kruhu, dala dostatečně velký prostor všem dětem k vyjádření. Děti spolupracovaly, k vytvoření skupin použila půlených obrázků. Všechny děti byly aktivní, a spontánní, učitelka podporovala

jejich tvořivost a fantazii. Do své práce zařadila některé prvky tvořivé dramatiky – pantomimu a hru v roli. Na závěr nechyběla reflexe řízené činnosti.

Učitelky A, B, E mají znalosti o metodách osobnostně sociálního rozvoje dětí, metody ve své práci využívají a to zejména tvořivou dramatiku, prožitkové učení a kooperativní učení. Učitelky C, D mají částečné teoretické znalosti, ale využívají je minimálně.

## 4.3 Dotazníkové šetření

### 4.3.1 Popis výzkumného vzorku

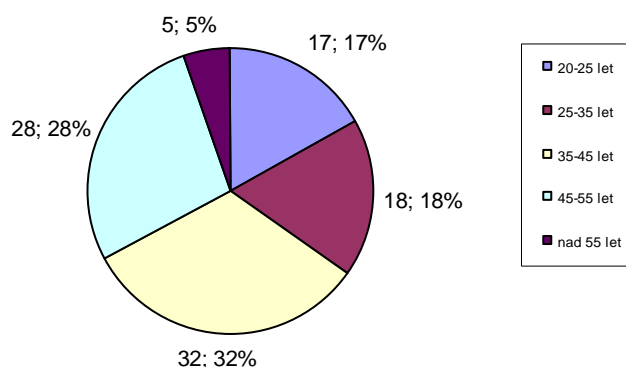
Výzkumným vzorkem dotazníkového šetření byly učitelky šestnácti mateřských škol z Jihlavy a studentky 1., 2., a 3. ročníku studijního oboru Učitelství pro Mateřské školy při Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích. Oslovení probíhalo přímo, všechny jihlavské školy jsem navštívila a prostřednictvím vedoucích učitelek požádala učitelky o vyplnění dotazníku. Další dotazníky jsem osobně předala studentkám na Pedagogické fakultě JU v Českých Budějovicích. Z celkového počtu 150 předložených dotazníků se mi k vyhodnocení vrátilo 112, což je návratnost 75%. Všemi respondenty byly ženy.

### 4.3.2 Výsledky dotazníkového šetření

#### 1. Jaký je Váš věk?

Tabulka 1: Věk respondenta

Věk respondenta	Počet	%
20-25 let	19	17
25-35 let	20	18
35-45 let	36	32
45-55 let	31	28
nad 55 let	6	5
Celkem	112	100

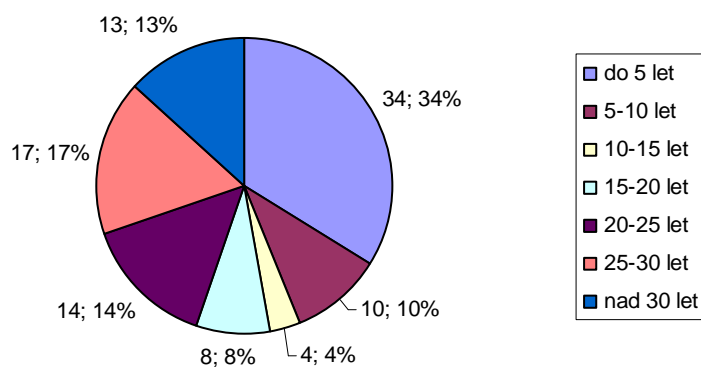


Obrázek 1: Věk respondenta

## 2. Počet let pedagogické praxe?

**Tabulka 2: Počet let pedagogické praxe**

Pedagogická praxe	Počet	%
do 5 let	38	34
5-10 let	11	10
10-15 let	4	4
15-20 let	9	8
20-25 let	16	14
25-30 let	19	17
nad 30 let	15	13
Celkem	112	100

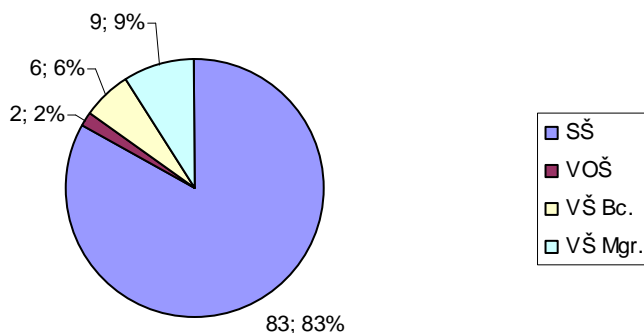


**Obrázek 2: Počet let pedagogické praxe**

## 3. Jaké je Vaše dosažené vzdělání?

**Tabulka 3: Dosažené vzdělání**

Vzdělání	Počet	%
SŠ	93	83
VOŠ	2	2
VŠ Bc.	7	6
VŠ Mgr.	10	9
Celkem	112	100

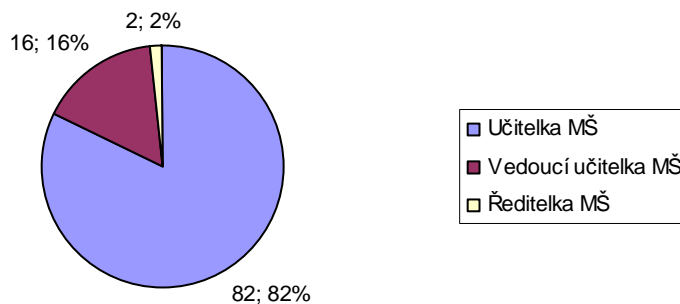


**Obrázek 3: Dosažené vzdělání**

4. Pracujete ve funkci?

**Tabulka 4: Funkce respondentů**

Funkce	Počet	%
Učitelka MŠ	92	82
Vedoucí učitelka MŠ	18	16
Ředitelka MŠ	2	2
Celkem	112	100

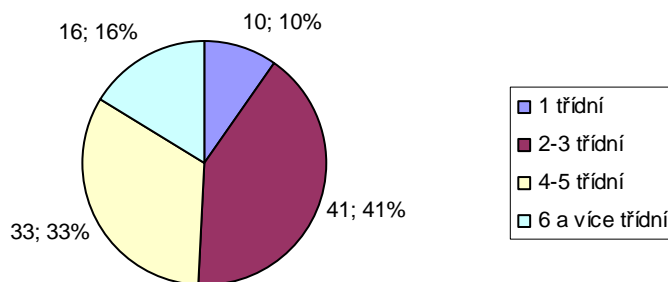


**Obrázek 4: Funkce respondentů**

5. V kolika třídách MŠ pracujete?

**Tabulka 5: Počet tříd v MŠ**

Počet tříd MŠ	Počet	%
1 třídní	11	10
2-3 třídní	46	41
4-5 třídní	37	33
6 a více třídní	18	16
Celkem	112	100

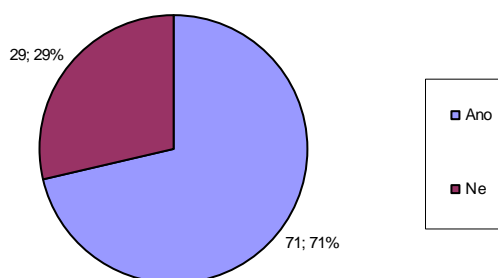


**Obrázek 5: Počet tříd v MŠ**

6. Absolvovala jste nějaké kurzy zabývající se vzdělávacími metodami v předškolním věku?

**Tabulka 6: Absolvování kurzů**

Absolvování kurzu	Počet	%
Ano	80	71
Ne	32	29
Celkem	112	100

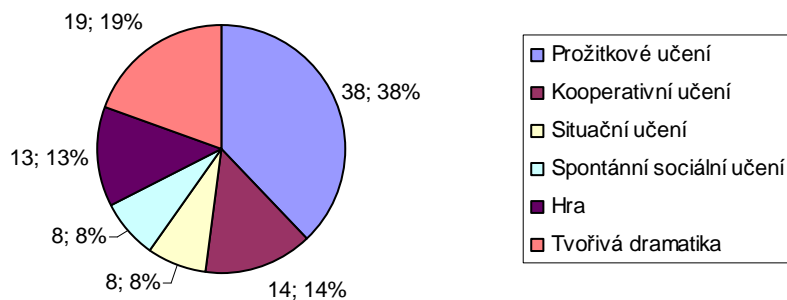


**Obrázek 6: Absolvování kurzů**

Pokud ano, kterých metod se dotýkal?

**Tabulka 7: Metody kurzů**

Metody	Četnost	%
Prožitkové učení	29	38
Kooperativní učení	11	14
Situační učení	6	8
Spontánní sociální učení	6	8
Hra	10	13
Tvořivá dramatika	15	19
Celkem	77	100

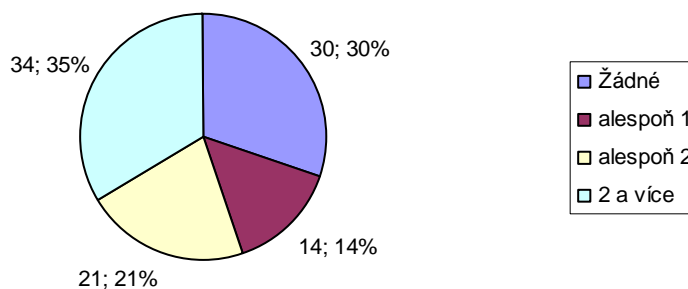


**Obrázek 7: Metody kurzů**

7. Jaké metody nejčastěji ve své práci s dětmi používáte?

**Tabulka 8: Četnost používání**

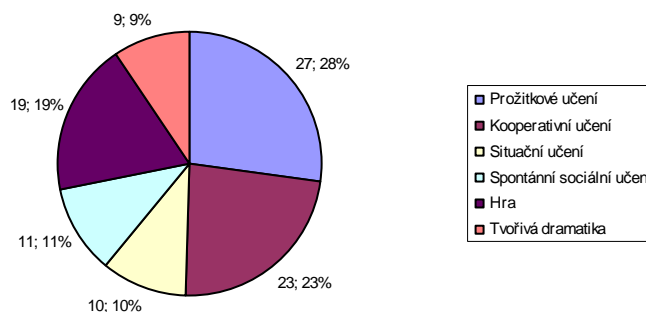
Celkový počet používaných metod	Počet	%
Žádné	34	30
alespoň 1	16	14
alespoň 2	24	21
2 a více	38	34
Celkem	112	100



**Obrázek 8: Četnost používání**

**Tabulka 9: Používané metody při práci s dětmi**

Metody	Četnost	%
Prožitkové učení	52	27
Kooperativní učení	45	23
Situační učení	20	10
Spontánní sociální učení	21	11
Hra	36	19
Tvořivá dramatika	18	9
Celkem	192	100

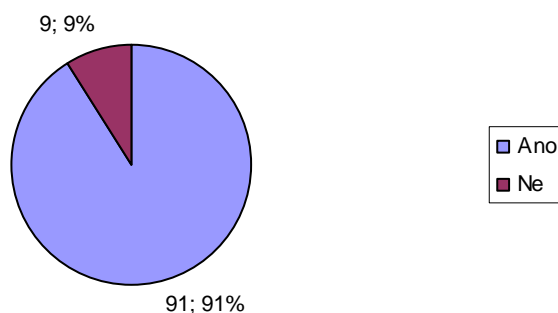


**Obrázek 9: Používané metody při práci s dětmi**

8. Zaměřujete se ve Vaší MŠ plánovitě na osobnostní a sociální rozvoj dítěte?

**Tabulka 10: Zaměření v MŠ na osobnostní a sociální rozvoj dětí**

	Počet	%
Ano	102	91
Ne	10	9
Celkem	112	100

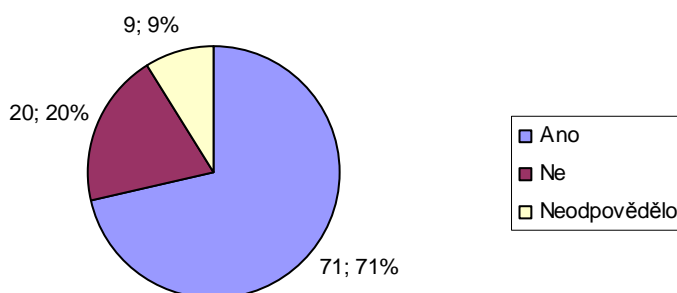


**Obrázek 10: Zaměření v MŠ na osobnostní a sociální rozvoj dětí**

9. Jaké metody k tomu využíváte?

**Tabulka 11: Počet respondentů využívajících metody**

Metody uvedené v RVP PV uvedlo	Počet	%
Ano	80	71
Ne	22	20
Neodpovědělo	10	9
Celkem	112	100

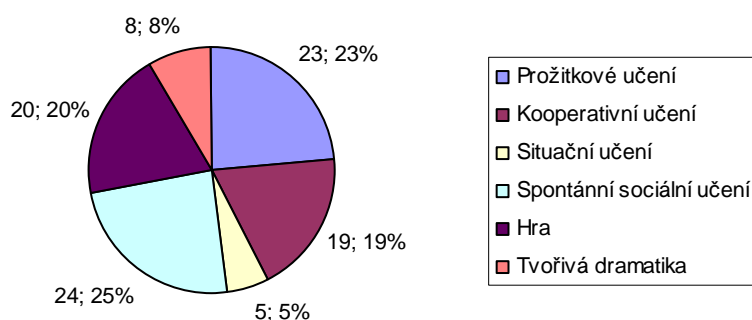


**Obrázek 11: Počet respondentů využívajících metody**



**Tabulka 12: Využívané metody k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji dětí**

Metody	Četnost	%
Prožitkové učení	31	23
Kooperativní učení	25	19
Situační učení	7	5
Spontánní sociální učení	32	24
Hra	26	20
Tvořivá dramatika	11	8
Celkem	132	100



**Obrázek 12: Využívané metody k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji dětí**

### 4.3.3 Závěr dotazníkového šetření

Z provedeného dotazníkového šetření vyplývá, že:

- Největší počet učitelek je ve věku 35 – 45 let, přesto však v délce praxe převažují učitelky s praxí do 5 let.
- Většina učitelek má středoškolské vzdělání 83%.
- Z vysokoškolského vzdělání převažuje VŠ Mgr. 9 %.
- Převážná část učitelek pracuje ve funkci učitelka MŠ 82 % pouze 2 % jako ředitelky MŠ.
- Učitelky pracují zejména v malotřídních mateřských školách, převažují mateřské školy 2 – 3 třídní 41 %.
- Více než 70 % učitelek již někdy absolvovalo kurz, který se zabýval vzdělávacími metodami učení doporučenými RVP PV.
- Většina těchto kurzů se týkala prožitkového učení 38 %.
- Nejméně kurzů 8 % se týkalo situačního a spontánně sociálního učení.

- Na otázku „Jaké metody nejčastěji ve své práci s dětmi používáte?“ 30 % učitelek neuvedlo ani jednu metodu doporučenou RVP PV.
- Nejčastěji používanými metodami bylo prožitkové učení 27 % a kooperativní učení 23 %.
- Tvořivou dramatiku uvedlo nejméně učitelek 9 %.
- 91 % učitelek uvedlo, že se v mateřské škole plánovitě zaměřují na osobnostní a sociální rozvoj dětí.
- K tomuto rozvoji využívá metody učení doporučené RVP PV 71 % učitelek.
- Z těchto metod převažuje spontánní sociální učení 24 % a prožitkové učení 23 %
- Z uvedených výsledků vyplývá, že při své práci učitelky nejvíce používají prožitkové učení.

## 5 Závěr

Předškolní věk dítěte je věkem významného a důležitého rozvoje dítěte po všech stránkách. V tomto věku se výrazně formuje jeho osobnost, dítě si vytváří základy postojů do dalšího života. Předškolní vzdělávání má dětem usnadnit jeho vstup do základní školy, jeho postoje k učení a celoživotnímu vzdělávání. Pokud budeme používat vhodné metody učení respektující vývojové a osobnostní dispozice, budou děti na své vzdělávací a osobní cestě úspěšné.

V teoretické části své bakalářské práce jsem se snažila obsáhnout všechny metody učení doporučené Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, které rozvíjí osobnost předškolního dítěte ve všech jeho oblastech a uvedením vhodných i nevhodných přístupů je přiblížit pedagogickým pracovníkům. K pochopení osobnostního přístupu k dítěti jsou důležité nejen teoretické poznatky, ale i osobnost učitelky. Proto jsem jednu kapitolu teoretické části věnovala této problematice.

Praktická část obsahuje tematický celek, ve kterém jsou podrobně rozpracovány konkrétní činnosti s dětmi, ve kterých byly použity metody osobnostního a sociálního rozvoje, včetně jejich reflexe. Jelikož je důležitá i spolupráce s rodiči, popsala jsem v této části jednu z možností, jak zapojit rodiče do dění v mateřské škole a jak je seznámit s metodami které se v mateřské škole používají. V této části jsem dospěla k názoru, že míra užití metod osobnostního a sociálního rozvoje je závislá na profesních kompetencích učitelky mateřské školy. Autoritativní vedení osobnostní a sociální rozvoj nepodporuje, naopak tlumí.

Cílem mého výzkumu byla odpověď na otázku: *Jsou v praxi mateřské školy skutečně používány metody osobnostně sociálního rozvoje dětí, které určuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání?* Zodpovězením této otázky jsem chtěla zjistit, zda učitelky znají metody učení rozvíjející osobnost dítěte a zda je ve své práci využívají. Výsledkem je dosti alarmující údaj – téměř jedna třetina učitelek neuvedla v dotazníkové části výzkumu ani jednu z metod doporučených Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Tento údaj koresponduje s pozorováním, které jsem provedla, a s tím, že u dvou z pěti pozorovaných učitelek bylo užití osobnostních a sociálních metod minimální.

Proto bych závěrem vyslovila přání, aby moje bakalářská práce posloužila především pro pochopení uváděných metod učení a pomohla s jejich praktickým využíváním v práci předškolních pedagogů.

## 6 Seznam literatury

HAVLÍNOVÁ, M., et al. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Praha: Portál, 2000. 224 s. ISBN 80-7178-383-8

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování: Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004. 179 s. ISBN 80-246-0192-3

KOPŘIVA, P., et al. *Respektovat a být respektován*. 3. vydání. Kroměříž: Spirála, 2008. 286 s. ISBN 978-80-904030-0-0

KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. 184 s. ISBN 80-247-0852-3

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál 2003. 232 s. ISBN 80-7178-799-X

OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V. *Léto v mateřské škole: Kurikulum předškolní výchovy 2 díl*. Praha: Portál, 1998. 125 s. ISBN 80-7178-245-9

NĚMEC, J. *S hrou na cestě za tvořivostí: Poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno: Paido, 2004. 135 s. ISBN 80-7315-014-X

SVOBODOVÁ, E. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. 166 s. ISBN 978-80-7367-774-9

VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2006. 48 s. ISBN 80-87000-00-5

KRUŽÍKOVÁ, M. *Písníček II*. Stařeč: Infra, s. r. o., 2010. 54 s. ISBN 978-80-86666-33-4

## 7 Přílohy

### Seznam příloh:

- Příloha č. 1:** Prostor pro dynamické činnosti
- Příloha č. 2:** Hra s molitanovými kostkami a deštníky
- Příloha č. 3:** Prostor pro námětové hry
- Příloha č. 4:** Využití převleků ke hře dětí
- Příloha č. 5:** Prostor pro výtvarné aktivity
- Příloha č. 6:** Notový záznam písně „Kapky“
- Příloha č. 7:** Pohybová hra „Na domečky“
- Příloha č. 8:** Výsledek společné práce dětí „Cesty domů“
- Příloha č. 9:** Chůze poslepu ve dvojicích
- Příloha č. 10:** Úvodní příběh o pramínku – motivace celého celku
- Příloha č. 11:** Nabírání vody z rybníka pod dohledem rodičů.
- Příloha č. 12:** Společná výtvarná aktivita dětí a rodičů – „Od pramínku k moři“
- Příloha č. 13:** Výsledek společné aktivity rodičů a dětí – „Od pramínku k moři“
- Příloha č. 14:** Malování na sklo – „Studánky“
- Příloha č. 15:** Studánky
- Příloha č. 16:** Rodiče svými těly předvádí živý obraz „Od pramínku k moři“
- Příloha č. 17:** „Holubička“ nad vodou.
- Příloha č. 18:** Odvážná stojka
- Příloha č. 19:** Plnění studánky vodou pouze za pomoci víček od pet lahví.
- Příloha č. 20:** Děti se rodičům důkladně schovaly
- Příloha č. 21:** Děti kontrolují, jak rodiče splnili úkol „Naplnit studánku pouze za pomoci víček z pet lahví“
- Příloha č. 22:** Videonahrávka tematického celku „Když prší kvetou paraplíčka“

**Příloha č. 1: Prostor pro dynamické činnosti**



**Příloha č. 2: Hra s molitanovými kostkami a deštníky**





**Příloha č. 3:** Prostor pro námětové hry



**Příloha č. 4:** Využití převleků ke hře dětí





**Příloha č. 5: Prostor pro výtvarné aktivity**



**Příloha č. 6: Notový záznam písně „Kapky“**

**KAPKY**

C            G            Ami        F G

5            C            G            Ami        F G

9            Ami            F            G            F G

13            C            G            C            C

2. Spojily se najednou  
v jednu kapku nezbednou.  
Toho, kdo se neschová,  
chytne voda bouřková.

**Příloha č. 7:** Pohybová hra „Na domečky“



**Příloha č. 8:** Výsledek společné práce dětí „Cesty domů“





**Příloha č. 9:** Chůze poslepu ve dvojicích



**Příloha č. 10:** Úvodní příběh o pramínku – motivace celého celku





**Příloha č. 11:** Nabírání vody z rybníka pod dohledem rodičů.



**Příloha č. 12:** Společná výtvarná aktivita dětí a rodičů – „Od pramínku k moři“





**Příloha č. 13:** Výsledek společné aktivity rodičů a dětí – „Od pramínku k moři“

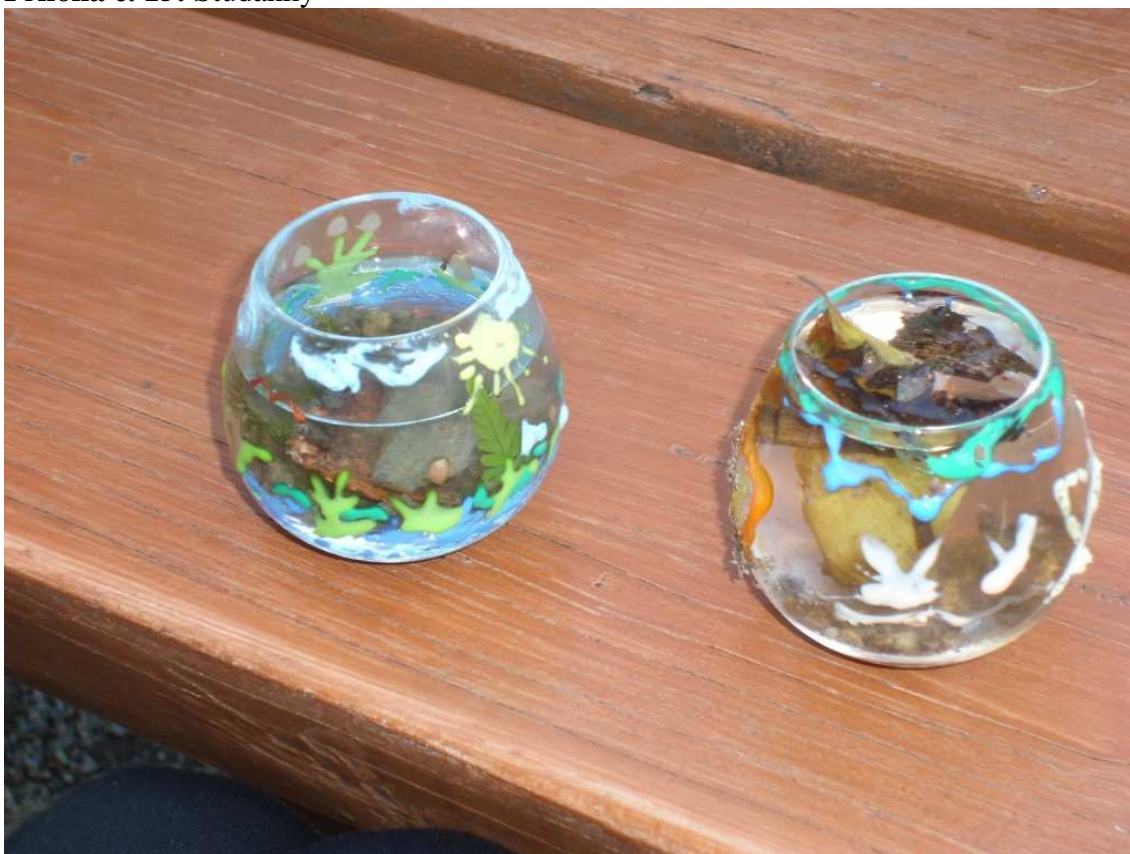


**Příloha č. 14:** Malování na sklo – „Studánky“





**Příloha č. 15: Studánky**



**Příloha č. 16: Rodiče svými těly předvádí živý obraz „Od pramínku k moři“**





**Příloha č. 17:** „Holubička“ nad vodou.



**Příloha č. 18:** Odvážná stojka





**Příloha č. 19:** Plnění studánky vodou pouze za pomoci víček od pet lahví.



**Příloha č. 20:** Děti se rodičům důkladně schovaly





**Příloha č. 21:** Děti kontrolují, jak rodiče splnili úkol „Naplnit studánku pouze za pomoci víček z pet lahví“



**Příloha č. 22:** Videonahrávka tematického celku „Když prší kvetou parapíčka“