



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Relaxační a terapeutické příběhy v mateřské škole

Vypracoval: Bohuslava Uhlíková
Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá, Ph. D.

České Budějovice 2024

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích, dne 31.03.2024

Bohuslava Uhlíková

PODĚKOVÁNÍ

Srdečně děkuji Mgr. Veronice Plaché, Ph.D. za přijetí a vedení mé bakalářské práce. Děkuji za její podnětné návrhy, cenné rady, podporu a odborné vedení. Velice si vážím jejího času, trpělivosti a zkušeností, které mi poskytla. Děkuji také své rodině za nekonečnou podporu a porozumění během mého studia.

ABSTRAKT

Bakalářská práce s názvem Relaxační a terapeutické příběhy v mateřské škole je zaměřena na přínos těchto metod pro rozvoj dětí předškolního věku. Představuje pohled odborníků na význam příběhů, pohádek, her, kresby, relaxace, masáží a mandal. Vyzdvihuje přínos těchto činností pro snižování stresu, podporování sociálních dovedností a zlepšování celkového psychického stavu dětí.

Praktická část představuje projekt, kombinující tyto postupy a popisem realizace nabídky relaxačních a terapeutických příběhů, haptických masáží a jógových cvičení v prostředí mateřské školy, včetně jejich následné evaluace s dětmi a pedagogem v průběhu šesti měsíců. Stručně zachycuje jednotlivé terapeutické příběhy, jógová relaxační cvičení s příběhy, relaxační haptické masáže a hry. Popisuje průběh jejich realizace a evaluaci.

Klíčová slova: relaxační techniky; terapeutické příběhy; mateřská škola; emocionální rozvoj; psychická odolnost

ABSTRACT

The bachelor thesis titled Relaxation and Therapeutic Stories in Kindergarten focuses on the contribution of these methods to the development of preschool children. It presents an expert perspective on the importance of stories, fairy tales, games, drawing, relaxation, massages and mandalas. It highlights the benefits of these activities in reducing stress, promoting social skills and improving the overall psychological state of children.

The practical section presents a project combining these practices and describes the implementation of a range of relaxation and therapeutic stories, haptic massages and yoga exercises in a kindergarten setting, including their subsequent evaluation with children and teacher over a six-month period. It briefly captures each of the therapeutic stories, yoga relaxation exercises with stories, relaxing haptic massages and games. It describes the process of their implementation and evaluation.

Keywords: relaxation techniques; therapeutic stories; Kindergarten; emotional development; psychological resilience

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST TEXTU	7
1 PŘÍBĚHY, POHÁDKY A JEJICH VÝZNAM PRO DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	7
1.1 Příběhy	7
1.1.1 Základní techniky a metody pro práci s příběhem	9
1.1.2 Terapeutické příběhy	10
1.2 Pohádky	12
2 CHARAKTERISTICKÉ ČINNOSTI DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	14
2.1 Dětská hra	14
2.1.1 Druhy her	16
2.1.2 Volná hra	16
2.2 Dětská kresba	17
2.2.1 Stádia vývoje dětské kresby	18
3 RELAXACE	21
3.1 Relaxační prostředí v mateřské škole	22
3.1.1 Relaxační zóna	23
3.2 Relaxační techniky v mateřské škole	23
3.2.1 Relaxace pomocí příběhů	24
3.2.2 Relaxace pomocí haptických masáží, jógových cvičení	25
3.2.3 Relaxace pomocí hudby	26
4 MANDALY	27
4.1 Práce s mandalou	28
PRAKTICKÁ ČÁST	29
5 ÚVOD K PROGRAMU	29
5.1 Cíl programu	30
5.2 Použité metody evaluace	30
5.3 Místo realizace	30
5.4 Stručné představení programu a jeho průběhu	31
6 ZÁZNAM REALIZACE PROGRAMU	31
6.1 Téma Modrý tučňák	31
6.2 Téma O králíčkoví, který chtěl usnout	34

6.3 Relaxační hra (masáž) „Na automyčku“	36
6.4 Relaxační hra (masáž) „Pečení pizzy“	38
6.5 Téma Kámen	40
6.6 Téma Hora hněvu	42
6.7 Téma Lumpík	44
6.8 Činnost Uvolnění s barvou	45
6.9 Téma Jógový příběh: O dračí jeskyni	48
7 DISKUSE	50
8 ZÁVĚR	52
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	54
SEZNAM PŘÍLOH	57

ÚVOD

Relaxační, terapeutické příběhy a haptické masáže v prostředí mateřské školy se stávají stále více oblíbenými aktivitami v pedagogické praxi. V této bakalářské práci se zaměřuji na zkoumání využití relaxačních a terapeutických příběhů a jejich dopadů na děti v předškolním věku, vliv haptických masáží na děti a jejich fyziologický a psychický stav. Důvody pro volbu tohoto tématu jsou různorodé a reflektují aktuální vývoj v oblasti pedagogiky a psychologie dětí. Haptické masáže představují specifickou formu dotykové terapie, která v sobě zahrnuje jemné pohyby a doteky na těle dítěte, významným důrazem na smyslovou stimulaci a relaxaci. Tyto masáže mohou zahrnovat různé techniky, jako je hnětení, tření nebo lehké poklepávání, masírování.

Jedním z důvodů pro volbu toho tématu je rostoucí zájem o alternativní přístupy k výchově a vzdělávání, které kladou důraz na celostní rozvoj dítěte. Relaxační příběhy a aktivity poskytují prostředek k podpoře emocionálního a sociálního rozvoje dětí v mateřské škole, a to prostřednictvím emocionálně pochopitelných, interaktivních a fantazii podporujících příběhů.

Dalším důvodem je zjištění o vlivu stresu a emocionálních obtíží na vzdělávací proces dětí v raném věku v kontextu narůstajícího důrazu na péči o celkové zdraví a pohodu dětí v rámci vzdělávacích institucí. Relaxační a terapeutické příběhy mohou být efektivním prostředkem ke snížení úrovně stresu a podpoře psychické pohody dětí, což může mít pozitivní vliv na jejich učení a sociální integraci nejen v mateřské škole. Vliv masáží může přispět k lepšímu porozumění potřeb dětí.

Dále je to širší kontext související s aktuálními trendy ve vzdělávací politice, které klade důraz na inkluzi a podporu dětí se speciálními potřebami. Relaxační, terapeutické příběhy a hlavně haptické masáže mohou být užitečným nástrojem pro diferenciaci výuky a podporu individuálních potřeb dětí s různými schopnostmi a zájmy.

TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části věnuji pozornost tématům, která jsou pro program představený v praktické části klíčová. Nejprve uvádím téma příběhů a pohádek, následně dalších činností uplatňujících se v programu, zejména hry, výtvarné činnosti. Velký prostor je věnován i relaxaci a relaxačním a jógovým příběhům, mandalám.

1 PŘÍBĚHY, POHÁDKY A JEJICH VÝZNAM PRO DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

„Poslouchání příběhů podobajících se našim příběhům podporuje fantazii – a fantazie je nutná tam, kde selhal „rozum“.“ Badegruber a Pirkl (1994, s. 7)

Podle Černouška (2019) jsou příběhy a pohádky nedílnou součástí dětství. V každé kultuře a po celá staletí se dětem vyprávěly pohádky, které obsahovaly skutečnosti, bytosti a tvory, kteří v reálném světě neexistují a dějí se v nich události, které odporují zákonům fyziky.

Současně pocit vzájemnosti, který vzniká při poslechu a vyprávění příběhů, představuje vždy obnovující se zážitek z kouzelné síly slov a obrazů.

Proto i v mateřské škole mají příběhy, pohádky své nezastupitelné místo. Děti vnímají příběhy a pohádky s nadšením a zájmem. Představují pro ně nejen zábavu, poskytují podněty pro učení, rozvíjení představivosti, pozornosti, ale i stimul pro jejich fantazii. Díky určité schematičnosti děti nahlížejí motivaci a jednání postav a rozlišování mezi dobrým a špatným. Současně je fascinují nové postavy, neuvěřitelná dobrodružství a magické světy, které mohou objevovat. Pohádky a příběhy děti inspirují k další tvůrčí činnosti, jako je kreslení, hraní rolí nebo vymýšlení vlastních příběhů.

Matějček (2005) uvádí, že období předškolního věku, které je vrcholem fantazie, je zároveň vrcholnou dobou pohádek. Tyto dva prvky jsou pevně spojeny a vzájemně se ovlivňují.

1.1 Příběhy

Příběhy mají v předškolním vzdělávání důležitý význam a četné výhody pro rozvoj dětí. Poslouchání příběhu vyžaduje od dětí koncentraci a porozumění. Sledování vyprávění příběhu pomáhá dětem trénovat tyto dovednosti. Podle Chrze (2002) vyprávění strukturuje lidskou zkušenost a napomáhá jejímu sdílení.

Příběhy pomáhají dětem s rozvojem jazykových dovedností. Rozvíjí slovní zásobu, porozumění gramatice a syntaxi, a dále rozvíjí schopnost komunikovat. Poslech a uvědomění si různých slov a vět v kontextu příběhu pomáhá s rozvojem jejich jazykových schopností. Předčítání příběhů rozvíjí předčtenářské dovednosti, povzbuzuje uvědomění si zvuků slov, konceptů knihy (například sledování stránek) a porozumění základní struktuře příběhu (začátek, střed a konec). Sledování čtení může dětem pomoci porozumět, jak jsou písmena spojena se slovy a jak jsou slova spojena do vět a celých příběhů. Příběhy obsahují postavy a situace, které mohou děti vést k porozumění sociálním a emocionálním konceptům, jako jsou přátelství, sdílení, empatie a řešení konfliktů. Příběhy posluchače učí důležitým hodnotám a životním dovednostem. Mohou obsahovat morální ponaučení a hodnoty, které jsou důležité pro rozvoj charakteru a správného chování. Příběhy jsou v předškolním vzdělávání důležitým nástrojem pro podporu rozvoje dětí v různých oblastech, a to jak intelektuálně, tak emocionálně a sociálně. Mohou sloužit jako základ pro diskusi a sdílení myšlenek mezi dětmi navzájem a mezi dětmi a pedagogy. Tím se posilují sociální dovednosti, jako je schopnost poslouchat druhé, vyjádřit své názory a spolupracovat s ostatními.

Aby příběh opravdu zaujal dítě, uvádí Bettelheim (2017), musí ho bavit a vyvolávat v něm zvědavost. Pokud však má obohatit jeho život, musí podněcovat jeho představivost, pomáhat mu rozvíjet myšlenkové schopnosti a ujasňovat jeho emoce. Musí se také přizpůsobit jeho obavám a touhám, respektovat jeho obtíže, a přitom nabízet řešení těch nejzásadnějších problémů. Musí se dotýkat všech aspektů jeho osobnosti tak, aby nejen nebagatelizoval dětské trampoty, ale naopak zdůrazňoval jejich důležitost a zároveň podporoval sebevědomí a optimismus v budoucnost.

Svobodová (2022) zmiňuje příběhy jako živý a vitální materiál, který lze využít pro reprodukci, inspiraci, přetváření a rozšiřování. Při práci s příběhy lze využívat otázky k diskusi a příběhy dále domýšlet.

Švejsová (Švejsová in Svobodová et al., 2010) uvádí, že tvorba integrovaných vzdělávacích programů pro děti využívá příběhy jako základní prvek. Příběh je přirozený, neautoritativní a účinný prostředek výchovy a vzdělávání, ať už je vyprávěn spontánně pedagogem nebo dítětem v dané situaci, nebo je to literární příběh vyprávěný nebo čtený kdykoliv během dne. Také může být základem pro

dlouhodobou práci skupiny dětí. Použitím příběhů může pedagog eliminovat množství pokynů, příkazů, zákazů a poučení během dne, přestože dokáže flexibilně reagovat na aktuální situace. Příběh dětem umožňuje využít své stávající zkušenosti a získat nové. Zároveň děti zaujímá, motivuje a podněcuje k aktivitě. Práce s příběhem přirozeně vytváří prostředí, které podporuje nejen celistvost učení, ale také vyvažuje různorodé činnosti. Zahrnuje spontánní i řízené aktivity, statické i dynamické činnosti, verbální i neverbální projevy, náročné i méně náročné úkoly, soustředěné i uvolněné aktivity, individuální i skupinovou práci a činnosti z různých oblastí (od poznávacích po pohybové, umělecké, pracovní a sociální aktivity). Zahrnuje také jak plánované, tak improvizované činnosti. Práce s příběhem ve vzdělávání předškolních dětí má různé formy a přístupy, které využívají rozmanité metody. Důležitou úlohu hraje výběr obsahu příběhu a stanovení cílů, které pedagog sleduje. Klíčové je zvažovat, co by měl příběh dětem přinést, jaké zážitky, zkušenosti a poznatky by měl sdělit. Nemělo by být prioritou, že se pedagogovi příběh líbí, ale spíše to, co může dětem příběh poskytnout a zda je pro ně v daný okamžik relevantní. Při práci s libovolným příběhem je důležité si uvědomit, že není nutné striktně dodržovat jeho původní formu. Pedagog může společně s dětmi příběh upravovat, přidávat nové prvky, spekulovat o jeho začátku, pracovat pouze s vybranými částmi a zbytek si společně doplnit, hledat paralely mezi příběhy z pohádek a životem dětí, nebo odbočovat od původního děje.

1.1.1 Základní techniky a metody pro práci s příběhem podle Švejdové (Švejdová in Svobodová et al., 2010) jsou:

1) Sdělování (narace) - Sdělování zážitků a událostí, je základem pro vyprávění příběhů. Ve školním prostředí, kde se pravidelně vypráví, se děti učí o sobě, o druhých a o světě kolem nich. Soustředí se na popis děje, postav a prostředí v přirozených souvislostech. Sdělování příběhů je jednou z metod, která pomáhá posilovat vnitřní morálku a vnitřní kázeň dítěte.

2) Vyprávění příběhů (storytelling) – Umění vyprávění příběhů, které mají emocionální a inspirativní dopad na posluchače. Storytelling neklade takový důraz na chronologické vyprávění, ale spíše na vytváření atmosféry a působení emocí, jeho cílem je inspirovat, motivovat, učit posluchače. Pedagog vnímá okolní události, situace a dokáže je vyprávět s cílem získat nové poznatky nebo potvrdit již získané zkušenosti.

Při vyprávění příběhu obvykle uvádí postavu, nastolí problém, který musí postava řešit. Následně pozorujeme, jak se postava díky svým zkušenostem mění. Základní rozdíl mezi narací a storytellingem spočívá v tom, že narace se soustředí na faktické popisy událostí, zatímco storytelling se zaměřuje na tvorbu příběhů, které mají emocionální a inspirativní dopad na posluchače.

3) Dramatická výchova a její metody - Dramatická výchova se odlišuje od ostatních metod vzdělávání tím, že využívá prvky a prostředky dramatu a divadla. Je to kreativní způsob získávání zkušeností, vědomostí a dovedností, který formuje postoje na základě vlastního prožitku a aktivní účasti při jednání, které je založeno na principu hry. Příběh není jen vyprávěn, ale děti se aktivně zapojují do jeho prožívání, zkoumají ho z různých úhlů a hledají různá řešení. V dramatické výchově je důraz kladen na proces tvoření, nikoli pouze na konečný výsledek. Tento tvůrčí proces se často odehrává prostřednictvím her v různých rolích a je podporován vzájemnou interakcí a spoluprací všech účastníků. Hlavními metodami dramatické výchovy jsou hraní dramatických her a improvizace v rámci rolí. Důležitou součástí jsou také různá cvičení a aktivity zaměřené na rozvoj fantazie, smyslového vnímání, pohybových a verbálních dovedností, a také na posilování schopnosti pracovat v týmu a komunikovat s ostatními.

4) Filozofie pro děti – Využívá motivačních příběhů pro děti, které jsou stejného věku a řeší určitý filozofický problém s etickým poselstvím. Ke kladení filozofických otázek a řešení problémů mohou být využity i příběhy z kvalitní dětské beletrie. Velmi účinné je spojení filozofických principů pro děti s dramatickou výchovou.

5) Příběh jako východisko k tematickému celku - Příběh může být jedním z prostředků k plánování tematických vzdělávacích programů. Stává se jádrem celku a poskytuje mu základní náboj, vyvíjí napětí a umožňuje kontinuitu. Díky příběhu lze děti vzdělávat celostně, nejen prostřednictvím kognitivního učení a rozvoje dovedností, ale také sociálního učení, a to v rámci přirozených životních souvislostí.

1.1.2 Terapeutické příběhy

Švejdová (Švejdová in Svobodová et al, 2010) uvádí, že práce s konkrétním příběhem přímo ovlivňuje život dětí a je vždy velmi cenná. Tato práce umožňuje dětem odpojit se

od sebe samých a prozkoumat téma prostřednictvím postavy, jejíž problémy nebo životní zkušenosti jsou podobné nebo příbuzné.

Terapeutické příběhy pro děti jsou speciálně navržené příběhy, které jsou používány v terapii s dětmi k podpoře jejich emočního a psychického zdraví, k rozvoji sociálních dovedností a porozumění sobě samým a svému okolí. Tyto příběhy jsou napsány tak, aby oslovily specifické potřeby a schopnosti dětí v různých věkových skupinách. Terapeutické příběhy mohou mít různé formy (fiktivní příběhy, příběhy z reálného života nebo paraboly a alegorie). Paraboly a alegorie se používají k předání důležitých myšlenek, hodnot, nebo morálních ponaučení prostřednictvím příběhových situací, postav a událostí. Tyto techniky pomáhají čtenářům lépe porozumět složitým konceptům prostřednictvím známých a pochopitelných příkladů. Paraboly jsou krátké, výstižné příběhy, které mají za cíl předat ponaučení nebo morální zjištění. Jsou jednoduché, ale mají hluboký význam. Alegorie je literární technika, která používá symboliku nebo metaforu k vyjádření abstraktních myšlenek nebo idejí. Alegorický příběh má obvykle dvojí význam - jeden povrchní, který popisuje události nebo postavy v rámci příběhu, a druhý, hlubší význam, který symbolizuje něco jiného.

Terapeutické příběhy jsou obvykle jednoduché, ale významné příběhy, které dětem pomáhají identifikovat a pojmenovat své pocity, řešit problémy, zvládat obtížné situace a rozvíjet dovednosti sociální interakce. Tyto příběhy mohou také obsahovat morální učení a hodnoty, které pomáhají dětem chápat svět kolem sebe a jejich vlastní místo v něm. Mohou pomoci dětem lépe porozumět jejich vlastním situacím, získat nové perspektivy, zvládat emoce, získat dovednosti řešení problémů a najít sílu pro změnu. Terapeutické příběhy mohou být použity jako prevence a podpora duševního zdraví.

Rosen (2019) uvádí, že naučné příběhy, které využíval ve své praxi Milton H. Erikson s využitím otázek, hříček a hravého humoru, pomáhaly lidem vidět svou situaci v novém světle.

Podle Badegrubera a Pirkla (1994) je příběh dokončen (přečten), ale problém stále trvá. Příběh má u dětí vzbudit úvahy. Někteří z nich nad ním dlouho přemýšlí, jiní zůstávají nezaujatí. Ti, kteří touží po klidu a soukromí pro své myšlenky, by neměly být rušeni. Ti, kteří chtějí sdělit své myšlenky po přečtení, by měly mít tu možnost; kdo preferuje vlastní přemítání, není nucen naslouchat-to je jeho právo. Možná při tomto samotném přemýšlení zvažuje svůj vlastní osud nebo osud někoho z jejich blízkého

okolí. Takové úvahy mohou vést ke změnám v postojích k sobě samým, k druhým nebo k interakcím s ostatními. Děti mohou vyjádřit své dojmy výtvarnou technikou. Tyto dojmy mohou obsahovat konkrétní scény nebo se mohou vyjadřovat abstraktně. Pokud si děti myslí, že příběh není ještě dokončen, mají možnost doplnit konec podle svého uvážení. Příběh může mít několik různých závěrů. Některé příběhy s otevřeným koncem úmyslně povzbuzují k dalšímu rozvíjení. Občas by dítě rádo upravilo obraz, který si vytvořilo, aby lépe odpovídal jeho vlastní osobnosti nebo jeho okolí. Děti často nepředvídají dopad navrhovaných změn. Neschopnost pouze nalézt podobnosti, ale i identifikovat rozdíly ukazuje na schopnost sociálního porozumění. Tímto způsobem se děti učí, jak zpracovávat povrchní pozorování, stereotypy a předsudky. Zároveň se učí, že i když jsou si příběhy, události a situace podobné, každý má svůj jedinečný průběh a vyžaduje specifické řešení.

1.2 Pohádky

Pohádky jsou specifické příběhy, často jsou plné fantazie, nadpřirozených bytostí a magie.

Černoušek (2019) uvádí, že díky tomu mohou být pohádky nedoceny dospělými, kteří je považují za nelogické, nereálné či dokonce bezcenné. Dospělí by si měli uvědomit nenahraditelný význam pohádek pro dětský vývoj a ocenit sílu živého vyprávění nebo předčítání příběhů, která je nezastupitelná. Důvěra a spojení, které vznikají během vyprávění, jsou zakořeněny v základech komunikace mezi lidmi, kteří rozumí slovům a jsou schopni je sdělit. Pohádky mají za úkol vnést do světa dětí, který může působit chaoticky a nesrozumitelně, smysl a pořádek. Dětem, zejména v předškolním věku, může být těžké plně porozumět okolnímu světu, a tak jim pohádky pomáhají dát smysl tomu, co se kolem nich děje. Děti vnímají svět svým vlastním způsobem, který se liší od vnímání dospělých. Naopak dospělí často zapomínají na své dětství a mohou mít problémy porozumět dětskému myšlení. Pohádky mohou sloužit jako mosty, které překlenou propast mezi těmito dvěma způsoby vnímání a umožňovat vzájemné porozumění. Pohádky svými jednoduchými příběhy, jasným rozlišením mezi dobrem a zlem, srozumitelnými zápletkami a krásným jazykem přinášejí z nesrozumitelného světa do dětské duše jasné a srozumitelné obrazy. Hlavní funkcí pohádek je strukturovat skutečnost a přetvořit ji do formy, kterou mohou děti

pochopit. Pohádky mluví jazykem, který je pro děti srozumitelný. Tradiční pohádky reflektují některé základní psychické potřeby dětí v procesu jejich vývoje a jsou s nimi v souladu. Tyto potřeby jsou často universální a zůstávají podobné napříč časy. Jako je potřeba lásky, důvěry ve svět, poznávání mezilidských vztahů, zvládnutí strachu a hledání životního smyslu. Prostřednictvím zachycených konfliktů nabízí příležitost odžít si uvědomované i neuvědomované konflikty, na symbolické rovině bojovat s vlastními negativními impulzy a nacházet naději pro další vývoj. Pohádky tak mohou poskytovat dětem cenné morální a emocionální poučení, které jim pomáhá lépe porozumět sobě samým a světu kolem sebe.

Bettelheim (2017) uvádí, že pro vývoj dítěte je důležitá morální výchova, která nenásilně naznačuje výhody správného jednání, nikoli prostřednictvím složitých abstraktních etických teorií, ale skrze konkrétní příklady toho, co je jednoznačně dobré a pro dítě pochopitelné. Tuto formu porozumění získává pomocí pohádek. Podle psychoanalytického modelu lidské osobnosti obsahují pohádky důležitá sdělení, která oslovují vědomou, předvědomou i nevědomou mysl, bez ohledu na to, na které úrovni právě funguje. Tím, že se zabývají obecnými lidskými tématy, zejména těmi, které jsou pro dětskou mysl zásadní, posilují její vývoj a současně uvolňují tlaky předvědomé i nevědomé. Pokud dítě bude o určitých částech vyprávění přemýšlet, uspořádat je a snít o nich, přenáší nevědomé myšlenky do vědomé sféry fantazií, což umožňuje dítěti pracovat s těmito myšlenkami. Právě zde spočívá jedinečná hodnota pohádek, protože rozvíjejí dětskou představivost do nových dimenzí, které by dítě samo nemuselo objevit. Ještě důležitější je, že forma a struktura pohádek poskytuje obrazy, které může dítě využít k organizaci svých snů a k lepšímu určení směru svého života. Základní myšlenkou, kterou dětem předávají pohádky, je, že boj s obtížemi je nevyhnutelnou součástí lidského života. Když se člověk nevyhne boji a odvážně čelí nepředvídatelným a často nespravedlivým výzvám, dokáže překonat všechny překážky a nakonec vyjde vítězně. Moderní příběhy pro malé děti se často vyhýbají diskuzi o existenciálních problémech, které jsou však pro nás všechny zásadní. Přesto děti potřebují symbolickou formu návodu, jak se s těmito obtížemi vyrovnat a zároveň bezpečně vyrůst do dospělosti. "Bezpečné" příběhy se vyhýbají zmínce o smrti, stárnutí a omezeních lidské existence, a tím utajují lidskou touhu po věčném životě. Naopak pohádka konfrontuje děti s těmito základními lidskými krizemi přímo a pomáhá jim je

lépe pochopit. Charakteristickým rysem pohádek je, že přinášejí existenciální dilemata stručně a přímo. To umožňuje dětem snáze porozumět problému v jeho základní podobě, zatímco složitější zápletky by je pouze zmátly. Pohádky zjednodušují situace, kde postavy jsou jasně vykresleny a zbytečné podrobnosti jsou vynechány. Na rozdíl od moderních dětských příběhů, kde je zlo často skryté, v pohádkách je stejně zřetelné jako dobro. Dobro a zlo jsou personifikovány v určitých postavách a jejich činech téměř ve všech pohádkách, stejně jako jsou přítomné v životě samotném, a sklony k oběma jsou přítomné u každého jedince.

Podle Franz (1998) zachycují pohádky nejzákladnější formu kolektivních nevědomých psychických procesů, zobrazují archetypy v jejich nejčistší, nejjednodušší a nejpřesnější podobě. Dle Junga (Jung in Franz, 1998) představuje každý archetyp základní nevědomý psychický prvek, který není možné úplně přeložit do intelektuálních pojmů. Pohádka sama o sobě poskytuje nejlepší vysvětlení - její význam spočívá v souhrnu motivů, které jsou pevně propojeny nitkami příběhu. Každá pohádka představuje uzavřený systém, který nese jedinou podstatnou psychologickou zprávu, a to prostřednictvím symbolických obrazů a událostí, které nám mohou být blízké.

2 CHARAKTERISTICKÉ ČINNOSTI DÍTĚTE V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Děti v předškolním věku disponují a dále rozvíjejí již velkou škálou různých schopností a dovedností, což jim umožňuje volbu z různých aktivit a zároveň odrážejí i jejich zvědavost, touhu po objevování a potřebu hry a interakce s okolním světem. Hra a kreslení patří mezi nejpřirozenější činnosti dětí. Další charakteristické činnosti jsou konstruování a stavění, pohybové aktivity, zájem o knihy a poslouchání příběhů, experimentování a objevování.

2.1 Dětská hra

Předškolní děti si rády hrají s ostatními dětmi a budují si přátelství. Sociální interakce jsou důležité pro rozvoj sociálních dovedností a emocionální inteligence. Podle Svobodové (Svobodová et al, 2010) je pro dítě předškolního věku hra přirozeným a často se opakujícím způsobem aktivit. Hra mu poskytuje uspokojení, zkušenosti a učení. Během hry si dítě představuje situace, které nezná, a také se učí nové

dovednosti. Hra mu umožňuje zapomenout na problémy nebo se s nimi vyrovnat. Pro dítě je hra fascinující, přitahuje ho a pohlcuje.

V současné době je přisuzován hře v předškolním věku klíčový význam a je považována za nedílnou součást vývoje dítěte, stejná názor zastává i Opravilová (2016). Hra je považována za obecně uznávanou optimální cestu k úspěšné socializaci a rozvoji dítěte. Na začátku si samo dítě ani neuvědomuje, že si hraje. Jeho hlavním zájmem je spíše objevování a zkoumání světa a nezávislosti. Hra mu umožňuje zapojit se do dění kolem sebe způsobem, který mu vyhovuje. Cíl hry spočívá v samotné aktivitě, v úsilí a pozornosti, které jí dítě věnuje, a ve zkušenostech, které si z ní odnáší. Důležitost hry nespočívá v konečném výsledku, ale v samotném procesu hry. Pro dítě je hra zdrojem emocionálního uspokojení a má významný vliv na jeho celkový vývoj. Během hry se dítě učí přirozeným a snadným způsobem řešit problémy. Pro dítě je hra relaxací a může mít i terapeutický efekt. Ve hře se odráží jak fyzický, tak psychický vývoj dítěte, proces formování jeho osobnosti a vlivy sociálního prostředí. Pro dítě má každá skutečná hra svůj význam, obsahuje svůj vnitřní smysl, který může být pro nás skrytý. Hra se opírá o fantazii, avšak zůstává propojena s realitou. Je nezbytnou činností, během které dítě získává dovednosti, naučí se zacházet s věcmi, improvizuje, zkouší nové věci, hledá souvislosti a rozumí vztahům. Jednou z nepostradatelných výhod je, že dítě může postupovat ve svém vlastním tempu. Proces hraní, který obohacuje individuální zkušenost, představuje základ přirozeného a nenásilného učení ve všech jeho aspektech.

Svobodová (Svobodová et. al, 2010) zastává názor, že pro pedagogy v mateřských školách představuje hra bohatou možnost vzdělávacích aktivit, ovšem je klíčové, aby uměli s hrou adekvátně pracovat. Je důležité, aby pedagogové rozuměli principům her a byli schopni je přizpůsobit potřebám dětí. Jejich úkolem není nutit děti k hraní, ale vytvářet prostředí, které je pro ně přitažlivé a motivující. Pedagogové by měli být schopni pochopit zákonitosti her. Dále by měli umět upravit hru podle vývojových schopností dětí a vyhýbat se soutěživým hrám. Místo toho by měli preferovat hry, které jsou zápolivé a motivující díky vlastnímu posunu nebo náhodě. Nejvyšším uměním pedagogů je schopnost transformovat soutěživé hry na hry, které posilují sociální dovednosti a spolupráci mezi dětmi.

2.1.1 Druhy her

Opravilová (2016) uvádí, že někteří pedagogové se pokusili popsat a kategorizovat různé hry dětí na základě pozorování jejich rozmanitosti. Pozorovali, jak se dítě chová při určité hře, a zvažovali, jaké zkušenosti a poznatky může dítě při této činnosti získat. Vědci se snažili kategorizovat a strukturovat herní aktivity, ale často se jim nepodařilo zachytit celou jejich různorodost, rozmanitost a individuální bohatství. Výsledek kategorizace závisí na tom, zda převládá filozofický, psychologický, pedagogický, sociologický nebo jiný přístup. Pro dosažení cílů výchovy a vzdělávání jsou klíčová zejména psychologická a pedagogická hlediska.

Podle Opravilové (2016) lze hry rozdělit na:

1. podle schopností, které rozvíjejí (smyslové, pohybové, intelektuální, speciální)
2. podle typů činnosti (napodobovací, dramatizující, konstruktivní, fiktivní)
3. podle místa, kde probíhají (exteriérové a interiérové)
4. podle počtu hráčů, kteří se jich zúčastní (individuální, párové, skupinové)
5. podle věku (hry kojenců, batolat, předškoláků)
6. podle pohlaví (dívčí, chlapecké)
7. podle ročních období, lokálních a tradičních zvyků.

Mateřské školy podle Opravilové (2016) pečlivě sledují, jak hra přispívá k dosažení výchovných a vzdělávacích cílů. Jedná se o hry, které jsou vytvořeny s určitým cílem, mají předem stanovené téma a povinná pravidla. Tyto hry jsou označovány jako didaktické (vzdělávací) nebo hry s pravidly. Svobodová (2022) uvádí, že v rámci řízených her obvykle pravidla stanovuje učitelka, zatímco při spontánních hrách si děti samy stanovují pravidla. Jedním z důležitých herních pravidel je pravidlo "Jako". Toto pravidlo umožňuje dětem prožít zkušenost, že pokud nedodrží pravidla, ostatní děti s nimi nebudou hrát. Nicméně tuto zkušenost by neměla zprostředkovávat ani iniciovat učitelka, ale samotné děti.

„Hra je vstupní branou do světa, pedagog ji může široce otevírat a musí ji bedlivě střežit.“ Opravilová (2016, s. 88)

2.1.2 Volná hra

Svobodová (2010) zmiňuje, že volnými hrami si děti budují sociální vztahy se svými vrstevníky, společně vytvářejí pravidla pro hru a dohadují se na nich, spontánně se učí

novým znalostem, dovednostem a zvyklostem, formují si postoje a získávají zkušenosti. Volná hra je přirozenou aktivitou, při které si dítě samo volí, jak se bude hrát, s kým, a co bude používat jako hračky a materiály. Dítě se může do volných her zapojit jako hráč nebo pozorovatel a nemůže být nijak nuceno nebo ovlivňováno v tom, jak by měla hra vypadat. Pedagog by měl do her dětí zasahovat jen zřídka a spíše jako spoluhráč, neměl by rušit nebo přerušovat hru dětí, pokud nepřekračují zásadní pravidla, omezovat ji a vnucovat své nápady.

2.2 Dětská kresba

„Dětská kresba je tzv. „královskou cestou“ k poznání dětské psychiky.“ (Plevová a Petrová in Šimíčková-Čížková et al., 2008, s.73).

Děti v předškolním věku využívají kresbu jako jednu z hlavních podob vyjádření svého rozvoje. Kresby mohou poskytnout cenné informace o jejich emocionálním, sociálním a kognitivním vývoji. K výraznému rozvoji grafomotorických dovedností, které jsou podstatné pro kresbu, dochází u dětí ve věku tři až šest let. Postupně zdokonalují svou schopnost udržet tužku a záměrně ovládat její tah. Děti mladšího věku využívají ke kresbě různé kreslicí prostředky (bločky, trojhranné voskovky, křídly, prstové barvy, štětce, rozmanité materiály). V kresbách se objevují jednoduché linie, které se rozvíjí do složitějších kreseb. Pomocí kresby mohou děti, které ještě nemají dostatečnou slovní zásobu, vyjádřit své myšlenky, pocity i fantazii. Rozvíjejí jemnou motoriku a koordinaci oka-ruky, které jsou zásadní pro pozdější nácvik psaní. Kresba rozvíjí dětskou schopnost pozorovat a lépe porozumět vizuálním informacím, experimentovat s barvami, rozvíjet svou vlastní jedinečnou estetiku. V kresbách předškolních dětí se mohou objevovat symbolické prvky, které reflektují jejich vnitřní emocionální prožívání dané situace případně odrážet vnímání okolního světa. Kresba je nedílnou součástí komplexního předškolního vzdělávacího procesu. Pokud je dětem poskytnuta pozitivní zpětná vazba a podpora, cítí se jistě a volně projevují svou kreativitu a experimentují s různými technikami a barvami. Kresba je součástí diagnostiky dítěte.

Děti rádi napodobují druhé, ale při nápodobě není jejich projev autentický. Jak zmiňuje Opravilová (2016) kresba, manipulace s výtvarnými materiály a konstruktivní práce s didaktickými pomůckami mohou poskytnout důležitý vhled do mentálního procesu

a emocionálního prožívání dítěte, zejména pokud jsou tyto aktivity spontánní a osobité.

Dle Heluse (2011) dětem opravdovou radost způsobuje spontánní kresba. Lze z ní vyčíst intelektový rozvoj dítěte, citové rozpoložení, traumatické prožitky. Děti si zpřítomňují hezké prožitky, případně odreagovávají nepříjemné zážitky.

Vyjádření pocitu hněvu podle Oaklander (2020) je možno vyjádřit i výtvarným ztvárněním a tím si ulevit. Když děti skončí, vypadají uvolněně a klidně.

Typické znaky dětského myšlení i emočního prožívání se podle Vágnerové (2000) projevují v kresbě, vyprávění nebo ve hře a předškolní dítě tím vyjadřuje svůj názor na svět. V takovém světě se dítě snadno orientuje a jeví se mu bezpečný.

„Kresba je jednou ze symbolických funkcí, v níž se projevuje tendence zobrazit realitu, tak jak ji dítě chápe“ Piaget (1970 in Vágnerová 2000, s. 109). Vágnerová (2000) uvádí, že dosažení podobnosti mezi kresbou a zobrazovaným objektem závisí na komplexním spektru dovedností a schopností, včetně motoriky, senzomotorické koordinace a poznávacích procesů, ale také na dalších faktorech, jako je aktuální emoční stav. Kresba je chápána spíše jako výraz postoje dítěte k objektu, což může vést k tomu, že subjektivně důležité rysy převažují nad jeho reálnou podobou.

Podle Petermanna (2003 in Hoskovcová, 2006):

Předškolní děti a děti mladšího školního věku se vlastním problémům přiblíží snáze prostřednictvím obrazového znázornění různých řešení konfliktu. Vlastní nakreslené obrázky umožňují, aby se dítě intenzivně svým problémem zabývalo, mělo viditelné výsledky své snahy a zároveň vytvořilo uchopitelnou a trvalou připomínku možných řešení konfliktu. Pozitivní řešení, která si dítě nakreslí, mohou představovat závazek vůči sobě samému, aby zkoušelo aktivní sociální chování i v průběhu všedního dne (s.116).

2.2.1 Stádia vývoje dětské kresby podle Vágnerové (2017):

přestože je vývoj dětské kresby rozdělen do několika na sebe navazujících fází, různé způsoby zobrazování se v určitém období proplétají a překrývají, a také může docházet k dočasné regresi. Kresba může vykazovat rysy, které jsou charakteristické pro různé vývojové fáze. Vývoj dětské kresby pokračuje od základních obecných modelů ke stále rozmanitějším a složitějším tvorbám. Pokud zkoumáme vývoj kresby z hlediska

kognitivního, lze pozorovat, že prochází několika fázemi, přičemž počáteční fáze ještě nemá symbolický význam.

1. Presymbolická fáze – lze tuto fázi označit jako předkreslířské období. Většina dětí začíná ve druhém roce života čmárat, ale jejich čmárání ještě nemá účel zobrazovat něco konkrétního. Pro batolata je tato činnost přitažlivá sama o sobě, a jsou uspokojena rytmickými pohyby paže, aniž by se hlouběji zajímala o výsledek svého čmárání. Tradičně bylo období čmárání považováno za nepodstatnou přechodovou fázi, ale nové studie začínají přehodnocovat jeho význam. Nyní se předpokládá, že čmárání není vždy jen bezúčelnou pohybovou aktivitou, ale může mít i jiný význam. Dítě může skrze čmárání vyjadřovat své emoce a poznatky. Tato aktivita může sloužit také k uvolnění napětí. Vývoj čmárání prochází podle Matthewse (Matthews, 1999 in Vágnerová, 2017) několika fázemi: výsledkem čmárání jsou horizontálně a vertikálně směřované čáry a někdy i tečky; kruhové linie a smyčky; uzavřené tvary – komplexnější čmáranice mohou sloužit jako základ pro zobrazování různých forem a prostorových vztahů, a lze si představit, že mohou představovat něco konkrétního. Podle Plevové a Pugnerové (2022) zájem dítěte o čmárání a jeho další rozvoj jsou posilovány vizuálním efektem a rostoucí diferencovaností čmáranice. Dítě se postupně učí kreslit tvary, což mu umožňuje vnímat konkrétnost ve svých výtvořech. Začíná přisuzovat svým čmáranicím význam a příslušně je pojmenovávat. Obvykle dochází k pochopení možnosti zobrazit něco konkrétního na konci třetího roku života.

2. Přejít na symbolickou úroveň - kolem třetího roku věku si děti uvědomují, že kreslení a grafomotorická aktivita mohou sloužit k vyjádření něčeho. První kresba se objevuje náhodně, když dítě zpozoruje podobnost svých čmáranic s něčím reálným, nebo když na ni někdo jiný upozorní. Tento moment uvědomění podobnosti náhodných čmáranic s reálnými objekty signalizuje přechod na symbolickou úroveň kresby, kde dochází k dalšímu kognitivnímu zpracování. Přejít od nesymbolických tvorů ke kresbě, která něco představuje, je na grafomotorické úrovni spojen s naučením se kruhového tvaru. Nedokonalosti a zjednodušení kreseb jsou spojeny s rozvojem symbolického myšlení a ještě nedokonalou senzomotorikou.

3. Fáze symbolické kresby - kresba postupně začíná reprezentovat určitý objekt, i když nemusí ještě zahrnovat všechny jeho charakteristické znaky. Děti si s postupem času osvojují základní vzory zobrazovaných objektů prostřednictvím svých kreslířských

aktivit a tyto vzory pak používají při kreslení po určitou dobu. Rozvoj kognitivních schopností se projevuje ve zvýšené variabilitě v zobrazení různých objektů, zejména v počtu detailů, které odrážejí rostoucí znalosti o okolním světě. Děti ve věku tří až čtyř let mají tendenci používat základní vzory zahrnující hlavu a končetiny, tj. hlavonožce, i při kreslení zvířat, a teprve později začínají rozlišovat mezi různými typy objektů. Kresby v tomto věku již obsahují zásadní charakteristiky daného objektu a často mají stabilní význam, který se nemění podle momentálních myšlenek dítěte. Předškolní děti často prolínají fantazii s realitou, což se odráží i v jejich kresbách. Dětský kognitivní egocentrismus se projevuje v kresbách tím, že děti kladou důraz na svůj vlastní pohled na situaci, kterou zobrazují. Kresba je chápána jako vyjádření osobního názoru, kde je důležitější to, co dítě považuje za podstatné, než přesná reprezentace zobrazovaného objektu či situace. Hall (2008 in Vágnerová, 2017) uvádí, že rozvoj kreslířských schopností u chlapců a dívek se liší nejen v rychlosti, ale také v obsahu jejich kreseb. Chlapci častěji zobrazují neživé objekty a fiktivní postavy a méně často lidí. Jejich kresby jsou často plné akčních scén a obsahují agresivní a fantazijní prvky. Naopak dívky preferují zobrazování klidnějších a každodenních situací, kde převažují lidé, rostliny a zvířata. Dívky také častěji používají ve svých kresbách více barev, zatímco chlapci se častěji rozhodují pro studené barvy a tmavé odstíny. (Hall, 2008 a Duncan, 2013 in Vágnerová, 2017)

4. Přechod k vizuálnímu realismu - tradiční teorie popisují kresby mladších dětí jako vyjádření toho, co považují za důležité na daném objektu, zatímco kresby starších dětí se zaměřují na zobrazení jeho vizuální podoby. Vizuální realismus umožňuje přesnější zachycení podoby objektu a jeho umístění v prostoru, ale i v této fázi jsou kresby ovlivněny subjektivními faktory. Kresba zobrazuje podobu objektu, ale současně vyjadřuje i názor svého tvůrce. Na přelomu předškolního a raného školního věku dochází k vývojově podmíněné proměně dětské kresby, která se projevuje v odlišném způsobu zobrazování, lepším propracování detailů a přesnějším propojení jednotlivých částí do celku. S rozvojem realismu dochází k nárůstu komplexity a lepšímu zpracování kreseb. Tato proměna je spojena s rozvojem myšlení dítěte. V předškolním věku je ovlivněna prelogickým uvažováním, které umožňuje ztvárnění, jež nemusí plně odpovídat realitě. Mezi šestým a sedmým rokem dítěte se myšlení dostává do fáze konkrétních logických operací a realismus se stává významným kritériem, které

ovlivňuje zobrazení. Nástup konkrétního logického myšlení je spojen s poklesem dětského egocentrismu. Změna v kresbě je jedním z projevů probíhající kognitivní decentrace. V rámci vizuálního realismu dochází k postupnému rozvoji schopnosti integrovat jednotlivé části do celku, což je spojeno s novými poznatky o prostoru a jeho kognitivním zpracováním.

5. Fáze druhotné schematizace - vývoj kresby, která zobrazuje reálné objekty, pokračuje minimálně do 11 let, ale styl kreslení školáků se postupem času mění. Některé děti začínají zjednodušovat a stylizovat své kresby. Fázi druhotné schematizace kresby lze charakterizovat jako postrealistickou, protože děti již nejsou tak silně ovlivněny reálnou podobou objektu, který zobrazují. Kresby starších školáků se stávají čím dál více redukovanými schémata, což naznačuje, že ztrácejí motivaci kreslit. Jejich tvorba ztrácí spontánnost, a dospívající mají tendenci kresbu opomíjet nebo ji nějak stylizovat.

V prostředí mateřské školy se ještě částečně setkáváme s první presymbolickou fází kresby, záleží na vstupním věku dítěte a jeho emocionálním vývoji. Postupně dochází u dětí k přechodu na symbolickou úroveň kresby a symbolickou fází kresby a přechod k vizuálnímu realismu. S poslední fází vývoje kresby, a to fází druhotné schematizace se v mateřské škole neseťkáváme, ale pro úplnost vývoje kresby jsem ji uvedla.

3 RELAXACE

„Zkušenost učí, že když jedinec nedovede snížit své napětí, stává se citlivěji přístupným negativním vlivům a dochází k dalšímu zvyšování jeho napětí.“ (Míček, 1984, s.164)

Drotárová (2003) uvádí, že pojem „relaxace“ vznikl ve fyziologii a znamená uvolnění svalových vláken. Relaxace a správné dýchání jsou jedny z nejefektivnějších metod pro zmírnění negativních účinků stresu. Během relaxace se v těle odehrává řada změn, které představují opak těch, jež způsobuje stres. Tyto změny jsou často v odborné literatuře nazývány jako "relaxační odpověď". Relaxace je komplexní protistresovou reakcí těla, která má za následek intenzivní obnovení organismu. Během relaxace se posiluje imunitní systém, zpomaluje se metabolická aktivita a dochází k hluboké obnově buněk, zejména nervového systému.

Proto i mateřské škole je důležité poskytnout dětem prostor k odpočinku, uvolnění a regeneraci. Relaxační aktivity by měly být zařazeny do denního rozvrhu, pomáhají

dětem uvolnit se a snížit napětí. To může zahrnovat krátké meditační cvičení, cvičení hlubokého dýchání, jemné protahování nebo hudební relaxační aktivity. Blíže úpravu prostředí představím níže, ale i venkovní prostředí je pro děti přirozeně relaxační. Mateřské školy mohou využívat zahrady nebo okolní přírodu pro venkovní aktivity, jako jsou procházky, hry na čerstvém vzduchu a pozorování přírodního prostředí. Tyto aktivity mohou pomoci dětem uvolnit se a posílit jejich vztah k přírodě.

Pro relaxaci je důležité, aby pedagogové v mateřské škole byli citliví k individuálním potřebám dětí. Pokud některé dítě vyžaduje čas na odpočinek nebo individuální podporu při zvládnání emocí, měli by být pedagogové připraveni poskytnout jim prostor a podporu, kterou potřebují. Relaxace je důležitou součástí prostředí mateřské školy, která pomáhá dětem zvládat stres, vyrovnávat se s emocemi a budovat zdravé návyky pro celý život. Integrace relaxačních aktivit do každodenních činností v mateřské škole může přinést mnoho pozitivních přínosů pro fyzické a duševní zdraví dětí.

3.1 Relaxační prostředí v mateřské škole

Mateřská škola by měla poskytovat bezpečné a podpůrné prostředí pro děti, kde se cítí komfortně a důvěřují svým učitelům. Tato atmosféra je zásadní pro úspěšné využití relaxačních a terapeutických technik. Existuje zde pevný rozvrh činností, což poskytuje ideální prostor pro začlenění relaxačních a terapeutických aktivit do každodenního programu. Děti se mohou naučit očekávat a těšit se na tyto aktivity, což může podpořit jejich účinnost. V mateřské škole mají děti příležitost komunikovat s pedagogy a svými vrstevníky. To umožňuje efektivní použití haptických masáží a interaktivního vyprávění příběhů jako prostředku k podpoře emocionálního propojení a sociálního učení. Pracují zde kvalifikovaní pedagogové a pedagogičtí pracovníci, kteří mohou být školeni v používání těchto technik. Tato profesionální podpora je nezbytná pro úspěšné provádění programu relaxace a terapie. Děti přijímané do mateřské školy mají obvykle různorodé potřeby a zázemí. Program relaxačních a terapeutických příběhů a haptických masáží může být přizpůsoben tak, aby vyhovoval potřebám všech dětí, bez ohledu na jejich individuální rozdíly. Prostředí mateřské školy nabízí bezpečný a podpůrný rámec pro rozvoj emocionální a sociální pohody dětí v raném věku.

3.1.1 Relaxační zóna

Některé mateřské školy zřizují relaxační zónu, což je místo, kam se děti mohou odebrat, pokud potřebují chvíli odpočinout a regenerovat. Tento prostor je navržen tak, aby dětem poskytoval klidné a uklidňující prostředí, kde se mohou stáhnout, když potřebují chvíli odpočinku od rušného prostředí třídy či hřiště. Může být vybaven polštářky, dekami, které dětem poskytují možnost se pohodlně posadit nebo lehnout a relaxovat. Může být zde umístěn koutek s knížkami, kde si děti mohou vybrat knihu k čtení nebo prohlížení. Případně reproduktor pro poslech uklidňující hudby nebo nahrávek přírodních zvuků. Mohou zde být připraveny relaxační hračky a antistresové míčky.

Stejného názoru jsou i Žáčková a Jucovičová (2008) podle kterých je speciální relaxační místnost ideálním řešením. Relaxační prostor by měl být zařízen tak, aby v něm děti mohly pohodlně odpočívat a uvolňovat se. To znamená, že místnost by měla být vymalována v teplých a uklidňujících barvách, doplněna o koberce a závěsy či žaluzie, které umožňují regulaci světla a vytváření intimní atmosféry. Světlo by mělo být tlumené a příjemné, aby podpořilo relaxaci, a doplňky z přírodních materiálů dodávají místnosti příjemný a přírodní pocit. Vyhovující dekorace a doplňky, které navozují klid a pohodu, jsou rovněž důležité. Vhodné jsou například obrázky přírodních motivů, rostliny nebo jemné dekorativní prvky. Důležitým prvkem je také časté větrání místnosti, což je zejména důležité při relaxačních cvičeních, které zahrnují hluboké dýchání. Místnost, kde děti relaxují, by měla splňovat základní hygienické a bezpečnostní standardy, jako je čistota podlahy, optimální teplota a bezpečné prostředí bez ostrých hran nebo prosklených ploch. Tyto prvky jsou klíčové pro zajištění bezpečného a příjemného prostředí pro relaxaci dětí.

3.2 Relaxační techniky v mateřské škole

Relaxační techniky jsou: „postupy navozující stav psychického i tělesného uvolnění, např. autogenní trénink, hrají významnou roli při prevenci a snižování stresu jak pedagogických pracovníků, tak žáků“ (Průcha et al., 2001, s. 200)

V mateřské škole je důležité přizpůsobit uvolňovací aktivity věku a schopnostem dětí. Je třeba si uvědomit, že děti mají kratší dobu soustředění a menší trpělivost. Proto je vhodné zkrátit dobu relaxace, aby odpovídala věkové skupině dětí v kolektivu. Čím

častěji je s dětmi využívána některá z relaxačních technik, tím lépe a účinněji se děti uvolní. Není rozhodně vhodné děti k relaxaci nutit.

Guillaud (2006) uvádí, že relaxační cvičení jsou ideální zejména pro brzké odpoledne, ale mohou být využívána kdykoliv, zejména když u dětí klesá soustředěnost z důvodu únavy, jsou napjaté nebo agresivní. Pokud chceme, aby cvičení byla účinná, měla by se stát pravidelnou součástí denního režimu. Délka cvičení by měla být postupně prodlužována v průběhu roku. Na začátku by relaxace neměla trvat déle než deset minut. S postupem času je možné délku cvičení zvýšit, ale vždy by měla odpovídat míře soustředění dětí. Jejich zájem a soustředěnost jsou klíčové pro určení délky cvičení. Pokud je lekce příliš dlouhá, může to mít opačný účinek, než jsme zamýšleli. Pokud zaznamenejme známky napětí u dětí, je lepší cvičení ukončit a vyzkoušet něco jiného.

3.2.1 Relaxace pomocí příběhů

„Psychické vyrovnanosti můžeme dosáhnout tak, že přijmeme život v celé jeho plnosti a naučíme se s negativními emocemi pracovat. Ne tak, že s nimi budeme bojovat, ale tak, že je prozáříme světlem.“ Suchá (2022, s. 4)

Účinnou metodou relaxace pomocí příběhů je využití relaxačních příběhů, do kterých jsou začleněny formulky a cvičení autogenního tréninku (cvičení klidu, tíhy, tepla, zklidnění dechu, koncentrace a formulky k posílení sebedůvěry). Autogenní trénink je postup řízeného uvolňování jednotlivých částí těla.

Drotárová (2003) uvádí, že autogenní trénink je technika sebeovládání, která umožňuje jednotlivci řídit jak psychické, tak fyzické funkce, jež nejsou přímo ovlivnitelné vůlí. Tato metoda nepřímo ovlivňuje neurovegetativní funkce a psychický stav skrze volně říditelné změny v tonusu kosterního svalstva.

Autogenní trénink podle Míčka (1984) také zlepšuje koncentraci, výkonnost, sílu emocí, snižuje afekty a zvyšuje sebekognání a sebekontrolu. Hanson a McKay (2022) uvádějí, že je na počátku autogenního tréninku těžké udržet dokonalé pasivní soustředění a mysl může bloudit, je to však přirozené. Když se to stane mělo by se vrátit co nejdříve k pokynům a po ukončení cvičení otevřít oči, zhluboka se nadechnout a protáhnout se.

Relaxační příběhy využívající autogenní trénink podle Müller (2022) přinášejí uvolnění a odpočinek. Mají okamžitý uklidňující účinek na vegetativní nervový systém a pozitivně ovlivňují psychosomatické poruchy. Díky nim může organismus dětí

regenerovat, dýchání se normalizuje a vnitřní napětí se uvolňuje. Tyto účinky mají dlouhodobý vliv na imunitní systém těla a na negativní důsledky stresu. Příběhy představují alternativu k nadměrnému vystavení vnějším obrazům, zejména přes elektronická média. Pomocí relaxačních příběhů může být opět aktivována dětská fantazie, obrazotvornost. Terapeutický efekt autogenního tréninku u dětí spočívá v jejich identifikaci s hlavní postavou v příběhu. Dítě je povzbuzováno, aby společně s touto postavou prožívalo pocit tíhy, klidu, poklidného dýchání a uvolnění ve vlastním těle. Standardní fráze, kterou Else Müller v příbězích používá "i ty můžeš cítit...", má sugestivní účinek, ale dítě si zachovává sebekontrolu. V některých příbězích se dítě stává hlavním aktérem a může ovlivnit vnitřní i vnější průběh příběhu. Má možnost přinést do příběhu své vlastní představy a rozvinout je dál.

3.2.2 Relaxace pomocí haptických masáží, jógových cvičení

Poláková (2019) zmiňuje, že masáže pomáhají rozvíjet nejen jeden ze smyslů-hmat, ale také poskytují skvělou příležitost k uklidnění emocí a stimulaci hormonů spojených s pocitem pohody, které jsou nezbytné pro snížení stresu.

Žáčková a Jucovičová (2008) uvádějí, že jóga je často doporučována jako vhodná aktivita kvůli svým uklidňujícím a harmonizujícím účinkům, které pozitivně ovlivňují soustředění dětí (tzv. koncentrační cvičení). Je také užitečná pro děti, které mají poruchy motorické koordinace, protože jim poskytuje možnost úspěchu. Jóga speciálně navržená pro děti zahrnuje cvičení, která jsou přizpůsobena jejich svalovému a kosternímu vývoji a kombinuje statické cvičení s dynamickými cviky. Jednou z příjemných relaxačních technik, odvozených z jógy a často používaných na konci běžných relaxačních cvičení, je oční relaxace. Tato technika pomáhá uvolnit napětí v okolí očí a zmírnit únavu očí samotných. Pro dosažení prohřátí můžeme rychle třít dlaně o sebe, dokud se neprohřejí. Poté teplé dlaně přiložíme na oči a necháme teplo chvíli působit. Mezi relaxační techniky patří také masáže, které jsou často součástí cvičení jógy. Tyto masáže mohou přinést přímé uvolnění svalů nebo působit na akupresurní body. Mohou se provádět masáže druhou osobou, imaginace hnětení těsta nebo automasáže, kdy děti masírují samy sebe.

Drotárová (2003) uvádí, že postupným dodržováním principů nenásilí, uvolnění, plynulosti a v souladu s dechem dochází k prohloubení kontaktu s vlastním tělem,

k lepšímu vnímání jeho funkcí a potřeb a na této bázi i k vědomé regulaci některých tělesných procesů. Relaxační technika masáže funguje na základě práce s tělem. Masáž je činnost, při které aplikujeme tlak na povrch těla. Obvykle to děláme pomocí rukou, ale také můžeme použít nohy nebo jiné části těla, a dokonce i různé nástroje, jako jsou kartáče nebo látky.

3.2.3 Relaxace pomocí hudby

Nesoustředěnost dětí nebo jejich přílišná živost je často přičítána podle Peretti (2017) vlivu vnějších okolností (situace ve vzdělávacím zařízení, sociální prostředí, rytmus rodinného života). Navzdory těmto okolnostem je možné, že dítě v sobě najde klid a harmonii, zachová si vědomí své hodnoty a bude reagovat. I nejmenší děti se s radostí učí jednoduchým a přizpůsobeným technikám relaxace a jsou schopny je využít v příhodnou chvíli. Navíc jsou schopny rychle rozpoznat varovné signály svého těla a adekvátně na ně reagovat.

Relaxace pomocí hudby je další technikou, kterou lze v mateřské škole využívat a koncentrovat tak soustředění dětí. Hudba se zde využívá v mnoha různých situacích. Často slouží jako doprovod při pohybových aktivitách, hrách a tanci. Pro děti je obtížné pouze sedět a poslouchat hudbu, zejména pro děti, které potřebují aktivitu k tomu, aby se mohly soustředit. Pohyb a zpěv jsou nejčastějšími formami zapojení. Jedním způsobem, jak s dětmi relaxovat pomocí hudby, je ji pouštět jako pozadí při čtení pohádek před odpoledním odpočinkem nebo před spaním. Klidná hudba působí jako podklad, který dětem pomáhá uvolnit se a připravit se na odpočinek. Tato hudba může být pomalá, melodická nebo instrumentální, aby vytvořila klidnou a uklidňující atmosféru. Díky hudbě se děti mohou snáze soustředit, odpočinout si a relaxovat po náročném dni plném aktivit. Dětem, tak poskytneme příjemný prostor k odpočinku a absorpci informací.

Relaxace pomocí hudby (muzikoterapie) a rytmická cvičení podle Žáčkové a Jucovičové (2008) pomáhají uvádět, zakončovat nebo navazovat na jiné relaxační techniky. Pohyby a dýchání v rytmu účinně pracují s napínáním a uvolňováním různých skupin svalů, včetně těch v oblasti ústní dutiny, což přináší jak aktivující, tak relaxační prvky. Tato praxe navíc podporuje motorickou a senzomotorickou koordinaci. Osvědčuje se používání Orffových hudebních nástrojů. Je možné pracovat i s intenzitou hlasitosti

hudby, ale pro děti se specifickými vývojovými potřebami je to hodně náročný úkol. Relaxační hudba by měla na cvičení vhodně a nenásilně navozovat a může být využívána jako poslech v relaxačních pozicích. Hudba má jedinečnou výhodu oproti verbálním pokynům či představivosti (příkazům k uvolnění, imaginaci), protože nevyvolává intelektuální odpor a mnoho jedinců se pod jejím vlivem snadněji a rychleji uvolní. Kromě toho rychleji odstraňuje únavu, zlepšuje kvalitu odpočinku a prohlubuje relaxaci. Relaxační hudba nemusí u dětí automaticky vyvolat pocit relaxace, na rozdíl od dospělých. Děti mohou hudbu vnímat odlišně a mohou mít potíže s udržením pozornosti. Je důležité zvolit správný časový interval pro poslech relaxační hudby, aby se děti nenudily. Místo toho můžeme hudbu využívat jako hudební podklad k instrukcím při provádění relaxačních, dechových nebo jóga cvičení, nebo při imaginaci. Důležitým faktorem je výběr hudby, kterou použijeme při relaxaci. Pro mladší děti je vhodné vybrat písničky s texty odpovídajícími jejich věku. Mnohdy se malé děti lépe soustředí a dokáží déle relaxovat, když mohou poslouchat texty písní. Pro starší děti je pak vhodné zvolit skladby bez textu, které odpovídají jejich věku. Po ukončení relaxace je důležité vést rozhovor o tom, jaký prožitek měly (některé skladby mohou vyvolat negativní emoce nebo vzpomínky, působit depresivně nebo příliš smutně).

4 MANDALY

Slovo Mandala pochází ze staroindického obřadního jazyka (Sanskritu), v překladu znamená kruh nebo magický oblouk, kruhový diagram. Je utvořeno ze dvou slov: „mand“ znamená označit a „la“ znamená kruh nebo posvátný střed. Mandalas mají zpravidla tvar geometrických útvarů, které jsou většinou obklopeny kruhovým okrajem. Uvnitř mohou být různé vzory, motivy a barevné kombinace. Mnohdy také obsahují čtvernost nebo násobek čtyř ve formě kříže. V různých kulturách mají mandaly odlišné významy a použití, setkáváme se s nimi i v běžném každodenním životě. Plevová a Pugnerová (2022) zmiňují mandaly, které lze pozorovat v přírodě (letokruh stromu, kruhy na vodě, květ, pavučina, slunce, oko, vesmír, planeta Země, vodní kapky v oceánech, nerosty v horách a kamenech). Mandalas se používají jako nástroj meditace a spirituálního růstu, symbolizují harmonii, jednotu, rovnováhu a kosmický řád. V psychologii, zvláště v práci Carla Gustava Junga, jsou mandaly

chápany jako archetypální symboly, které odrážejí strukturu lidské psychiky a kolektivního nevědomí. Jung považoval mandalu za nejlepší symbolické vyobrazení celosti a úplnosti jedince neboli za nejvyššího Boha, v němž se spojují protiklady. Označil mandalu za archetyp všech archetypů. Jung (2021) nepovažoval mandalu za zdroj relaxace, ale za zdroj možností pro další posun ve vývoji osobnosti. Během mnoha let se Jung přesvědčil, že práce s mandalami má hluboké terapeutické účinky. Mandalas nemusíme vytvářet, ale stačí je pozorovat, pomáhá nám to zklidňovat naši mysl a pomáhá nám to v každodenním životě.

Pomocí mandal může dojít k pozitivnímu ovlivnění rozvoje osobnosti dítěte. Mandalas jsou využívány jako prostředek pro relaxaci, terapii a kreativní ztvárnění. Kreslení nebo vytváření barevných kombinací mandal může pomoci dětem k uvolnění stresu, zlepšení koncentrace a podpoře vlastní kreativity. Mandalas dále díky svému symbolickému a estetickému charakteru přispívají k rozvoji fantazie, kreativity a jemné motoriky dětí. Mateřské školy a jiné vzdělávací instituce mohou využít mandaly jako jeden z prvků výukových aktivit pro rozvoj dětských dovedností a kognitivního růstu. Podle Pugnerové a Plevové (2022) se práce s mandalami v dnešní době stává stále populárnější. Nejčastěji používanou technikou je papír jako podklad a pastelky jako prostředek k vyjádření. Při práci na mandale není potřeba rozmýšlet, protože neexistují správná ani špatná rozhodnutí, a každý si volí úroveň náročnosti sám. Práce s mandalami může být individuální nebo ve skupině. Důležitým motivujícím faktorem pro děti je to, že i pedagogové vnímají práci s mandalami jako smysluplnou. Děti přistupují k této činnosti s radostí a nadšením. Mandala nepředstavuje žádná omezení, což dává tvůrcům volnou ruku a prostor pro projev jejich kreativity.

Efektivní začlenění mandal do vzdělávacího procesu vyžaduje komplexní přístup a vhodně zvolené pedagogické metody, aby byl jejich potenciál plně využit.

4.1 Práce s mandalou podle Plevové a Pugnerové (2022):

1. Vytváření mandaly - existuje mnoho různých forem tvorby mandal. To může zahrnovat každodenní praktické činnosti, jako je prostírání stolů, tvorba věnců, ozdob kruhových tvarů, či vytváření kruhových koláčů a cukroví. Pro děti je zajímavé tvořit mandaly přímo v přírodě, kde mohou využít materiál, který naleznou, a vytvořit například mandalu do hlíny, písku nebo sněhu. Další zajímavou aktivitou je tvorba

plastických mandal, kde se do kruhových tvarů mohou lepit různé materiály, jako jsou knoflíky, korálky, párátko, kolíčky, látky, nitě, vlny, ubrousky či provázky. Živé mandaly se utvářejí seskupením lidí nebo částí těl, které mohou být tvořivě měněny a vyžadují vzájemnou dohodu a spolupráci. Pískové mandaly podporují smysl pro detail a trpělivost a mohou být vytvářeny z různých materiálů, jako je mouka, krupice, cukr, různé druhy koření, luštěniny nebo těstoviny.

2. Vybarvování mandaly – omalovánky. Vybarvování mandal spočívá v práci s předtištěnými obrazy ve tvaru mandaly, které se vybarvují podle vlastního uvážení. Mandaly mohou tvořit jak děti zdravé, tak i děti s handicapem, přičemž je třeba přizpůsobit aktivitu individuálním potřebám každého dítěte. Vybarvování mandaly má uklidňující účinek na děti a zlepšuje jejich schopnost soustředit se po delší dobu než při jiných činnostech. Zkušenosti naznačují, že některé děti projevují vyšší koncentraci při vybarvování kruhových tvarů (mandal) než při klasickém vybarvování obyčejných obrázků (omalovánek). U mladších dětí je důležitý také rozvoj jemné motoriky, který můžeme pozorovat při malování a vymalovávání, kde dochází k postupnému zlepšení přesnosti tahů.

3. Pozorování mandaly - další možností práce s mandalami je jejich pozorování. Tato činnost není příliš vhodná pro malé děti, které mají přirozenou tendenci být neustále motoricky aktivní. Zkušenosti naznačují, že pro děti předškolního a mladšího školního věku je vhodnější jakákoli forma tvorby mandal, která je spojena s jejich vlastní aktivitou.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 ÚVOD K PROGRAMU

V praktické části bakalářské práce zaměřené na relaxační a terapeutické příběhy v mateřské škole, se budu zabývat konkrétní realizací těchto příběhů a jejich vlivem na děti. Cílem této části je detailní popsání postupů, technik a aktivit spojených s používáním relaxačních a terapeutických příběhů ve vzdělávacím prostředí mateřské školy. Budu sledovat, jak na příběhy a činnosti děti reagují, jak ovlivňují jejich chování a prožívání. Praktická část zahrnuje návrh a realizaci konkrétního programu

sestaveného z různých relaxačních a terapeutických příběhů a je doplňujících dalších činností. Následuje evaluace tohoto programu s ohledem na reakce dětí. Tímto způsobem se snažím propojit teoretické poznatky s praktickými zkušenostmi, abych poskytla pohled na využití těchto příběhů v mateřské škole, jejich přínos pro rozvoj dětí v rámci pedagogické praxe a dalšího využití pedagogy.

5.1 Cíl programu

Cílem programu je připravit nabídku relaxačních a terapeutických příběhů a dalších aktivit, které přispějí k rozvoji emočních kompetencí a psychické odolnosti dětí.

5.2 Použité metody evaluace

Pro vyhodnocení účinku programu byla použita metoda zúčastněného pozorování, - spočívající v aktivní účasti pozorovatele a v systematickém sledování, zaznamenávání jevů, chování nebo událostí v reálném čase. Je zvolen postup, které minimalizuje vliv pozorovatele (pedagoga) na dětské chování. Zúčastněné pozorování umožňuje pozorovat chování a reakce dětí v různých situacích, a tak získat informace o jejich potřebách a vývoji. Podmínkou je, že se pozorovatel (pedagog) chová co nejpřirozeněji, aby nebyl přerušen přirozený průběh chování dítěte. Při haptických masážích byla použita evaluační metoda hromadného hlasovacího systému s použitím třístupňové škály. Červené knoflíky (nelíbilo se mi), oranžové knoflíky (nevím, nezapojil jsem se), zelené knoflíky (užil jsem si masáž).

5.3 Místo realizace

Navržený program byl realizován v dětské skupině rodinného centra s Montessori přístupem. Rodinné centrum disponuje dvěma třídami, ty jsou sestaveny podle věku dětí. V první třídě jsou děti od jednoho roku do tří let a v druhé třídě děti od tří do šesti let. V této dětské skupině rodinného centra pracuji na pozici asistent pedagoga v heterogenní třídě dětí ve věku tři až šest let a zde jsem realizovala program.

Ve třídě je celkem osmnáct dětí, z toho deset děvčat a osm chlapců. Není zde žádné dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, ani s odlišným mateřským jazykem. Realizace programu bakalářské práce probíhala v koordinaci s vedením dětské skupiny,

které souhlasilo a podpořilo provedení programu ve vybrané třídě. Prostor třídy byl přizpůsoben bezproblémovému průběhu programu nabídky činností.

5.4 Stručné představení programu a jeho průběhu

Program činností byl realizován v průběhu šesti měsíců, od září 2023 do února 2024 v prostředí mateřské školy s aktivní účastí dětí. Činnosti programu využívajícího relaxační a terapeutické příběhy pro děti byly zařazovány průběžně během dne. Některé činnosti byly zařazeny před odpočinkem, jiné jako relaxace po rušné části činností na zklidnění a harmonizaci těla. Relaxační hry a masáže byly zařazovány dle chuti a nálady dětí častěji. Realizace programu činností byla zvolena tak, aby nenarušila edukativní program dne. Závěrečná evaluace a zhodnocení celkového vlivu relaxačních a terapeutických příběhů na emoční a psychický stav dětí proběhla po ukončení činnosti.

6 ZÁZNAM REALIZACE PROGRAMU

6.1 Téma Modrý tučňák

Činnosti: příběh Modrý tučňák, prosociální hra Tučňáci plavou na kře, dramatické ztvárnění příběhu

Modrého tučňáka jsem si vybrala, pro jeho terapeutický účinek na stmelování kolektivu dětí v období adaptace na nový kolektiv a adaptace při prvním nástupu dětí do mateřské školy. Hrdinou příběhu je modrý tučňák, který se snaží vyrovnat svým vrstevníkům. Ostatní tučňáci ho pro jeho odlišnou barvu vylučují z kolektivu. Modrý tučňák sdílí svůj žal ve snech s bílou velrybou a každé ráno na útesu zpívá píseň o své samotě. Malý tučňák jej zpozvzdálí sleduje, poslouchá a každý den se o kousek přibližuje. Časem se z nich stanou kamarádi a sdílejí spolu zábavu i dobrodružství. Píseň o žalu a samotě vymění za píseň o přátelství, která se líbí i ostatním tučňákům. Jednoho dne se objeví bílá velryba, která si připlula pro modrého tučňáka. Malý tučňák se bojí, že přijde o kamaráda a přidávají se i ostatní tučňáci. Modrý tučňák se rozhodne zůstat se svým novým kamarádem a ostatními tučňáky. Text příběhu je uveden v příloze číslo jedna a fotografie z realizace činnosti v příloze číslo dva.

Autorem příběhu Modrý tučňák je Petr Horáček, který jej zároveň i ilustroval. Anglický originál se jmenuje Blue Penguin a příběh je vhodný pro děti od tří let. Nádherně ilustrovaná kniha má větší formát. Příběh byl využit během adaptačního období dětí na nový kolektiv v mateřské škole v měsících září a říjen. Poté byly děti již příběhem nasycené a neměl pro ně již terapeutický účinek.

Časový rozsah: činnost realizována v průběhu dvou měsíců (září, říjen – v době adaptačního období dětí na nový kolektiv)

Příběh byl poprvé čten pedagogem záměrně v prvním zářijovém týdnu a poté jej děti samy vyhledávaly a nechávaly si jej číst a někdy i vyprávět znovu a znovu. Nemohly se příběhu nasytit. Do čteného projevu byly později přidávány obměny. Děti hledaly modrého tučňáka mezi ostatními tučňáky, vyprávěly část příběhu, samy dokončovaly věty. V říjnu už příběh znaly všichni nazpaměť, ale pořád se jen nemohly nabažít. Vyvolával v nich silné emoce. Postupně byly děti schopné podle nádherných obrázků vyprávět celý příběh o tučňákovi samy. Příběh byl propojen s vyprávěním o samotě, odloučení, bezmoci a beznadějí, o kamarádství ve školce a radosti. Často si děti jednotlivě během dne sedly do křesílka a z nízké knihovny vyndaly právě knihu o Modrém tučňákovi a bez potřeby četby si prohlížely obrázky a prožívaly své emoce promítnuté do příběhu. Jakmile se kolektiv dětí stmelil, přestaly děti příběh samy vyhledávat. V listopadu si už knihu s příběhem Modrého tučňáka velice zřídka prohlíželo jen minimum dětí.

Na tento příběh jsem navázala **prosociální hrou Tučňáci plavou na kře.**

Časový rozsah: hru jsme opakovali dvakrát. Poprvé v polovině října a druhá realizace byla koncem října. Popis hry: děti se rozběhnou po místnosti a na znamení se vrací zpět na značky na podlaze (na značce nemusí stát, stačí dotknout se částí chodidla). Postupně jsou značky učitelkou odebírány. Děti už nemají každý svou kru (značku), ale budou se postupně o svou kru dělit s dalším tučňákem (kamarádem). Dítě bez své značky přichází k nové kře se slovy: „můžu s tebou, prosím bydlet?“ a tučňák, který už stojí na kře se rozhodne. Buď pozve příchozího tučňáka k sobě nebo jej odmítne. Odmítnutý tučňák pokračuje k další kře a zopakuje otázku, po přijetí přistoupí na novou sdílenou kru. Vytvoří se kry, které jsou více oblíbené a tísni se na nich větší počet tučňáků. Prosociální hra byla doprovázena relaxační hudbou se zvuky šplouchajícího moře.

Dramatické ztvárnění příběhu o Modrém tučňákovi: Děti vybarvovaly předtištěné šablony tučňáků, které pak vystřihly a slepily. Velrybu bez předlohy a dle své fantazie namaloval jeden chlapec v předškolním věku. Děti následně samy s jejich papírovými tučňáky hrály a vyprávěly příběh o Modrém tučňákovi a bílé velrybě. Činnost byla realizována začátkem listopadu, v době, kdy děti znaly příběh téměř nazpaměť.

Šablony tučňáků použity ze zdroje: Zlámalová, P. (n.d.). *Peti pro děti* [online]. Dostupné z: <https://www.petiprodeti.cz/>. [Citováno: 2024-02-26].

Realizace jednotlivých činností a evaluace

Příběh v dětech vyvolával silné emoce. Nemohly se jej nabažít. Během dvou měsíců, kdy byla četba realizována znaly děti příběh již nazpaměť. Učitelka pokládala otázky: Byl modrý tučňák stejný jako ostatní tučňáci? Zachovali se k němu ostatní tučňáci správně? Kdo tučňákovi pomohl? Děti aktivně komunikovaly. Vzhledem k tomu, že četba příběhu byla během dvou měsíců velice často realizována, tak bylo využito hodně variant práce s textem. Děti prožívaly v adaptačním období září a října své emoce o odloučení od rodiny, osamocení a následném získání kamarádů. Děti samy příběh vyhledávaly a neustále jej chtěly opakovat. Až do chvíle, kdy byla jejich potřeba prožití emoce odloučení trochu zpracována a byly příběhem nasyceny a začaly se zapojovat v kolektivu do hry a práce s ostatními dětmi. Příběh nejvíce prožívaly nově příchozí děti (adaptační období). Předškoláci, kteří již školku navštěvovaly v předešlém roce si příběh vyslechly jednou a již o něj nejevily zájem. Znovu je začal zajímat při pohybové hře a dramatickém ztvárnění.

Prosociální hru Tučňáci plavou na kře si užívaly nejen mladší děti, ale ve velké míře i předškoláci. Během hry zažily děti přijetí nebo i odmítnutí. Rizikem je, že by mohlo dojít k odmítnutí na více krách a dítě by nevědělo kam jít. V tu chvíli učitelka zasáhne a zeptá se sama dětí. Při žádném opakování hry k této situaci nedošlo. Pokud bylo dítě na jedné kře odmítnuto, druhá kře jej přijala. Děti brzy přišly na to, že přijmout dalšího tučňáka je větší výzva než být na kře sám. Nejprve děti stály na kře celým chodidlem a jak se jejich kře plnila, dotýkaly se jen částí chodidla nebo jen prsty. S každým pokračováním hry to byla větší výzva a zároveň i větší zábava. Děti si užívaly i vzájemné doteky a mnohdy se musely i přidržet, aby mohly na velmi oblíbené kře stát.

Při dramatickém ztvárnění příběhu si děti vymalovaly předtištěné šablony tučňáků, některé děti samy vystřihly, jiné děti zvládly tuto činnost s dopomocí učitelky. Jeden

chlapec předškolního věku sám dle své fantazie namaloval velrybu, kterou mladší děti obdivovaly. S připravenými figurkami tučňáků děti hrály příběh Modrého tučňáka. V této činnosti se výrazněji projevovali předškoláci, které jindy příběh tolik nezajímal. Některé děti mladší děti se nechtěly zapojit a jen sledovaly činnost předškoláků z připravených židlí.

Evaluaace pedagoga: příběh o Modrém tučňákovi skvěle zapadá do adaptačního období při nástupu nových dětí do mateřské školy. Velice pomohl dětem prožít období osamocení a následného hledání nových kamarádů. Zvolený příběh měl vhodnou délku a obsah pro tří, čtyř, pěti leté děti. Během čtení příběhu jsem se snažila zachovat pozornost dětí a udržet jejich zájem. Aktivní zapojení dětí do diskuse o ději a postavách přispělo k rozvoji jejich kognitivních schopností a jazykového porozumění. Během diskuse po přečtení příběhu jsem se snažila prokázat empatii a porozumění individuálním potřebám dětí. Poskytla jsem jim prostor pro vyjádření jejich myšlenek a pocitů, což mělo pozitivní dopad na jejich emocionální rozvoj. Rozvoj dětské fantazie jsem podněcovala při výtvarném ztvárnění postav tučňáků inspirovaných přečteným příběhem. Mladší děti nejvíce zaujal samotný příběh a předškoláky dramatické ztvárnění s figurkami tučňáků. Dětem vůbec nevadilo, že někteří tučňáci nemají reálné barvy. Prosociální hra byla dobře načasována. Děti se už stihly trochu poznat a vzájemné doteky a podpora dalšího dítěte při udržení na kře jim nedělala problémy. Při zúčastněném pozorování dětí při činnosti jsem si uvědomila, jak na ně příběh terapeuticky účinkuje. Děti, které před příběhem hodně plakaly se do příběhu ponořily a zapomněly na pláč. Nejprve tiše seděly a poslouchaly. Později příběh prožívaly a aktivně komunikovaly. Příběh o Modrém tučňákovi během adaptačního období se jeví jako účinný prostředek pro podporu komplexního rozvoje dětí při adaptaci na nové prostředí a kolektiv dětí.

6.2 Téma O králíčkoví, který chtěl usnout

Časový rozsah: činnost realizována pouze jednou, druhý týden v říjnu. Příběh jsem si vybrala na základě autora publikace a dále proto, že jsem chtěla vyzkoušet účinek příběhu v době odpočívání dětí. Příběh je o králíčkoví Kájovi, které nemohl usnout a putoval ke strýčkovi Zíválkovi, který by mu s usnutím mohl pomoci. Text příběhu je uveden v příloze číslo tři.

Autorem příběhu O králíčkově, který chtěl usnout je psycholog a pedagog Carl-Johan Forssén Ehrlin. Četba příběhu o králíčkově byla zařazena při odpočinku, který probíhal po obědě. Děti byly na svých lůžkách a poslouchaly příběh. Celkem bylo v odpočinkové místnosti deset dětí. Před realizací činnosti jsem prostudovala zadání v publikaci, jak pracovat s příběhem (uvedeno v příloze číslo tři). Slova a věty psané tučně měly být zdůrazněny a slova a věty psané kurzívou měly být čteny pomalu a klidným hlasem. Toto zadání jsem striktně dodržela, aby byl naplněn terapeutický záměr příběhu. Příběh byl přečten celý.

Realizace činnosti a evaluace

V průběhu realizace činnosti četby příběhu jsem si všimla, že děti nereagují na příběh dobře. Jeden chlapec usnul a ostatních devět nejevilo o příběh zájem. Já sama jsem se při četbě vůbec necítila dobře. Nevadilo mi dodržovat striktně zadání a pracovat s modulací hlasu v průběhu četby příběhu. Problém jsem měla s konkrétním slovem „ted“, čím časněji jsem při četbě toto slovo měla použít, tím více jsem ho nenáviděla a bojovala jsem s vnitřním pocitem, že už jej nechci v žádné větě dětem číst. Měla jsem v kontextu příběhu pocit, že dětem něco nařizuji a rozhodně to nepůsobí přirozeným dojmem. Děti to asi vnímaly podobně. Příběh je nezaujal. Usnul pouze jeden chlapec, který usne při jakémkoliv příběhu, takže toto nemůžu dát do přímé souvislosti s příběhem. Z dětí jsem měla pocit, že vůbec nerelaxují a příběh už je opravdu velmi ruší a otravuje, děti se nudily. Jeden chlapec mne ke konci četby příběhu přerušoval se slovy „už to nechci“, „už to nechceme slyšet“. Ostatní děti přikyvovaly. Nenašel se ve skupině dětí nikdo, koho by příběh zaujal a pozorně poslouchal. Děti byly rádi, když jsme četbu příběhu ukončily. V jejich obličejích se zračila radost, že je příběh u konce.

Evaluace pedagoga: příběh O králíčkově jsem dětem představila s dobrou snahou a nadějí, že vyvolá jejich zájem a zaujme je, pomůže jim v uvolnění při odpočinku. Bohužel vybraný příběh se ukázal jako velmi nevhodný a nebudu jej ve své praxi znovu realizovat. Během čtení příběhu jsem se snažila věnovat pozornost reakcím dětí a zachovat jejich zájem, avšak nebylo možné překonat jejich nedostatečný zájem o daný příběh. Nevím, co přesně způsobilo nedostatek zájmu dětí, odhaduji, že to bylo častým opakováním slova „ted“ v textu příběhu. I když jsem měla snahu a vůli dokončit četbu příběhu včetně správné hlasové intonace podle pokynů autora publikace,

vybraný příběh nebyl dětmi přijat. Tato zkušenost bude sloužit jako cenná lekce pro mne jako předčítajícího pedagoga při dalším vhodnějším výběru literárního materiálu.

6.3 Relaxační hra (masáž) „Na automyčku“

Časový rozsah: činnost byla realizována vícekrát, někdy i dvakrát týdně včetně několika opakování, tak aby se vystřídal všechny děti, které mají o tuto činnost zájem.

Autor této relaxační hry (masáže) „Na automyčku“ je neznámý. Činnost je dětmi velmi oblíbená a často jsme ji realizovaly. Masáže se zúčastňují většinou všechny děti, ale primárně je tematicky cílena na chlapce. Ve světě aut a motorů si nenásilnou formou mohou prožít doteky a své emoce. Činnost jsem si vybrala pro její dotekovou interakci zúčastněných dětí mající za cíl relaxační účinek a uvolnění v rámci hry. Fotografie z realizace činnosti jsou uvedeny v příloze číslo čtyři.

Popis: děti stojí nebo klečí ve dvou řadách proti sobě a představují automyčku. Jedno dítě představuje auto, které jede (pomalu jde, nebo leze po čtyřech) do myčky. Od ostatních dětí je „auto“ pomocí prstů a celých dlaní namydleno, drhnuto kartáči, sprchováno, utíráno do sucha, leštěno... Děti, které tvoří myčku, provádějí tyto úkony pomocí svých prstů a celých dlaní a napodobují pohyby kartáčů v myčce. Byly realizovány dvě varianty této relaxační masáže. První: dítě projede celou myčkou a neovlivňuje, kde jej ostatní budou mydlit, leštit, sušit, ... a jen si tuto činnost užívá, relaxuje a prociťuje. Druhou realizovanou variantou bylo, že dítě-auto, které vjíždí po čtyřech do myčky říká: „jsem velké/malé modré/případně jiná barva auto, které má velmi špinavou střechu, boky auta a kola, ...“ (dítě samo vybírá část těla, na kterou preferuje doteky ostatních dětí). Ostatní děti mu myjí požadované části auta. Při této relaxační masáži je možno využít varianty jemného kartáče – děti jemně prsty masírují požadované části těla nebo velký silný kartáč, který myje (masíruje) intenzivněji. Změnou v této relaxační masáži je přidání hudebního prvku.

Zdroj: Hranostaj. (n.d.). *Automyčka*. [Online]. Dostupné z: <https://www.hranostaj.cz/hra4605>. [Citováno: 2023-10-26].

Realizace činnosti a evaluace

Tato činnost byla realizována často a ve více opakováních, dokud se nevystřídal všechny děti, které měly o činnost zájem. Někdy se stalo, že některé dítě nechtělo být umývané auto, ale pouze součástí automyčky. Nikdo nebyl do činnosti nucen. Některé

děti masáž automyčky milují a chtějí projíždět automyčkou opakovaně a představují si, že jsou různě velká auta a pokaždé mají zablácenou jinou část vozu. Při některé realizaci činnosti se stane, že konkrétní dítě se nechce do činnosti zapojit, jen stojí a pozoruje a před ukončením činnosti projeví zájem, jestli by ještě mohlo být poslední a zapojí se. Masáž je primárně cílena na chlapce, ale rádi se jí zúčastňují i dívky. Děti samy vyžadují opakování. Velice ráda tuto činnost s dětmi realizuji, užívají si ji a vždy nezapomenou vybědnout i mne, abych se zapojila a užila si tak i já relaxační masáž. Děti jsou na dotyky zvyklé a vyhledávají je. Rádi provedenou masáž na svém těle oplácejí druhým dětem také příjemnou masáží. Nikdy se v průběhu realizace nestalo, že by někdo využil hrubosti nebo jakéhokoliv úderu vůči druhému dítěti. Děti rádi masáž dávají, ale i zpět přijímají. Po ukončení relaxační hry (masáže) „Na automyčku“ jsme s dětmi prováděli evaluaci prostřednictvím hromadného hlasovacího systému s použitím tříступňové škály. Červené knoflíky (nelíbilo se mi), oranžové knoflíky (nevím, nezapojil jsem se), zelené knoflíky (užil jsem si masáž). Děti použily zelené knoflíky. Relaxační hra (masáž) „Na automyčku“ poskytuje dětem nejen zábavu, ale podporuje také jejich sensorický rozvoj a koordinaci pohybů. Vždy je však potřeba zohlednit bezpečnost dětí ve třídě a upravit prostor tak, aby nebyl pro děti nebezpečný. Tako relaxační hra je vhodná i pro venkovní prostředí.

Evaluace pedagoga: Snažila jsem se vytvořit prostředí, ve kterém se děti mohou zapojit do haptické masáže s tématem automyčky. Tato aktivita představuje inovativní způsob, jak integrovat sensorické podněty do vzdělávacího prostředí. Dala jsem možnost dětem k aktivní účasti na masáži a kreativnímu myšlení. Poskytla jim prostor k experimentování a vymýšlení různých částí auta (části jejich vlastního těla) a následnými doteky, což podpořilo jejich sensorický vývoj a tvořivost. Při haptické masáži jsme s dětmi zohlednili individuální potřeby druhých dětí. Byla jim poskytnuta možnost volby intenzity masáže, což vytvořilo prostředí přizpůsobené jejich osobním preferencím a potřebám. Děti byly podpořeny v rozvoji jejich smyslových schopností a sensorického vnímání. Masáž měla na všechny zklidňující účinek. Děti, kterým dělá problém soustředění při různých činnostech, byly zaujaté a velice citlivě jiné děti masírovaly a vydržely počkat až na ně vyjde řada. Ve své pedagogické praxi budu tuto činnost ráda zařazovat a pedagogům ji doporučuji využívat.

6.4 Relaxační hra (masáž) „Pečení pizzy“

Časový rozsah: činnost byla realizována vícekrát a nutností je vystřídaní ve dvojici (dítě, které masíruje a dítě, které je masírováno, aby si všechny děti mohly prožít obě varianty). Činnost jsem si vybrala pro její dotekovou interakci mezi dětmi, a hlavně pro její zábavnou část, kdy děti samy vymýšlejí přidávané ingredience a rozvíjejí za pomoci relaxace svou slovní zásobu a představivost. Fotografie z realizace činnosti jsou uvedeny v příloze číslo pět.

Relaxační hra (masáž) „Pečení pizzy“ byla uvedena v knize Mein Sprachspielbuch, od kolektivu autorů, ale jsou používány různé varianty této masáže. Činnost je dětmi velmi oblíbená a často jsme ji realizovaly. Lze využívat více variant. V této práci je uvedeno konkrétně pečení pizzy, ale relaxační hru (masáž) lze volit tematicky podle období roku (podzim – jablečný koláč, zima – vánoční perníčky, jaro – velikonoční nádivka, léto – borůvkový koláč, ...). Masáže se zúčastňují všechny děti, ale primárně je tematicky cílena na dívky. Pizza je pro děti oblíbeným jídlem a chlapci i dívky rádi vymýšlejí kombinace přísad na svou oblíbenou pizzu.

Děti se rozdělí do dvojic. Jedno dítě leží na břiše a druhé sedí u jeho zad a podle vyprávění provádí masáž prsty na zádech ležícího dítěte. Učitelka říká postup výroby pizzy (těsta) a děti provádějí uvedené úkony. „Na zádech kamaráda promícháme přísady: mouku, kvásek, sůl a olej. Pořádně prsty prohněteme všechny přísady a vytvoříme tuhé těsto.“ Sedící dítě přidává na záda kamaráda potřebné přísady a pak prsty intenzivně hněte těsto. „Uklidíme si pracovní plochu setřením zad a vyválíme z těsta placku.“ Sedící dítě setře rukou záda ležícího dítěte a hlazením zad od středu ke krajům zad, válí placku. „Placku potřeme kečupem“; děti hladí celou plochu zad. Teď je místo pro fantazii a chuť dětí. Přidáváme na placku další ingredience, které mají děti rádi (rajčata, papriku, salám, šunku, olivy, ananas, sýr, ... koření). Někdy realizujeme variantu, že si může ležící dítě vybrat jaké ingredience chce, jindy je pizza překvapením a ingredience volí sedící dítě. Děti po jednotlivých kouskách vkládají ingredience na záda ležícího dítěte a pořádně přitisknou na záda. „Pizza je připravená a dáme ji do trouby.“ Sedící dítě naznačí posun rukou na zádech, dále vyrobí teplo třením svých dlaní a pak je rychle položí na záda. Upečenou pizzu je potřeba nakrájet, sedící dítě prstem krájí pizzu na zádech ležícího dítěte. Na jednotlivých dílcích pizzy si pak spolu

obě děti pochutnají. Následuje výměna dětí a znovu pečení druhé pizzy, která zpravidla není stejná.

Realizace činnosti a evaluace

Tato činnost byla realizována vícekrát. Evaluace je téměř totožná s relaxační hrou (masáží) „Na automyčku“. U této relaxační hry se stává, že se zpočátku děti nemohou dohodnout, kdo bude první ležet a které dítě bude sedět. Někdy potřebují zopakování a ujištění, že se po realizaci vymění a užijí si i druhou roli. Nikdo není do relaxační hry (masáže) nucen. Pro pedagogy je důležité mít představu kolik dětí je ve skupině, protože je to párová relaxační masáž. Pokud děti nevycházejí do páru, nebo případně se některé dítě nechce zúčastnit je potřeba tuto situaci ošetřit. Pedagog sám předvádí pečení na dítěti, které nemá dvojici. Případně může být vytvořena ojedinělá skupina ve složení tří dětí. Děti tenhle typ masáže rádi využívají a zábavná forma a variabilita masáže je velice baví. Někdy se ve skupince nenajdou dvě totožné pizzy a děti z toho mají radost. Vzpomínají na své oblíbené ingredience, případně rádi vymýšlejí nové a nové varianty pizzy. Po ukončení relaxační hry (masáže) „Pečení pizzy“ jsme s dětmi prováděly evaluaci prostřednictvím hromadného hlasovacího systému s použitím třístupňové škály. Červené knoflíky (nelíbilo se mi), oranžové knoflíky (nevím, nezapojil jsem se), zelené knoflíky (užil jsem si masáž). Děti použily pouze zelené knoflíky. Relaxační hra (masáž) „Pečení pizzy“ poskytuje dětem nejen zábavu, ale podporuje také jejich sensorický rozvoj a koordinaci pohybů. Vždy je však potřeba zohlednit bezpečnost dětí ve třídě a upravit prostor tak, aby nebyl pro děti nebezpečný. Tako relaxační hra je vhodná i pro venkovní prostředí.

Evaluace pedagoga: Haptické masáže zad s tematickým propojením jsou výbornou relaxační aktivitou, která doplňuje tematický blok činností (podzim – pečení jablkového koláče, zima – pečení perníčků,..). Tato činnost s pečením pizzy poskytla dětem možnost nejen vymýšlet různé ingredience, ale také si užít zábavnou a smyslově stimulující zkušenost. Poskytla jsem dětem instrukce k zadělání těsta a následnou podporu při provádění haptické masáže, což podpořilo jejich zájem a zapojení. Byla respektována jejich osobní komfortní zóna a nabídnuta možnost volby intenzity masáže. Tato zkušenost s pečením pizzy představuje zajímavý a efektivní způsob, jak integrovat haptické techniky do vzdělávacího prostředí a podpořit celkový rozvoj dětí.

6.5 Téma Kámen

Časový rozsah: příběh byl realizován dvakrát a to ve druhém týdnu v lednu. Příběh jsem si vybrala podle autora publikace, v které byl příběh uveden, a hlavně pro jeho zklidňující, uvolňující a relaxační účinek na děti. Cílem dvou realizací bylo, aby příběh, který děti znají z odpolední četby mohly znovu důkladněji prožít a výtvarně vyjádřit pocity kamene. Příběh Kámen je o hladkém kulatém kameni, který leží uprostřed ostatních kamenů. Kámen se cítí stísněně a ostatní kameny jej tíží. Stěžuje si měsíci, který si pozve na poradu slunce, vítr a déšť. Společně vymyslí řešení. Vítř a déšť způsobí bouři s přívalem vody, která kámen osvobodí. Kámen se dokutálí na písčnou pláž u moře, kde mu je dobře. Text příběhu je uveden v příloze číslo šest a fotografie z realizace činnosti v příloze číslo sedm.

První realizací příběhu bylo čtení spolu s dalšími příběhy z publikace Příběhy z měsíční houpačky autorky Else Müller, které bylo realizováno v čase odpočinku dětí po obědě. Odpočívalo dvanáct dětí. Příběh Kámen byl jedním z několika příběhů, které byly z knihy přečteny.

Druhou realizací bylo samostatné čtení příběhu s odstupem dvou dnů a následné výtvarné ztvárnění emocí, jak se mohl kámen cítit, když ležel společně s ostatními kameny, případně jak se kámen cítil na písčité pláži u moře. Uprostřed jednoho stolu by připraveny kameny-oblázky (menší, větší). Děti si mohly jednotlivé kameny osahat, potěžkat a prožít si i pomocí smyslu hmat, jak se mohl kámen cítit, když ležel spolu s ostatními kameny. Předškoláci měli k dispozici pastelky a mladší děti bločky na kreslení. Bločky jsou používány pro trénování a zafixování správného úchopu. Po přečtení příběhu proběhlo společné prohlížení obrázků a popisování pocitů, které mohl kámen cítit.

Zdroj: Müller, E. (2022). *Stříbrný prach z hvězd: Autogenní trénink pro děti od 4 let.* (M. Špinková, Illustrator; V. Somogyi, Trans.). Portál.

Realizace jednotlivých činností a evaluace

První realizace příběhu probíhala při odpočinku po obědě. Děti příběhy z knihy Příběhy z měsíční houpačky od Else Müller znají, čtu jim z této knihy pravidelně, ale není primárně využívání pouze ke čtení. Příběhy mají na ně zklidňující a uvolňující účinek, podporují jejich fantazii a sebedůvěru. Po dokončení četby některé děti říkají: „pokračuj“, „ještě jeden“. Příběhy někdy neslouží pouze ke čtení, ale i k následnému

povídání o obsahu a pocitech ústřední postavy nebo věci z příběhu. Menší děti se uvolní a usnou a větší si rádi o příběhu povídají. Hlas pedagoga má vliv na účinek příběhu, klidný a vyrovnaný hlas pomáhá vytvořit klidnou atmosféru. Příběh Kámen jsem nechala děti prožít. Druhou realizaci činnosti jsme záměrně prováděli za dva dny. Děti překvapily připravené kameny, které byly na stole. Vyvolaly u nich zájem. Prohlížely si kameny, potěžkávaly je a prohlížely si, jak jsou naskládané. Druhá četba příběhu v nich vyvolala hlubší prožitek, který byl umocněn fyzickou přítomností kamenů. Děti při četbě mohly pomocí pastelek a kreslicích bločků vyjádřit emoce kamene, který se cítil stísněně nebo pociťoval velké uvolnění na pláži. Následně jsme si s dětmi prohlíželi obrázky a děti popisovaly co nakreslily. Ptala jsem se jich: „jak se kámen mohl cítit, když ležel společně s ostatními kameny?“ Děti odpověděly: „naštvaný; blbě; bylo mu smutno; přetlačoval se; hrozně špatně; sluníčko ho nehřálo; byl zapadaný; utiskovaný; chladný; tvrdě“. „Proč si myslíš, že si kámen stěžoval měsíci?“ Děti odpověděly: „protože tam ležel dlouho; potřeboval pomoc; nevím; protože neměl to komu říct; protože všichni spali; chtěl to říct potají“ „Jak se cítil kámen na pláži u moře?“ Děti odpověděly: „dobře; uvolněně; teplý; vyhřátý; šťastně; slane; měkce“.

Evaluce pedagoga: Při této činnosti bylo využito čtení příběhu jako základního nástroje pro stimulaci dětské fantazie a kreativity. Vybraný příběh o kameni byl přizpůsoben věkové skupině dětí a poskytoval dostatečný prostor k interpretaci a diskusi. Snažila jsem se aktivně zapojit děti do děje a podnítit jejich zájem o téma. Četba byla doplněna otázkami a povzbuzovala děti k vyjadřování vlastních myšlenek a dojmů, což podporuje rozvoj jejich jazykových dovedností a porozumění. Následná kresba představovala vynikající příležitost pro rozvoj dětského uměleckého vyjádření a kreativity. Poskytla jsem dětem dostatečnou svobodu při tvorbě a podporovala jejich individuální výrazové schopnosti. Možnost vzít fyzický kámen do ruky poskytla dětem smyslový zážitek, který obohatil jejich vnímání příběhu a umožnil jim propojit abstraktní příběh s konkrétním hmotným předmětem. Realizací následné činnosti k příběhu, jsem se snažila vytvořit poutavé a interaktivní učební prostředí, které mělo za cíl podpořit rozvoj dětské fantazie, kreativity a smyslového vnímání. Při výtvarném ztvárnění byly děti soustředěné a zaujaté svým tvořením. Jeden chlapec se nemohl rozhodnout co bude kreslit. Znovu jsem mu zopakovala, že nemusí kreslit konkrétní

situaci a třeba jen barevně vyjádřit pocity kamene uprostřed ostatních kamenů nebo jak se cítil kámen na pláži. Dlouho váhal a díval se po ostatních, poté svůj obrázek rychle načáral a na položené otázky k textu nereagoval. Příběhy z knihy Příběhy z měsíční houpačky doporučuji k využití při relaxaci v mateřské škole.

6.6 Téma Hora hněvu

Časový rozsah: příběh byl realizován jednou v prvním lednovém týdnu. Příběh Hora hněvu je o pastevcích, kteří vyhledávají nové pastviny pro svá stáda. Holčička, která pásala spokojené stádo se necítila spokojeně. Byla rozzlobená, vzteklá. Sebrala kámen, zahodila ho a ulevilo se jí. Večer zážitek vyprávěla ostatním a lidé její příklad následovali. Časem byl z kamenů pahorek a po letech velehora. Na vrcholku se držel věčný sníh a zářil na dálku. Lidé se z uzdravujícího světla radovali a z hory hněvu byla hora radosti. Cílem vybraného příběhu bylo vyjádření dvou opačných emocí: hněvu a radosti. Text příběhu je uveden v příloze číslo osm a fotografie z realizace činnosti v příloze číslo devět.

Realizace činnosti s příběhem se zúčastnily děti od tří do šesti let. Četbě příběhu následovalo povídání si o hněvu, vzteku a negativních emocích a pak následné uvolnění a zklidnění, pocity, které děti cítí po odeznění hněvu. Mladší děti používaly barevné pastely (bločky), předškoláci barevné tužky. Děti měly nejprve na polovinu listu papíru vyjádřit negativní emoce (hněv, vztek) a poté papír rozložit a na druhou stranu papíru vyjádřit pozitivní emoci (radost, štěstí, úlevu). V průběhu realizace vyjádření emocí byl čten příběh a současně děti výtvarně vyjadřovaly své emoce (vztek, radost) a zároveň byly vysvětleny následné otázky k textu, které děti v průběhu čtení napadly. Emoce mohou mít konkrétní tvar (obrázek, postava) nebo jen expresivní vyjádření použitím barev. Po realizaci četby proběhlo společné prohlédnutí kreseb.

Zdroj: Müller, E. (2022). *Stříbrný prach z hvězd: Autogenní trénink pro děti od 4 let.* (M. Špinková, Illustrator; V. Somogyi, Trans.). Portál.

Realizace činnosti a evaluace

Při realizaci příběhu Hora hněvu se děti ptaly na otázky související s textem, já odpovídala. Jeden chlapec se zeptal: „proč má stan ve střeše díru“ a další chlapec se zeptal: „co to jsou nomádi“. Některé děti se do výtvarného vyjádření nezapojily, jen stály okolo stolků a poslouchaly text a dívaly se. Tři předškoláci se nechtěli zapojit do

vyjádření hněvu a radosti a malovali vánoční stromeček s dárky a dinosaura. Text příběhu zbývající děti zajímal a pozorně poslouchaly hlavně v části, kdy holčička popisovala projevy vzteku a zuřivosti ve svém těle. Dále část, kdy se holčičce velmi ulevilo odhozením kamene do dálky. Při prohlížení výtvarných vyjádření vzteku a radosti děti zmiňovaly své pocity. Popisovaly hněv: „jako něco, co je velmi zlobí; jsou hodně rozzlobení; třesou se; vidí ho všude kolem sebe; mají divný pocit“. Jeden chlapec řekl: „že se cítí jako, když má náladu fujavice“. Při vyjádření radosti popisovaly děti: „mají takovou radost, že křičí juchů“. Usmívaly se. Jedna dívka, řekla: „že radost je sluníčko“. Při vyjádření hněvu děti častěji používaly výrazné barvy. Sytou červenou a hodně se objevila v kresbách i černá. Některé děti při vyjádření hněvu silně tlačily na pastelky a kreslicí bločky. Ve vyjádření radosti a úlevy se objevil v kresbách dětí motiv slunce a pastelových barev.

Evaluace pedagoga: Příběh o emocích hněvu a zlosti, které následně přecházejí v radost a uvolnění, umožnil dětem projev a zkoumat své vlastní emoce. Děti se při vyjádření emocí uvolnily. Hněv vyjadřovaly velice intenzivně a následné uvolnění a radost si užívaly. Během čtení příběhu jsem se snažila vytvořit bezpečné prostředí pro děti, aby se otevřeně vyjadřovaly o svých pocitech. Aktivně podněcovala diskusi o emocích a vytvářela prostor pro sdílení osobních zkušeností, což přispělo k rozvoji emoční inteligence dětí. Tři předškoláci, kteří se nechtěli zapojit do výtvarného vyjádření emocí, na otázky reagovali a odpovídali. Následná výtvarná činnost umožnila dětem vyjádřit své emocionální prožitky prostřednictvím kreativity a uměleckého vyjádření. Snažila jsem se podpořit děti v jejich tvůrčím procesu a nabídla jim prostor pro experimentování s různými výtvarnými vyjádřeními emocí. Vytvořila jsem prostředí, které poskytlo dětem prostor pro projev vlastních emocí. Citlivý přístup k tématu a podpora výtvarného vyjádření umožnily dětem prožít a pochopit různé emocionální stavy a jejich řízení. Až budu stejnou činnost ve své pedagogické praxi realizovat znovu, plánuji natažení balícího papíru na podlahu a společné výtvarné vyjádření kladné emoce a záporné emoce.

6.7 Téma Lumpík

Časový rozsah: příběh byl realizován jednou, ale bude znovu opakován.

Příběh Lumpík je o štěňátku, které je zvyklé hrát si samo. Rodiče odejdou hledat kosti a Lumpík se svou sestrou si hraje s ostatními štěňaty. Lumpík sebral všechny vagony a odmítl je vrátit. Štěňata se na něj zlobila a jeden z větších pejsků mu je vzal. Lumpík měl zlost, jeden pejsek ho chtěl uklidnit, ale Lumpík trucoval. Štěňata pokračovala ve hře a Lumpíkovi to bylo líto, chtěl si hrát s nimi. Ale nikdo si s ním už nechtěl hrát. Byl smutný, štěňata mu nabídla, že pokud jim nic nezničí, může se připojit. Lumpík měl radost. Cílem této činnosti byl záměrný terapeutický dopad příběhu na celý kolektiv dětí. Text příběhu je uveden v příloze číslo deset a fotografie z realizace činnosti v příloze číslo jedenáct. Autorkami příběhu jsou pedagožky Maria Haidenthalerová, Gabi Pointnerová, Monika Schmidová.

Realizace příběhu: proběhla v lednu, kdy byl počet dětí v kolektivu již stabilní. Záměrně byl příběh realizován ve chvíli, kdy budou přítomny ve třídě všechny děti a celý kolektiv si příběh vyslechne. Příběh měl mít terapeutický dopad na celý kolektiv a být návodem, jak je možné obtížnou situaci, která se v kolektivu vyskytuje, řešit. V kolektivu dětí je chlapec s náročnými emocionálními projevy. Příběh Lumpík výborně vystihuje situaci v kolektivu dětí. Děti se setkávají se silnou emoční reakcí a pak následným zklidněním a opětovným začleněním do kolektivu. K poslechu příběhu byl přidán doprovodný program výtvarného ztvárnění příběhu (nikoliv emocí). Hlavním cílem byl pouze poslech příběhu a jeho celkové vnímání. Podle situace v kolektivu, bude příběh znovu realizován.

Realizace činnosti a evaluace

Realizace příběhu Lumpík byla záměrně připravena na den, kdy bude ve třídě plný počet dětí a dle situace v kolektivu je připraveno opakování. Výtvarné ztvárnění příběhu bylo přidáno pouze jako doplněk. Hlavním cílem byl poslech konkrétního příběhu, který měl terapeuticky a působit na kolektiv dětí jako celek. Děti příběh bez jakéhokoliv přerušování poslouchaly včetně konkrétního chlapce. Nikdo z dětí se na jakoukoliv otázku nezeptal. Příběh, ale dle soustředěného poslouchání vnímaly. Výtvarná činnost nahrazovala otázky, které při práci s příběhy používáme. Při první realizaci příběhu nebylo vhodné otázky používat z důvodu možného označení konkrétního dítěte, což by bylo v tuto chvíli velmi nežádoucí.

Evaluaace pedagoga: situaci v kolektivu dětí záměrně blíže nespecifikuji. Při realizaci nešlo o konkrétní označení jedince, ale o zklidňující terapeutický účinek na celý kolektiv dětí. Tento typ příběhu byl zvolen s ohledem na potřeby dětí, kolektivu, a měl za cíl podpořit jejich porozumění a zvládání mezilidských konfliktů. Byla dětem poskytnuta podpora a nasměrování při zpracování tématu, které v kolektivu dětí vyvolává silné emocionální reakce. Výběr příběhu jsem dlouho zvažovala a s následnou realizací dlouho čekala. Měla jsem velké obavy, abych na konkrétního chlapce více neupozorňovala. Dále jsem měla obavy z reakcí dětí, aby při četbě příběhu samy chlapce neoznačily. Realizace tohoto příběhu byla pro mne psychické stránce extrémně náročná. Nechtěla jsem situaci v kolektivu zhoršit, jen pomocí příběhu dát návod k možnému řešení situace. Po dlouhé úvaze, vyhodnocuji první realizaci jako vhodnou. Děti byly extrémně soustředěné a příběh vnímaly. Situace v kolektivu se mírně zlepšila, ale určitě bude příběh s odstupem času znovu realizován.

6.8 Činnost Uvolnění s barvou

Časový rozsah: příběh byl realizován dvakrát, v druhém prosincovém týdnu a první týden v lednu. Cílem této činnosti bylo zklidnění těla i mysli po rušné činnosti cvičení a následné představení si barvy klidu. V příběhu Uvolnění s barvou si děti představovaly žebřík, který sahá do oblak. Postupně pokládaly nohy na obláčky a vymalovávaly si je libovolnými barvami a pak na ně přeskakovaly a cvičily na nich. Následně si vybraly barvu jednoho obláčku, byla to jejich barva klidu. Mohly si jí dát kamkoliv na své tělo. A kdykoliv by do budoucna pociťovaly rozrušení, mohly si ji představit. Na zem nesestupovaly po žebříku, ale po duhové skluzavce. Text příběhu je uveden v příloze číslo dvanáct a fotografie z realizace činnosti v příloze číslo třináct.

První realizace - Relaxace byla použita pro zklidnění těla i mysli dětí po velmi rušném programu, kterým byla cvičební dráha včetně masáže plosek nohou. Děti si dráhu užívaly a posledních několik kol běhaly velmi rychle. Po ukončení rušné činnosti bylo přistoupeno k uvolnění těla a následné relaxaci – Uvolnění s barvou. Děti byly požádány, aby si vybraly pozici vhodnou pro relaxační cvičení, která jim bude příjemná a jim samotným vyhovovat. Byl jim ponechán výběr, jestli zavřou při relaxaci oči nebo

je nechají otevřené. Nejprve bylo provedeno uvolnění těla vizualizací. V místě, kde jsou v textu použity tři tečky byly delší pomlky. Vizualizace dle Peretti (2017, s. 57)

„Myslíš na svou hlavu, jako by se jí lehce dotýkaly kouzelné ruce.

Pak tě tyto ruce pohladí po čele, čelo si ti úplně narovná, vyhladí se...

Tvé oči... Nos a tvé nosní dírky se zakulatí...

Tvé tváře... Ústa se ti uvolní, čelisti se trochu od sebe oddálí...

Ted' tě tyto neviditelné ruce hladí po krku...

Ruce přecházejí na tvá ramena, která se povolí, poklesnou...

Ruce postupují dolů po pažích... až k dlaním a přecházejí ti po všech prstech...

Potom ti ruce začnou jemně masírovat záda, až nahoru, po celé délce, po celé šířce...

Cítíš v celých zádech, jak je to příjemné...

Kouzelné ruce přecházejí k tvé hrudi, dotknou se jí..., k tvému břichu...

Pomalou, klidně dospívají k tvým hýždím...

Pak ti klouzají po obou nohou, přecházejí ti přes kolena..., lýtka..., kotníky..., nártky..., chodidla..., přes všechny prsty... až do jejich špiček...

Cítíš, jak je díky těm neviditelným rukám tvé tělo pěkně uvolněné.“

Po uvolnění celého těla vizualizací bylo přistoupeno k relaxaci Uvolnění barvou. Děti byly požádány, aby si zapnuly svou vnitřní televizi, naslouchaly a vnímaly barvy. Klidným hlasem jsem vyprávěla příběh, který je součástí přílohy číslo dvanáct.

Při druhé realizaci, kdy bylo při činnosti přítomno více starších dětí a předškoláků.

Po vyprávění příběhu vybarvovaly děti obláčky. Vybarvovaly je podle barev, které si představovaly a následně si obláčky přikládaly na místa, která si během realizace příběhu představovaly.

Realizace jednotlivých činností a evaluace

První realizace: po rušném cvičení byly děti požádány, aby si vybraly vhodnou pozici na relaxaci, která jim bude příjemná. Nejprve váhaly a nereagovaly. Poté jim byly nabídnuty různé možnosti (sed v „tureckém sedu“, leh na břicho, leh na zádech, leh na boku, ...) a zdůrazněno, že si opravdu mohou každý vybrat jinou pozici, tak aby jim samotným bylo v této poloze příjemně. Nejprve zareagovali předškoláci a lehli si na břicho. Následně si i menší děti vybraly stejnou pozici. Opět jim bylo připomenuto, že nemusí vybírat stejnou pozici jako kamarádi, ale mohou si každý lehnout, tak jak jim bude příjemné a na jakémkoliv místě na koberci. Děti pozice už nezměnily. Zůstaly ležet

na břicho, hlavou do středu a vytvořily kruh. Všechny děti, i když měly na výběr, zavřely oči. Nejprve jsme uvolňovaly tělo vizualizací, která je uvedena v realizaci činnosti a pak byl klidným hlasem vyprávěn příběh Uvolnění barvou. Mladší tříleté děti nevydržely vnímat celý příběh, byl na ně dlouhý. Vrtěly se, některé se i posadily, otevřely oči a jen poslouchaly. Nikdo z místnosti neodešel.

Druhá realizace: znovu po rušném cvičení byly děti požádány, aby si vybraly vhodnou pozici na relaxaci, která jim bude příjemná. Nyní už tolik neváhaly a nečekaly až jim budu pozice vyjmenovávat a rovnou se každý usadil nebo položil do své pohodlné pozice. Některé děti nechaly oči otevřené a jen poslouchaly. Po uvolnění těla vizualizací byl klidným hlasem vyprávěn příběh o Uvolnění s barvou. Činnosti bylo přítomno více starších dětí a předškoláků. Všichni tentokrát vydržely poslouchat až do konce příběhu. Měla jsem při této realizaci připravené pro děti obláčky, které si mohly vybarvit podle barev, které si při poslechu příběhu představovaly a následně si obláčky umístit na místa, na kterých si je představovaly. Doplňková činnost s malováním obláčku děti velmi zaujala. Nejprve děti váhaly, jestli mají ukázat, kam si při relaxaci obláček na své tělo položily. První reagovali předškoláci a menší děti vyčkávaly, ale před ukončením činnosti, už si všichni přikládaly obláčky na různá místa (záda, čelo, ruka, břicho, ploska nohy, ...).

Evaluace pedagoga: činnost je vhodné opakovat vícekrát, při první realizaci byly děti dost rozpačité a nevěděly jakou relaxační pozici vybrat. Na mladší děti byla činnost s vizualizací a následný příběh o Uvolnění s barvou dlouhý. Pokud bych příště měla ve skupině převahu mladších dětí, zkrátila nebo upravila bych vizualizaci těla, která je spíše vhodná pro děti od předškolního věku. Při druhé realizaci bylo ve skupině více dětí předškolního věku a činnost dopadla mnohem lépe. Během této relaxační činnosti jsem se snažila vytvořit příjemné prostředí a poskytla dětem prostor k odpočinku a imaginativnímu uvolnění. Své instrukce jsem prezentovala klidným a uklidňujícím hlasem, což podpořilo atmosféru relaxace a pohody. Nabídla jsem dětem podněty k představování si různých barev a tvarů obláčků, což umožnilo dětem zapojit svou fantazii a rozvíjet své mentální schopnosti.

6.9 Téma Jógový příběh O dračí jeskyni

Časový rozsah: konkrétní příběh byl realizována jednou a byl součástí souboru sedmi relaxačních příběhů po lekci jógy (po dobu sedmi týdnů). Všechny relaxační příběhy jsou autorské příběhy Mgr. Kristýny Roller. Lekce cvičení jógy pro děti probíhají ve třídě jednou za týden. Po každém jógovém cvičení byl realizován jeden relaxační příběh zakončený kreslením mandaly k jednotlivému příběhu.

Vybrala jsem příběh O dračí jeskyni. V kolektivu dětí téma draků v současné době hodně rezonuje o projevují o něj velký zájem a cíleně vyhledávají obrázky s draky a často draky samy kreslí. Text příběhu je uveden v příloze číslo čtrnáct, mandala v příloze číslo patnáct a fotografie z realizace činnosti v příloze číslo šestnáct.

Realizace činnosti: děti po cvičení relaxovaly na cvičebních podložkách a poslouchaly motivaci do tématu a pak samotný příběh o dračím království, v kterém žili draci nejrůznějších velikostí, barev, druhů. Někteří obydleli moře, řeky a jezera, jiným se dařilo na poušti a dalším se líbilo na horách, kopcích a loukách. Kamkoliv by děti vstoupily, našly by draka. Mohly si představit, že některému z draků vylezou na hřbet a mohou se s ním proletět po nebi, nebo slézt do hlubin země a podívat se, jak to tam vypadá, nebo se podívat kamkoliv, kam chtějí. Děti si měly zapamatovat jakou má drak barvu a jestli byl drak malý, nebo obrovský a kam s ním letěly.

Následovalo vyprávění relaxačního příběhu O dračí jeskyni (příběh je uvedený v příloze číslo čtrnáct). Chlapec Tomáš se rád toulal a jednoho dne zašel dál než obvykle. Měl strach, že nenajde cestu domů. Červená záře jej zavedla do dračí jeskyně. Drak byl velmi příjemný, pohostil Tomáše a povídal si s ním. Chlapec si odpočinul a drak jej odnesl zpět domů. Kdykoliv Tomáš potřeboval načerpat sílu, navštívil dračí jeskyni.

Po relaxaci každé dítě dostalo mandalu Dračí jeskyně k volnému vyjádření emocí z relaxačního příběhu.

Realizace činnosti a evaluace

Po jógovém cvičení a relaxačním příběhu děti výtvarně vyjadřovaly své emoce u mandaly Dračí jeskyně. V průběhu této činnosti jsme společně evaluovali příběh O dračí jeskyni. Některé děti byly zabráný do mandaly a odpovídaly jen na některé otázky. Kam jste letěly s drakem ze začátku příběhu o dračím království? Děti odpověděly: „někam do Egypta; někam kam jel vlak; někam hodně daleko; na strop; až do nebe; na měsíc“. Jak drak vypadal, jakou měl barvu? Děti jmenovaly jednotlivé

barvy, nejčastěji odpověděly: „červený; modrý; zelený“. Co všechno ve své bezpečné jeskyni vidíte, cítíte, slyšíte, představujete si? Děti odpověděly: „zlato; hromadu plastových krabic se zvukem; krabice s jídlem; gauč; kovové tvary; Bohunku“. Jaká je tam podlaha, stěny, nábytek, co dobrého si tam dáváš k jídlu a pití? Děti jmenovaly převážně potraviny: „krev; Coca colu; velkou sklenici Fanty; limošku; Bohunku; hromadu hambáčů; jídla kopec; těstoviny; lasagne; boloňské špagety“. Otázku zpětně hodnotím jako velmi obsáhle položenou. Děti reagovaly jen na poslední část otázky a zařízení jeskyně se v odpovědích vůbec nevěnovaly. Znovu byla následně položena otázka na prostředí jeskyně. Třeba v ní ani nemusí být nábytek, ale něco jiného. Některé děti reagovaly: „postel; televize; gauč bez ovladačů; bydlel tam sám“. Jak vypadá hodný a moudrý drak, který tvou jeskyni střeží? Jakou má barvu? Děti odpověděly: „drak byl velký jako já; celý červený; zelený s červenými bodlinami; je obrovský; duhový“. Děti během průběžné evaluace příběhu vytvořily barevné mandaly s Dračí jeskyní.

Evaluace pedagoga: jógové relaxační příběhy děti velmi zaujaly. Největší zájem vzbudil právě příběh O dračí jeskyni, protože téma draků je v kolektivu dětí vyhledáváno. Mandala dračí jeskyně se stala ve třídě běžně dostupnou pomůckou, se kterou děti volně pracují. Má jí k dispozici na vybarvování jedno dítě. Jakmile si činnost dokončí, může ji používat další. Za terapeutický účinek mandaly s Dračí jeskyní se dá považovat pouze první ztvárnění mandaly. Záměrné další umělé opakování výtvarného ztvárnění uvedené mandaly neplní terapeutické očekávání. Činnost, kombinovala jógové cvičení a následné čtení příběhu o Dračí jeskyni s vymalováním mandaly. Snažila jsem se integrovat literární obsah příběhu s uměleckou činností pro podporu kreativity a imaginace dětí po zdravotním jógovém cvičení. Vedla jsem děti k aktivnímu poslechu a podněcovala jejich fantazii, aby si představily dračí jeskyni. Poskytla podporu těm, kteří ji potřebovali, a zároveň respektovala autonomii těch, kteří preferovali samostatnou tvorbu. Jeden chlapec svoji mandalu nejprve vymaloval a pak bez jakéhokoliv podnětu mandalu přeškrtnal černou barvou. Činnost byla pro něj už hodně náročná. Tyto jógové příběhy budu určitě ve své pedagogické praxi nadále využívat.

7 DISKUSE

Ve své bakalářské práci zdůrazňuji význam relaxačních a terapeutických příběhů pro podporu emocionálního a psychického rozvoje dětí v mateřské škole. Relaxační, terapeutické příběhy a haptické masáže se stávají stále více diskutovanými tématy v kontextu vzdělávání a péče o děti v raném věku. Na základě vlastního sestaveného programu jsem zaznamenala několik klíčových hledisek, které přispívají k úspěšnému začlenění těchto příběhů v pedagogické praxi.

Prvním závěrem je potřeba zaměřit se na výběr vhodných relaxačních a terapeutických příběhů, které budou odpovídat věkové skupině dětí, jejich individuálním potřebám a aktuálním vzdělávacím cílům, tak aby mohlo být dosaženo maximálního pozitivního efektu. Dále jsem zjistila, že důležitým faktorem úspěšného využití relaxačních a terapeutických příběhů je příprava pedagogů. Ti by měli být seznámeni s principy terapeutického vyprávění a schopni aplikovat je v praxi s ohledem na specifika mateřské školy a potřeby dětí. To znamená nejen správné vyprávění příběhu, ale také následné diskuse a aktivity, které navazují na obsah příběhu a podporují jeho účel.

Existuje několik možných překážek, které mohou bránit úspěšnému začlenění metody relaxačních a terapeutických příběhů do běžného vzdělávacího procesu v mateřské škole. Zároveň však existují strategie a zdroje, které mohou pedagogům pomoci tuto metodu úspěšně realizovat:

Překážky

Nedostatek času: pedagogové mohou mít omezený čas na přípravu a implementaci relaxačních a terapeutických příběhů.

Nedostatečná znalost metody: pedagogové mohou mít omezené znalosti o tom, jak správně vytvářet a používat terapeutické příběhy.

Rozmanitost potřeb dětí: každé dítě může mít odlišné potřeby a reagovat na různé typy příběhů různě. Pedagogové by měli být schopni tyto individuální rozdíly zohlednit.

Etické záležitosti: při využívání terapeutických příběhů je důležité respektovat soukromí dětí a zároveň zohlednit kulturní a etnické rozdíly.

Možnosti řešení

Školení pedagogů: poskytnutí speciálního školení pedagogů ohledně tvorby a využití relaxačních a terapeutických příběhů může zvýšit jejich schopnost efektivně tuto metodu využívat.

Využití dostupných zdrojů: existují knihy, online zdroje a školicí programy zaměřené na tvorbu a využití terapeutických příběhů, které mohou pedagogům poskytnout užitečné informace a návody.

Flexibilita v plánování: pedagogové by měli mít možnost flexibilně začleňovat relaxační a terapeutické příběhy do svých vzdělávacích aktivit, aby mohli lépe reagovat na individuální potřeby dětí.

Spolupráce s odborníky: spolupráce s psychologickými poradci nebo terapeuty může pedagogům poskytnout další podporu a poradenství při použití této metody.

Zapojení rodičů: zapojení rodičů do procesu může pomoci pedagogům lépe porozumět individuálním potřebám dětí a lépe je podpořit pomocí relaxačních a terapeutických příběhů.

Při využívání relaxačních a terapeutických příběhů v mateřské škole je důležité brát v úvahu otázky etiky a kulturní citlivosti, aby se minimalizovaly potenciální negativní dopady a respektovaly individuální rozdíly mezi dětmi.

Respektování individuálních rozdílů: pedagogové by měli být citliví k individuálním potřebám a preferencím dětí. Některé děti mohou reagovat pozitivně na určité typy příběhů, zatímco jiné mohou vyžadovat jiný přístup.

Kulturní citlivost: příběhy by měly respektovat různorodé kulturní perspektivy a hodnoty. Pedagogové by měli vybírat příběhy, které jsou vhodné pro různé kulturní a etnické skupiny, a vyhnout se stereotypům a zjednodušením.

Ochrana soukromí a emocionální pohody: pedagogové by měli respektovat soukromí dětí a zabránit sdílení citlivých informací v rámci skupiny. Příběhy by neměly obsahovat osobní informace nebo příběhy, které by mohly způsobit úzkost nebo nepohodlí.

Zabývání se emocemi: při využívání terapeutických příběhů by měli být pedagogové citliví k emocím dětí a poskytnout prostor pro vyjádření jejich pocitů a reakcí. Příběhy by měly být podporující a povzbuzující, aby děti měly pozitivní zkušenost.

Profesní odpovědnost: pedagogové mají odpovědnost vybírat vhodné příběhy a vytvářet bezpečné a podporující prostředí pro děti. Měli by být obezřetní při využívání příběhů s potenciálně kontroverzním obsahem a vždy zohlednit potřeby skupiny.

Spolupráce s rodiči: komunikace s rodiči je klíčová pro zajištění toho, že využívání relaxačních a terapeutických příběhů je v souladu s jejich hodnotami a očekáváními.

Rodiče by měli mít možnost sdělit své připomínky a obavy ohledně obsahu používaných příběhů. Během šesti měsíců trvání programu jsem nezaznamenala konfrontaci s rodiči dětí, kteří by měli nějaké připomínky nebo případné obavy ohledně obsahu použitých příběhů a haptických masáží.

Průběžné vyhodnocování (pravidelné monitorování pokroku žáků, hodnocení účinnosti vyučovacích metod a strategií, sběr zpětné vazby od dětí, případně rodičů): pedagogové by měli pravidelně vyhodnocovat účinnost a dopad využívání relaxačních a terapeutických příběhů na děti a být připraveni upravit svůj přístup podle potřeb a reakcí dětí.

Otevřenost k zpětné vazbě: pedagogové by měli být otevřeni zpětné vazbě od dětí, rodičů a kolegů, aby mohli neustále zlepšovat své praktiky v oblasti využívání terapeutických příběhů.

Pedagogové mohou díky těmto opatřením minimalizovat potenciální negativní dopady a zajistit, že využívání relaxačních a terapeutických příběhů bude pro děti přínosné a podporující.

Začlenění relaxačních, terapeutických příběhů a haptických masáží může mít pozitivní vliv na celkové zdraví a pohodu dětí v předškolním věku, a to jak v souvislosti s prostředím mateřské školy, tak i v jejich osobním životě. Relaxační a terapeutické příběhy pomáhají dětem lépe porozumět svým emocím, naučit se je zdravě regulovat a posilovat sebedůvěru. Tyto příběhy mohou podporovat budování vztahů mezi dětmi, empatii a porozumění druhým. Pomáhají vytvářet pozitivní a inkluzivní prostředí v mateřské škole. Začlenění této metody může být náročné pro pedagogy, zejména pokud jim chybí školení a zkušenosti v této oblasti. Každé dítě má odlišné potřeby a reaguje jinak na různé příběhy. Pedagogové by měli být schopni flexibilně reagovat na tyto individuální rozdíly a přizpůsobit svůj přístup. Dále být citliví k etnickým a kulturním rozdílům mezi dětmi a vybírat příběhy, které respektují různorodé hodnoty a tradice. Pro úspěšné začlenění této metody je třeba překonat určité výzvy a aktivně využít příležitostí k podpoře zdravého vývoje dětí v předškolním věku.

8 ZÁVĚR

Bakalářská práce představuje význam zařazení terapeutických, relaxačních příběhů, haptických masáží a jógových příběhů do života dětí v mateřské škole do programu,

který byl realizován během šesti měsíců (září 2023 až únor 2024). V teoretické části jsem věnovala pozornost tématům, která jsou pro program představený v praktické části klíčová. Nejprve uvádím téma příběhů a pohádek, následně dalších činností uplatňujících se v programu, zejména hry, výtvarné činnosti. Velký prostor je věnován i relaxaci a relaxačním a jógovým příběhům, mandalám.

Cílem programu bylo připravit nabídku relaxačních a terapeutických příběhů a dalších aktivit, které přispějí k rozvoji emočních kompetencí a psychické odolnosti dětí. Navržený program může pomoci dětem lépe porozumět svému tělu, svým emocím, zvládat stresové situace a vyrovnávat se s různými životními výzvami. Haptické masáže se ukázaly jako účinná technika pro snížení úzkosti a podporu relaxace u dětí. Pedagogové mohou využít relaxační, terapeutické příběhy, haptické masáže jako součást svého pedagogického souboru aktivit pro podporu celkového rozvoje dětí. Efektivní začlenění těchto příběhů vyžaduje dostatečnou přípravu pedagogů, vhodný výběr příběhů a citlivost k individuálním potřebám dětí. Proto považuji cíl této bakalářské práce jako naplněný.

S dětmi jsme se snažili o průběžné vyhodnocování aktivit, ať už třístupňovou škálou nebo diskusí, po které jsem byla připravena upravit svůj přístup podle potřeb a reakcí dětí. Úpravy tohoto programu jsou popsány v záznamu realizace daného příběhu nebo masáže. Před sestavením programu a dále i v průběhu realizace programu jsem absolvovala množství akreditovaných vzdělávacích seminářů v oblasti relaxačních technik a využití terapeutických příběhů, dále jsem inspiraci čerpala z dostupné literatury zabývající se tímto tématem. Konkrétní výběr příběhu použitého v navrženém programu jsem dlouho a velice intenzivně zvažovala.

Celkově lze konstatovat, že relaxační, terapeutické příběhy a haptické masáže představují cenný nástroj pro podporu dětského rozvoje v mateřské škole a jejich využití by mělo být důkladně zvažováno a začleňováno do pedagogické praxe s ohledem na individuální potřeby dětí a specifika vzdělávacího prostředí. Vzhledem k potenciálním přínosům těchto metod pro celkový rozvoj dětí v předškolním věku je pro mou budoucí pedagogickou praxi důležité pokračovat v dalším praktickém využití relaxačních metod. Věřím, že využití relaxačních, terapeutických příběhů a haptických masáží v mateřské škole může být přínosné pro celkový rozvoj dětí a vytvoření podpůrného a inkluzivního vzdělávacího prostředí.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- Badegruber, B., & Pirkl, F. (1994). *Příběhy pomáhají s problémy: metodika a 60 příběhů pro mateřské školy, základní školy a rodiče. Výchova dětí od 3 do 8 let*. Portál.
- Bettelheim, B. (2017). *Za tajemstvím pohádek: Proč a jak je číst v dnešní době*. (L. Lucká, Trans.). Portál.
- Černoušek, M. (2019). *Děti a svět pohádek: Kouzlo vyprávěného slova*. Portál.
- Drotárová, E., & Drotárová, L. (2003). *Relaxační metody: Malá encyklopedie: [Jak zvládat stres]*. EPOCH.
- Erickson, M. H., & Rosen, S. (2019). *Můj hlas půjde s tebou: Terapeutické příběhy Milтона H. Ericksona* (H. Antonínová, Trans.). Portál.
- Forssén Ehrlin, C.-J. (2015). *O králíčkoví, který chtěl usnout: Nová cesta, jak uspávat děti*. (Z. Pospíšilová, Trans.). Kniha Zlin.
- Franz, M.-L. v. (1998). *Psychologický výklad pohádek: Smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové psychologie*. Portál.
- Guillaud, M. (2006). *Relaxace v mateřské škole: Program relaxačních činností a her na celý rok*. Portál.
- Hanson, R., & McKay, M. (2022). *Okamžitá pomoc proti úzkosti pomocí KBT, mindfulness a relaxace*. (D. Liška, Trans.). Portál.
- Helus, Z. (2011). *Úvod do psychologie: Učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Grada.
- Horáček, P. (2019). *Modrý tučňák*. (M. Waclawičová, Trans.). Albatros.
- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Grada.
- Chrz, V. (2002). *Struktura vyprávění příběhů u dětí mladšího školního věku*. Pedagogika, 52(1), 59-75.
- Jung, C. G. (2021). *Mandaly: Obrazy z nevědomí*. (E. Bosáková, Trans.). Portál.
- Matějček, Z. (2005). *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: Normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: Základní duševní potřeby dítěte: Dítě a lidský svět*. Grada.
- Míček, L. (1984). *Duševní hygiena: Vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických fakult oboru psychologie*. SPN.

- Müller, E. (2020). *Pod nohama cítíš stébla trávy: Příběhy pro imaginaci a autogenní trénink*. (A. Bezděková, Trans.). Portál.
- Müller, E. (2022). *Stříbrný prach z hvězd: Autogenní trénink pro děti od 4 let*. (M. Špínková, Illustrator; V. Somogyi, Trans.). Portál.
- Niebuhr-Siebert, S., Diehl, U., & Keidies, A. (2009). *Mein Sprachspielbuch*. Fischer Duden.
- Oaklander, V. (2020). *Třinácté komnaty dětské duše: Tvořivá psychoterapie v duchu gestalt terapie*. (J. Štěpo, Trans.). Portál.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Peretti, N. (2017). *Relaxační desetiminutovky: Aktivita ke zklidnění dětí*. (J. Fejková, Trans.). Portál.
- Plevová, I., & Pugnerová, M. (2022). *Dětský výtvarný projev: V pedagogické praxi*. Grada.
- Poláková, P. (2019). *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: Pozorné a spokojené dítě*. Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník* (3., rozšířené a aktualizované vydání). Portál.
- Suchá, R. (2022). *Mušlenčiny léčivé pohádky pro dětskou duši*. CPress.
- Svobodová, E., Šmelová, E., Švejsová, H., & Váchová, A. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Portál.
- Svobodová, E. (2022). *Aby nám tu bylo hezky: Tvoříme pravidla v MŠ*. Portál.
- Šimíčková-Čížková, J. (2008). *Přehled vývojové psychologie* (2. vydání). Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. Portál.
- Vágnerová, M. (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Raabe.
- Žáčková, H., & Jucovičová, D. (2008). *Relaxace nejen pro děti s ADHD: Máte neklidné, nesoustředěné dítě?* (4. vydání). D + H.

Internetové zdroje

Hranostaj. (n.d.). *Automyčka*. [Online]. Dostupné z: <https://www.hranostaj.cz/hra4605>.

[Citováno: 2023-10-26].

Roller, K. (2017). *O dračí jeskyni*. [Online]. Dostupné z: <https://www.jogaskristy.cz/>.

[Citováno: 2024-02-06].

Zlámalová, P. (n.d.). *Peti pro děti* [online]. Dostupné z: <https://www.petiprodeti.cz/>.

[Citováno: 2024-02-26].

SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha č. 1: Příběh Modrý tučňák

Příloha č. 2: Fotografie Modrý tučňák

Příloha č. 3: Příběh O králíčkově, který chtěl usnout

Příloha č. 4: Fotografie relaxační hry „Na automyčku“

Příloha č. 5: Fotografie relaxační hry „Pečení pizzy“

Příloha č. 6 Příběh Kámen

Příloha č. 7 Fotografie Kámen

Příloha č. 8 Příběh Hora hněvu

Příloha č. 9 Fotografie Hora hněvu

Příloha č. 10 Příběh Lumpík

Příloha č. 11 Fotografie Lumpík

Příloha č. 12 Uvolnění s barvou

Příloha č. 13 Fotografie Uvolnění s barvou

Příloha č. 14 Jógový příběh O dračí jeskyni

Příloha č. 15 Mandala Dračí jeskyně

Příloha č. 16 Fotografie O dračí jeskyni

