

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Tvořivá mateřská škola – dílna lidskosti

diplomová práce

Autor: Bc. Marie Vocelová

Studijní program: Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami

Vedoucí práce: PaedDr. Vladimíra Hornáčková, PhD.

Oponent práce: Mgr. Jitka Vítová, PhD.

Hradec Králové

2023



Zadání diplomové práce

Autor:	Bc. Marie Vocelová
Studium:	P21K0388
Studijní program:	N0112A300001 Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Studijní obor:	Pedagogika předškolního věku se zaměřením na děti se speciálními potřebami
Název diplomové práce:	Tvořivá mateřská škola - dílna lidskosti
Název diplomové práce AJ:	Creative kindergarten - workshop of humanity

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je navržení vlastní koncepce tvořivé mateřské školy, která je založena na osobnostně orientovaném přístupu k dítěti, vychází ze základních potřeb dítěte předškolního věku, čerpá z alternativních pedagogických směrů a je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Ve výzkumné části projekt ověřuje měsíční tematický celek navržené koncepce. Využívá především volnou hru a tvořivou dramaturgii s ohledem na naplňování emočních a psychologických potřeb dítěte předškolního věku a klíčových kompetencí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Ústředním motivem je odkaz Jana Amose Komenského - jeho didaktické principy a vnímání lidskosti a mravnosti.

DANIŠOVÁ, Justina a Petr DANIŠ. *Svobodná hra: jak nechat vyrůst radostné, odolné a samostatné děti*. Praha: Smart Press, 2020. ISBN 978-80-88244-17-2. HÁBL, Jan. *I když se nikdo nedívá: fundamentální otázky etického vychovatelství*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2015. ISBN 978-80-7465-187-8. HÁBL, Jan. *Lekce z lidskosti v životě a díle Jana Amose Komenského*. 2. vyd. Přeložil František GRANÁT. Praha: Návrat domů, 2011. ISBN 978-80-7255-260-3. HÁBL, Jan. *Lidskost není docela ztracena: stručný výklad Komenského Porady o nápravě věcí lidských*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2019. ISBN 978-80-7465-382-7. HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5. HORNÁČKOVÁ, Vladimíra. *Inspirace pro tvorbu projektu v mateřské a základní škole na téma "Včelka a příroda"*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-505-9. HORNÁČKOVÁ, Vladimíra. *Dramatika a hra jako potenciál kreativity v předškolním vzdělávání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2020. ISBN 978-80-7435-818-0. KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9. OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8. OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 978-80-7367-703-9. SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9. SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8. SYSLOVÁ, Zora a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Třídní projekty v mateřské škole*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1480-9. ŠMELOVÁ, Eva, Michaela PRÁŠILOVÁ a kol. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

Zadávající pracoviště:	Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.
Oponent:	Mgr. Jitka Vítová, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	21.2.2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou Tvořivá mateřská škola – dílna lidskosti práci vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 30. 4. 2023

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala PaedDr. Vladimíře Hornáčkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, cenné rady a připomínky, v neposlední řadě za její lidský přístup a vstřícnost. Dále bych ráda poděkovala své rodině za trpělivost a shovívavost.

Anotace

VOCELOVÁ, Marie. *Tvořivá mateřská škola – dílna lidskosti*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2023. 101 s. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je navržení vlastní koncepce tvořivé mateřské školy, která je založena na osobnostně orientovaném přístupu k dítěti, vychází ze základních potřeb dítěte předškolního věku, čerpá z alternativních pedagogických směrů a je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Ve výzkumné části projekt ověřuje měsíční tematický celek navržené koncepce. Využívá především volnou hru a tvořivou dramatiku s ohledem na naplňování emočních a psychických potřeb dítěte předškolního věku a klíčových kompetencí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Ústředním motivem je odkaz Jana Amose Komenského – jeho didaktické principy a vnímání lidskosti a mravnosti.

Klíčová slova: Jan Amos Komenský, dílny lidskosti, emoční inteligence, základní lidské potřeby, předškolní vzdělávání, konstruktivismus, projektování, volná hra, tvořivá dramatika, hodnotové vzdělávání

Annotation

VOCELOVÁ, Marie. *Creative kindergarten – workshop of humanity*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2023. 101 pp. Diploma Thesis.

The aim of the thesis is to propose its own concept of a creative kindergarten, which is based on a personality-oriented approach to the child, is based on the basic needs of the preschool child, draws on alternative pedagogical directions and is in line with the Framework Educational Programme for Early Childhood Education. In the research part, the project verifies the monthly thematic unit of the proposed concept. It mainly uses free play and creative drama with regard to the fulfilment of the the emotional and psychological needs of the preschool child and the key competences of the Framework Educational Programme for Early Childhood Education. The central motive is the legacy of Jan Amos Comenius – his didactic principles and perception of humanity and morality.

Keywords: Jan Amos Comenius, Workshops of Humanity, Emotional Intelligence, Basic Human Needs, Early Childhood Education, Constructivism, Project-Based Learning, Free Play, Creative Drama, Values Education

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: 30. 4. 2023

Podpis studenta:

Obsah

Úvod	10
1 Odkaz Jana Amose Komenského	12
1.1 Dílny lidskosti	12
1.2 Didaktické principy	14
1.3 Výchova ke ctnostem	15
2 Morální a emoční výchova v předškolním věku	17
2.1 Piagetova teorie morálního vývoje.....	17
2.2 Mravní návyky a morální výchova v MŠ.....	17
2.3 Prosociální chování a emoční výchova	18
3 Základní lidské potřeby.....	21
3.1 Maslowova hierarchie potřeb	21
3.2 Základní psychické potřeby podle Matějčka.....	22
3.3 Emoční potřeby Alberta Pessa	23
4 Pohled na předškolní vzdělávání.....	25
4.1 Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání	25
4.2 Osobnostně orientovaný přístup.....	27
4.3 Role předškolního pedagoga	29
4.4 Prvky alternativních směrů v předškolním vzdělávání	30
4.5 Konstruktivismus a projektování	34
5 Hra a tvořivá dramatika.....	38
5.1 Význam hry (nejen v dětství).....	38
5.2 Volná hra v předškolním věku	40
5.3 Tvořivá dramatika	42
6 Výzkumná část	44
6.1 Výzkumný problém.....	44
6.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky	44
6.3 Metodologie výzkumu.....	45
6.4 Charakteristika výzkumného souboru.....	45
7 Realizace výzkumu	46

7.1	Návrh koncepce.....	46
7.2	Představení projektu „Září pospolu“	47
7.3	Záměr projektu	49
7.4	Plánování projektu.....	50
7.5	Provedení projektu	69
7.6	Hodnocení projektu.....	69
7.6.1	Průběžné a závěrečné hodnocení.....	69
7.6.2	Evaluační projekt z hlediska osvojování klíčových kompetencí dle RVP PV	81
7.6.3	Evaluační projekt z hlediska naplňování potřeb.....	85
8	Závěrečné shrnutí a diskuse	87
9	Závěr a doporučení pro praxi	90
	Seznam použitých zdrojů	91
	Seznam zkratk	99
	Seznam obrázků	100
	Seznam příloh.....	101

Úvod

Tématem diplomové práce je Tvořivá mateřská škola jakožto dílna lidskosti. Ze samotného názvu práce vyplývá, že ústředním motivem bude odkaz Jana Amose Komenského – jeho didaktické principy, zvláště pak jeho vnímání lidskosti a mravnosti. Z vlastní zkušenosti mohu říct, že se učitelky/učitelé mateřských škol často setkávají s pejorativním hodnocením jejich práce slovy, „že si tam s dětmi *jen* hrají“, protože mnohdy následuje ze strany pedagogů dokazování opaku pomocí tzv. „školně-režimových opatření“ nebo doprovodných kroužků. Tím nezřídka kdy dochází k paradoxní situaci, že si děti v mateřské škole volně hrát „nestihnou“ a časem ani neumějí.

Cílem teoretické části je upozornit na význam předškolního období a mateřské školy jako počáteční vzdělávací instituce. Cílem výzkumné části je navrhnout vlastní koncepci tvořivé mateřské školy založenou na osobnostně orientovaném přístupu k dítěti, která vychází ze základních potřeb dítěte předškolního věku, čerpá z alternativních pedagogických směrů, přičemž naplňuje oblasti Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV), následným projektem pak ověřit měsíční tematický celek navržené koncepce.

Teoretická část vychází z myšlenek Komenského – jeho poznatků a zásad. Pozornost je dále věnována morální výchově v předškolním věku, mravním návykům, prosociálnímu chování, emoční inteligenci a pěstování ctností v mateřské škole. To vše za předpokladu, že jsou naplňovány fyziologické, psychické a emoční potřeby dle Maslowa, Matějčka a Pessa, kterými se zabývá třetí kapitola této práce. Aby byly zároveň zachovávány cíle předškolní výchovy a vzdělávání, upíná se ve čtvrté kapitole pozornost k Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání, vymezení osobnostně orientovaného přístupu, posléze osobnosti učitele – průvodce. Z úvodních slov by mělo vyznít, že cílená navržená koncepce rozhodně neusiluje o zavádění jakýchkoli nových či revolučních principů a teorií. Snahou není ani představení dalšího alternativního směru. Naopak, jde o pomyslný návrat ke kořenům, podstatě bytí a dětství. Inspirací jsou právě alternativní pedagogické směry, formy a nástroje edukace, v neposlední řadě naše kulturní dědictví, lidové tradice a zvyky. Pátá kapitola se věnuje tématu hry a tvořivé dramatiky, ty by měly podle mého názoru představovat hlavní prostředky předškolního vzdělávání. Výzkumná část se proto věnuje motivu hry, tvořivé dramatiky, prožívání a projektování v mateřské škole. Pomocí projektu ověřuje Komenského principy v současném předškolním vzdělávání, naplňování emočních potřeb dítěte předškolního věku a klíčových kompetencí RVP PV. Zabývá se otázkou, je-li možné poskytnout dětem v mateřské škole majoritní prostor pro volnou hru a zároveň naplňovat vzdělávací cíle RVP PV? Moje subjektivní stanovisko je takové, že v předškolním věku máme (jako pedagogové) ideální

možnosti a příležitosti k rozvíjení prosociálního chování a emoční inteligence dětí (jednotlivě i skupinově), budování a podporování zdravého sebevědomí dětí a jemného tvarování jejich morálního usuzování. Cílem navržené koncepce bude tedy i jakýsi společenský přesah: neklade si totiž menší ambice, než probudit v dítěti touhu, aby slovy Komenského (Hábl, 2015, s. 15) „člověk znal dobré, chtěl dobré a činil dobré, a to i když se nikdo nedívá“.

Očekávaný přínos práce vnímám z dvojího úhlu pohledu: osobně plánuji využít navrženou koncepci ve své třídě a uplatnit ji případně i v podobě školního a třídního vzdělávacího programu. Zároveň ji předkládám jako volnou inspiraci pro ty učitele, kteří by chtěli obměnit dosavadní způsob práce, začlenit alternativní prvky do vzdělávání, ale nevědí, jak začít nebo pochybují o tom, jestli zvládnou připravit dostatečně diferenciovanou nabídku činností, která zároveň naplní cíle RVP PV. Nejen z toho důvodu je v práci předložen plán projektu na první měsíc školního roku – září, který jsem ověřila ve své třídě. Příkládám rovněž seznam doporučené literatury pro děti, s kterou lze ve třídě dále pracovat. Přílohy jsou doplněny fotografiemi, průpověďmi a lidovou slovesností pro konkrétní představu a snazší aplikovatelnost projektu v praxi jiných mateřských škol. Doufám, že argumenty a předložené výzkumy v teoretické části práce pomohou pedagogům předškolního vzdělávání ve vlastním utvrzení o důležitosti předškolního vzdělávání a dají přednost volné hře dětí, namísto řízených zájmových kroužků a převahy frontální výuky.

1 Odkaz Jana Amose Komenského

1.1 Dílny lidskosti

Ve většině svých děl se Jan Amos Komenský zabývá výchovou a vzděláváním. Stěžejním motivem jeho filosoficko-pedagogických úvah je samotné lidské bytí, lidskost, poznání sebe sama. Podle Komenského (Hábl, 2019, s. 86) „*lidskost lidí není docela v pořádku, ale není docela ztracena*“, přičemž lidství nám bylo dáno a lidskost je naším úkolem. Komenský považuje lidské bytosti za nejdokonalejší, neboť naplňují všechny tři znaky bytí: „*život, cítění a rozumnost*“ (Hábl, 2011, s. 59). Zároveň poukazuje na fakt, jak je naše lidství rozporuplné: přes neuvěřitelný potenciál, který máme (co všechno známe, umíme, dokážeme), může být právě to naší největší hrozbou, neboť to všechno zvládneme i zneužít (ať jde o rozum, emoce, vztahy, tvořivost či humor), s tím vším dokážeme nakládat dobře i zle (Hábl, 2019). Komenský byl tedy představitelem antropologického realismu – zastával názor, že člověk je z ontologického hlediska dobrý, morálně však pochybný. Tohoto kontrastu si je vědom, díky čemuž daný problém rozpracovává: východiskem je podle něj pomocí výchovy a vzdělávání probouzet a utvářet v člověku pravou lidskost. Lidský charakter sám od sebe ctnostným nebude, ba právě naopak. Aby tohoto cíle mohlo být dosaženo, je zapotřebí určitého vedení, humanizace – zlidšťování (Hábl, 2015). Jak je uvedeno v Didaktice velké: „*má-li se člověk státi člověkem, musí býti vzděláván*“ (Hábl, 2011, s. 63). Odtud pramení Komenského „*revoluční potřeba*“ vzdělávat každého člověka (bez ohledu na pohlaví, původ, vlohy či společenské postavení), ve všem a všemi možnými prostředky. Tato triáda celistvosti, přirozenosti a harmonie zastává v Komenského výchovně-vzdělávacím procesu zásadní roli (Hábl, 2015). Vzdělávání by podle Komenského mělo začít v co nejužším věku, kdy se vše děje snáze a přirozeně, z čehož vyplývá důležitost dostupnosti škol, kde dochází k pospolitému vzdělávání: „*Přece jen jest lépe, aby mládež byla společně vzdělávána ve větším počtu; poněvadž totiž větší jest i výsledek i příjemnost práce, když jedni od druhých berou příklad a popud. Neboť konati, co vidíme konati jiné, jíti, kam jdou jiní, jíti za těmi, kdož jdou napřed, a jíti před těmi, kdož jdou za námi, jest nepřirozenější. ... Zvláště dětský věk dává se více vésti a řídití příklady než pravidly. Poroučíme-li něco, málo se ho chytá; ukazujeme-li co, že to konají jiní, napodobují to, třeba bychom neporoučeli*“ (Hábl, 2011, s. 64).

„*Dílnami lidskosti*“ pak Komenský v Didaktice české označuje takové školy, které obsah vzdělávání vztahují k dříve stanoveným antropologickým cílům: „*a) cíl racionality se vztahuje k poznání stvořeného bytí (to, co jest), b) cíl ctnosti se vztahuje k mravnímu poznání (to, co býti má), c) cíl zbožnosti se týká Boží milosti (to, z čeho se člověk může radovat)*. Tyto tři oblasti

poznání potom tvoří obsah vzdělání, který lidem umožňuje porozumět tomu, proč jim byl dán život: aby sloužili Bohu, druhým a sami sobě.“ (Hábl, 2011, s. 64). Jak už bylo řečeno dříve, vědění dle Komenského samo o sobě nevede k mravnosti – naopak každé vědění může být zneužito a použito nemravně, protože je zapotřebí mravního vzdělávání, aby byl člověk nejen znalým, ale oněch znalostí i dobře užíval, podotýká Hábl (2015), který parafrázuje Komenského myšlenku: *„Bez toho člověk není skutečně vzdělán; může být učený, ale bez mravnosti je »zbytečným břemenem země«, dokonce »neštěstím« - sobě i druhým, neboť čím více vědění, tím hůře, je-li zneužito ke zlému. Proto Komenský míní, že lidskost učená, ale nemravná kráčí »dozadu« spíše než »ku předu«, tedy degeneruje. Naproti tomu jeho »dílňa lidskosti« vědomě usiluje o re-generaci, tj. o znovu-zrození všech dimenzí lidství – rozumových, charakterových i duchovních*“ (Hábl, 2015, s. 154). Abychom tedy Komenského pohled na edukaci chápali v celé jeho šíři, jak ji on sám nahlížel a vnímal, nemůžeme opomenout zmínit i tuto jeho spirituální – duchovní rovinu. Došlo by jinak k podobnému „vykrádání“ a „filtrování“ jeho myšlenek, jako k tomu u nás docházelo například v době komunismu. Přitom se zde duchovní rozměr přímo nabízí: samotné pojmy dobra a mravního ideálu se jen těžko charakterizují mimo duchovní rovinu. *„Není v lidských silách dobro definovat. (...) A přece když se s dobrem setkáme, (...) poznáme ho nebo pocítíme. Vše tedy začíná (v morální výchově) úžasem a pokorou. (...) Komenského pojetí povahy Boha a dobra jsou totožné. Jsou jedné podstaty. (...) Skrze dobro se člověk vlastně stává skutečnějším (ontologicky) – čím více je dobrý, tím více je. Čím více je člověk tím, kým má být, tím více jest (člověkem). (...) Tolik ke Komenského meta-etice. Je zakotvena v instanci absolutní – ontologicky i morálně. V Bohu, tj. tom druhu bytí, nad nějž lepší nelze myslet. (...) Komenského pojetí vychází z realistické antropologie, člověka nepřeceňuje ani nepodceňuje. Neromantizuje ani nezatrácuje. Rozpoznává lidský potenciál, ale má porozumění i pro lidskou slabost a chatrnost. Pozitivní potenciál rozvíjí, negativní sklony učí přemáhat – přiznávat, odpouštět a opouštět. (...) Komenský má rovněž jasno ohledně učitelnosti ctností – vštěpovat ctnost mu není indoktrinací, ale samozřejmostí, přičemž vštěpování se nemá dít pouze na rovině kognitivní (znát dobré), ale též na rovině volní i afektivní (chtít dobré, milovat dobré), a také konativní (činit dobré), a to celé na pozadí duchovního vztahu k posvátnému (i když se nikdo nedívá). (...) Komenského pojetí mravní výchovy je bezesporu staré a nmoderní, avšak v kontextu stavu (post) moderních mravů otázka zní, zda to není jeho největší přednost.*“ Uzavírá celé téma dobra, dílen lidskosti a výchovy ke ctnostem přední český komeniolog Hábl (2015, s. 159-166).

1.2 Didaktické principy

Komenský nezůstává „pouze“ u antropologicko-filosofických myšlenek, ale nabízí konkrétní didaktické principy, které jsou založeny na přirozeném řádu věcí. Tento pořádek, podle kterého (se) máme učit, je třeba dle Komenského hledat jedině v přírodě samé. Poslouží nám totiž jako inspirace i návod. Budeme-li pozorovat přírodu, najdeme v ní všechny odpovědi na otázku, co je zapotřebí k výchově a vzdělávání (Hábl, 2011, s. 65-66):

„a) řád v uspořádání vzdělávacího materiálu

b) řád v rychlosti a načasování

c) řád v metodě“

Veškeré principy jsou tedy odvozeny z fungování přírody a jsou důsledkem Komenského uvažování nad otázkami, jak zajistit, aby bylo vyučování jisté, snadné, mocné a prospěšné. Hlavním motivem jeho principů je přirozenost; své zásady a pravidla shrnuje do šesti oblastí (Hábl, 2011, s. 67): *„Vtip lidský snadně osvítiš, aby i nejskrytější věci chápal, jestliže:*

- 1. pokaždé učícího se nastrojíš, aby k spatřování věci s chutí, žádostí a pozorlivostí přistupoval;*
- 2. po stupních ho povedeš od věci bližších k dalším, od známějším k neznámějším;*
- 3. jemu všecko, co pochopiti má, vymalované (nemůže-li sama živá věc tu býti) před oči postavíš, makati, voněti, koštovati, slyšeti mu každou věc dala, aby vlastními smysly se jí dotýkaje, s ní se seznámil;*
- 4. jestliže mu teprve (pak) o ní vypravovati budeš, což jest, odkud, k čemu, kdy, jak, proč, pokud se jí užívá atd. vše řeči krátkou, prostou, srozumitelnou;*
- 5. se často zeptáš rozumí-li, a aby to sám obnovil, poručíš; kdež nepochopil-li čeho právě, plněji mu to vysvětliti a opět po druhé i po třetí tázati se (vše přátelsky, vlídně, domácky), příčina bude.*
- 6. Naposledy, jestliže ho vždycky od obecnosti k částečnosti povedeš, napřed úhrnkem celou věc předkládaje a potom ji drobněji po částech rozebíraje do konce, aneb pokud třeba“*

Shrneme-li tyto zásady do zjednodušených pojmů, mluvíme o principech **názornosti** (přímé zkušenosti dítěte), **systematičnosti a soustavnosti** (postupnosti, návaznosti, provázanosti mezi různými oblastmi/předměty), **přiměřenosti** (individuálním přístupem k jednotlivci, zohlednění schopností a věku každého dítěte), **aktivnosti** (zjišťováním informací vlastní zkušeností, bádáním, objevováním, pokusy, praxí), **trvalosti** (nutnosti stálého opakování, upevňování nabytých zkušeností, zpětné vazby), **zájmu** (pozitivní motivace, zábavná forma vyučování). Všechny tyto principy definoval díky svému mistrovskému umění pozorovat přírodu (Hábl, 2011; Pánková, 2020). Dalo by se říct, že Komenský svým způsobem s předstihem popsal znaky současného osobnostně orientovaného přístupu k dítěti, jimiž jsou například:

respektování individuálních potřeb a zvláštností jedince, empatický přístup, harmonický rozvoj osobnosti, partnerský a humanistický vztah k dítěti (Opravilová, Gebhartová, 2011).

Zároveň si trůufám tvrdit, že Komenského didaktické principy opravdu nadčasové, tedy stále aktuální jsou, dovolím si uvést příklad: skupina odborníků z OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) vydala na základě svých výzkumů doporučení vhodná ke vzdělávání dětí v 21. století. Její autoři (Dumont, Istance, Benavides, 2010) vyzývají k autentickému přístupu k učení, učení venku v přírodě, badatelskému, experimentálnímu a situačnímu učení, které vychází z reálných okolností, poskytuje dítěti zažít a propojit teoretické poznatky v praktickém životě, využívat dříve nabyté zkušenosti a dovednosti v nových podmínkách a v neposlední řadě se zabývat problémy skutečného světa. Učitel by měl v roli průvodce vést děti (například pomocí projektové výuky) k tomu, aby vnímaly svět v souvislostech a motivovat je k sebenaplňující touze po celoživotním vzdělávání. V tom podle nich tkví ideální příprava na život a budoucnost, s čímž souhlasím a vidím v této výzvě i jasnou paralelu s poznatky Jana Amose Komenského.

1.3 Výchova ke ctnostem

Komenský přikládá důležitost zejména mravní výchově, vždyť si sám pokládá onu řečnickou otázku: „*co je vědění bez mravnosti?*“ (Hábl, 2011, s. 69). V Didaktice velké i v Didaktice české představil základní tradiční ctnosti, které by se podle něj měly ve školách vyučovat, jedná se o: „*opatrnost, umírněnost, udatnost a spravedlnost*“ (Hábl, 2011, s. 69). Těmto ctnostem se podrobně věnuje a přináší didaktické zásady k jejich osvojování, které zestručnil a shrnul Hábl (2011, s. 69-70):

1. *Ctnost se pěstuje skutky, ne řečmi. Neboť člověku je dáno život »tráviti ve styku s lidmi v činnosti«. Bez ctnostných činů člověk není nic než »zbytečné břemeno země«.*
2. *Ctnosti se nabývá častým obcováním s ctnostnými lidmi. (...)*
3. *Ctnostné jednání se pěstuje činnou vytrvalostí. Neboť náležitě mírné a ustavičné zaměstnání ducha i těla přechází v pili, takže se zahálka takovému člověku stává nesnesitelnou.*
4. *Jádrem všech ctností je služba druhým. (...)*
5. *Pěstování ctností musí začít od nejútlejšího věku. (...)*
6. *Ctnosti se učí ctnostným jednáním. (...)*
7. *Ctnosti se učí příkladem. (...) Proto je třeba »živých příkladů« stran vychovatelů.*

8. *Ctnostem se učí též poučováním, které má doprovázet příklad. Poučování znamená objasnění smyslu daného pravidla ctnosti, aby vychovávaní rozuměli tomu, proč dělají to (ctnostně), co dělají, a proč se tak dělat má. (...)*

9. *Děti střežíme před špatnými lidmi a vlivy. Dětská mysl se snadno nakazí. (...)*

10. *Ctnost vyžaduje kázeň. (...)*“

Z výše uvedených principů vyplývá Komenského koncepce mravní výchovy, jejíž základ tvoří úzké pouto mezi znalostmi a ctnostmi. Jak již bylo řečeno: tím, že v dítěti budeme pěstovat ctnostné chování, snáze předejdeme tomu, že své nabyté vědění později použije špatným – tedy nemravným způsobem. Proto je mravní vzdělávání tak žádoucí, respektive nutné.

Na Komenského výchovu ke ctnostem v současné době navazuje Nadace Pangea, která se dlouhodobě zabývá rozvojem charakteru dětí. Za tímto účelem vypracovala praktický metodický nástroj – *Karty ctností*, které doplnila publikací *Krajinou ctností* (Haková, Štolbová, 2021). Karty slouží jako metodická pomůcka pro mateřské školy a nižší stupně základních škol. Jedná se o 34 karet ctností, které jsou popsány slovně a zpracovány i výtvarně, díky čemuž si děti snáze představí a osvojí převážně abstraktní pojmy jako například: citlivost, čestnost, laskavost, odvaha, sebeúcta, spravedlnost, tvořivost, zodpovědnost či zvědavost. Doplnující publikace slouží jako sborník her a aktivit k jednotlivým ctnostem. Tato pomůcka může posloužit učitelům v odkrývání a sebepoznávání vnitřních kvalit každého dítěte, zároveň rozvíjí empatii, respekt, porozumění a pospolitost.

2 Morální a emoční výchova v předškolním věku

2.1 Piagetova teorie morálního vývoje

V roce 1932 publikoval Piaget ve své knize „Morální úsudek dítěte“ koncepci morálního vývoje, která vychází z jeho zjištění, že se u dítěte morální usuzování rozvíjí s věkem obdobným způsobem jako jeho poznávací schopnosti (Vacek, 2013). Rozlišuje dvě stadia morálního vývoje: heteronomní a autonomní. **Heteronomní** stadium je charakteristické svou „vnější“ morálkou, kdy dítě přejímá daná pravidla od autorit (rodičů, vychovatelů) na principech podřízenosti, poslušnosti a povinnosti. Pravidlům ani nemusí rozumět, dodržuje je zpravidla, aby se vyhnulo trestu, nebo naopak získalo oblibu u nositelů oněch pravidel. Podstatou **autonomní** („vnitřní“) morálky je postupná interiorizace (zvnitřňování) pravidel. Je postavena na základech porozumění, vzájemné dohody, diskuse, rovnocennosti a respektu. Kontrolním orgánem naplňování či dodržování zvnitřněných pravidel je pak rozvinuté mravní svědomí (Vacek, 2017). Důsledkem tohoto „rozvinutého mravního svědomí“ je pak skutečnost, že člověk koná dobro „i když se nikdo nedívá“ (Hábl, 2015). Piaget i Vacek (2017) se shodují na tom, že cesta k rozvinutému mravnímu přesvědčení by měla (dokonce musí) začít již v předškolním věku. V tomto období dochází k zásadní vývojové proměně ve vztahu k pravidlům – dítě je začíná považovat za přirozená a užitečná. Nesmí však být podávána a kontrolována pouze direktivně „shora“ – ze strany dospělých směrem k dítěti. V předškolním období zastává nenahraditelnou roli hra, zvláště pak volná hra; tomuto tématu bude věnována samostatná kapitola. Zde je však vhodné zdůraznit, že právě hra představuje nezastupitelnou úlohu v žádoucím vývoji vztahu k pravidlům: děti si při ní samy určují pravidla – bez asistence, natož pak kontroly dospělých. Samy vnímají přirozenost, užitečnost, ba dokonce nutnost přítomnosti pravidel, která si nastolí (Vacek, 2017). Piaget uvádí, že: „*Autonomní porozumění pravidlům se vyvíjí skrze kooperativní interakci mezi dětmi. (...) Dobro je produktem kooperace*“ (Vacek, 2013, s. 27).

2.2 Mravní návyky a morální výchova v MŠ

Pojem *návyk* je v psychologickém slovníku definován jako „*reflexní jednání, (...) proces, který vrcholí v reflexu a zahrnuje příjem, přenos a reakci*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 343). Podstatou mravních návyků v předškolním věku je dle Vacka (2017) zautomatizované chování, kdy dítě bez přemýšlení zvládá základní triádu tzv. „*slušného chování*“ – *pozdraví, poprosí, poděkuje*. K těmto třem základním návykům mravním navrhuje Vacek (2017) připojit další tři

prosociální: *pomoci vrstevníkovi, požádat vrstevníka o pomoc a umět se omluvit*. Hovoříme zde o jakémsi *pravidlu „pěti P a jednoho O“*, které by si měly děti zautomatizovat ještě v předškolním věku. K tomuto návrhu se rovněž kloním, přičemž bych dovednost pomoci druhému a umět si říct o pomoc zaměřila nejen mezi vrstevníky, ale i mimo ně – do široké společnosti a vnějšího okolí. Domnívám se, že osvoji-li si dítě v předškolním věku těchto šest bodů, bude vybaven do následující nejen vzdělávací, ale i životní etapy víc, než se na první pohled může zdát. Naučí se tím nejen dobře vystupovat či prezentovat sebe sama (pozdraví, poprosí, poděkuje), ale také být všímavý a citlivý ke svému okolí; rozpoznat a přijmout vlastní hranice a limity; pracovat s chybou a nevnímat ji pouze negativně. Naučit se umění říct si o pomoc a následně ji přijmout, a to celé brát stejně přirozeně, jako umět svou pomoc nabídnout, případně se umět omluvit – to vše považuju za klíč v edukaci každé další generace naší společnosti.

Matějček (2005) podotýká, že právě v mateřských školách se budují ty nejspolehlivější základy morální výchovy. Nabízí jednu svou „výchovnou taktiku“ k rozvoji morální výchovy, kterou nazývá heslem „*něco s někým pro někoho*“ (Matějček, 2005, s. 172). To reálně znamená, že je dítě vedeno ke spolupráci s dalšími subjekty, aby společně udělali radost někomu z blízkých nebo i neznámých lidí, případně těmto lidem (popř. zvířatům) nezištně pomohlo. Tím je dítě vedeno nejen k součinnosti, ale zároveň ke sdílení radosti, což vede k potěšujícímu uspokojení, rozvoji empatie a prosociálního chování.

2.3 Prosociální chování a emoční výchova

Podle psychologického slovníku je prosociální chování charakteristické „*tendencí pomáhat druhému člověku*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s.215). Rozvoj prosociálního chování působí pozitivně na kvalitu mezilidských vztahů, podle Kořátkové (2014, s. 198) jsou základy tohoto chování utvářeny ze tří zdrojů:

„1. Z citlivosti a vhodného chování vůči dítěti. Dítě získává zkušenost a prožitky s ohleduplným chováním vůči své osobě – zažívá trpělivost, přirozenou pomoc, porozumění, uznání.

2. Z nápodoby chování, kterou pozoruje ve svém okolí. Dítě nepřetržitě pozoruje blízké osoby, zaznamenává jejich reagování a s ním se postupně ztotožňuje.

3. Z podpory empatických projevů, jež jsou v chování dítěte okolím zaznamenávány. Jde o citlivé jednání, porozumění a pomoc druhým dětem/lidem (...).“

Je tedy žádoucí, aby se děti v mateřských školách rozvíjely nejen po stránce vědomostní, ale zejména v oblasti mezilidských vztahů. Prosociální jedinec je totiž přínosem pro celou společnost: nemyslí jen na sebe, ale zohledňuje i prospěch ostatních lidí, dokáže mít radost, když udělá radost svému bližnímu, nezištně pomůže bez nároku na odměnu. Rozvíjíme-li u dětí tuto dovednost, znamená to, že učíme děti nahlížet situaci z pohledu druhého člověka, prohlubujeme jejich morální usuzování a schopnost empatie, poznávat sociální normy a pravidla. V prostředí mateřské školy nám k tomu dobře slouží využívání příběhů, díky kterým se děti mohou učit lépe porozumět vlastním emocím i pocitům druhých, pojmenovávat je, posilovat sebeúctu, zodpovědnost. Příběhy dávají dětem možnost individuálně a celostně rozvíjet osobnost podle vlastních potřeb a možností (Svobodová, 2010). V předškolním věku si dítě tzv. sociální a citové učení osvojuje převážně dvěma způsoby: **bezděčně** – přijímáním sociální role ve skupině, získáváním zpětné vazby od okolí nebo prožitkovým učením a zejména pak pomocí **nápodoby** – dítě napodobuje převážně toho, s kým navázal citový vztah, komu důvěřuje, s kým se chce ztotožnit. Může se jednat o rodiče, učitele, vrstevníky nebo i hrdinu z pohádky (Opravilová, 2016). „*Mateřská škola umožňuje dítěti setkání se světem a pomáhá mu zbavovat se strachu před nepochopením světa. Vedle domova představuje významnou výzvu k lidskosti a místo, kde lze otvírat smysly a srdce i hlas, který v člověku lidství probouzí. Život znamená ustavičnou volbu a úkol umět odlišovat podstatné od nepodstatného, hlavní od vedlejšího, dobré od zlého, pravdu od lži. Dítě musí poznat sebe sama, své vlohy, temperament a nadání, aby si mohlo na základě své volby najít vlastní cestu*“ (Opravilová, Gebhartová, 2011, s. 490).

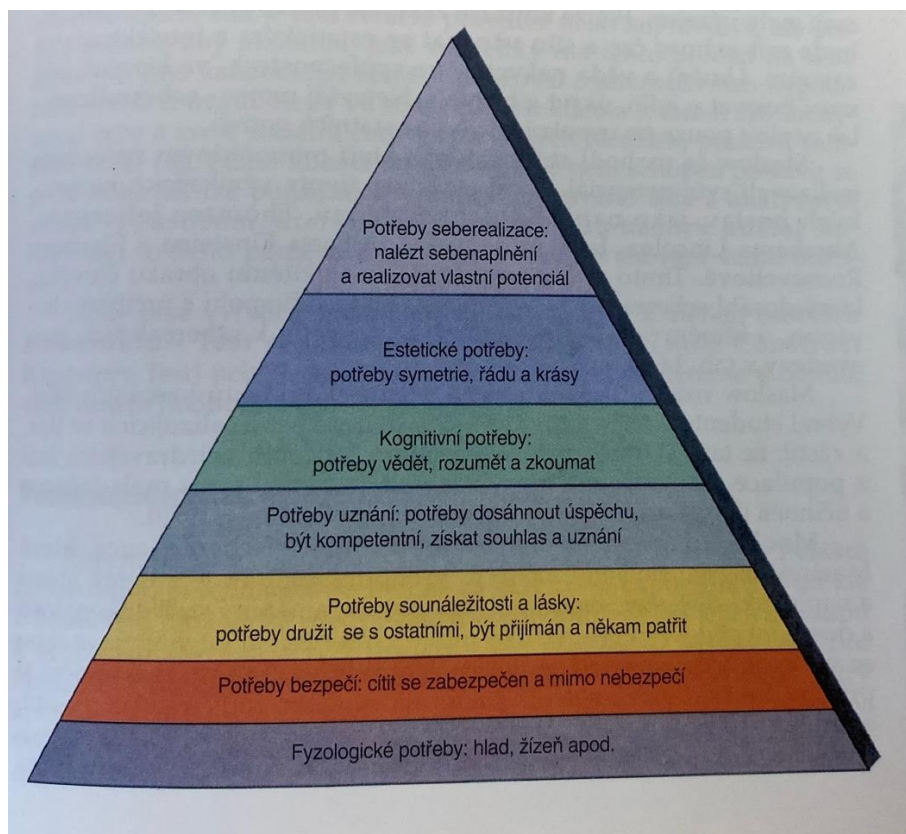
Cílem pedagogického působení na dítě v předškolním období by měla být maximální snaha o zajištění emoční stability dítěte, tedy rozvoj jejich **emoční inteligence**. Tím je dle Pffeffer (2003, s. 12) míněno rozvíjení emočních a sociálních schopností, které člověku „*umožňují vnímat vlastní potřeby, mít pochopení pro potřeby druhých lidí, umět si poradit se svými emocemi ve vztahu k sobě i v mezilidských vztazích a rozpoznávat emoce druhých lidí. Jedná se o důležité schopnosti, protože naše citové rozpoložení rozhoduje v různých životních situacích o tom, jak použijeme ostatní své schopnosti – například jak dospějeme k určitým logickým souvislostem nebo zda si něco zapamatujeme.*“ Hovoříme o jakési „emoční výchově“, která se zaměřuje na konstruktivní komunikaci, empatii, sebepoznání, sebeovládání, mezilidské vztahy, optimismus, motivaci, vytrvalost, přátelskost, laskavost, úctu, umění řešit problémy, ovládat nálady, vyjadřovat a chápat pocity (Fernández-Berrocal, Ruiz, 2008; Pffeffer, 2003; Shapiro, 1998). Ideálním obdobím pro emoční výchovu je předškolní a mladší školní věk, právě tehdy jsou emoční a sociální schopnosti formovány nejefektivněji (Pffeffer, 2003), ba co víc:

výzkumy ukazují, že osvojení emočních kompetencí v předškolním věku pozitivně ovlivňuje budoucí školní úspěšnost (Gershon, Pellitteri, 2018; Richburg, Fletcher, 2002). Děti s vyšší emoční inteligencí se dokáží ve škole lépe soustředit a učit, více se zapojují během vyučování, mají pozitivnější vztahy, jsou empatičtější, lépe regulují své chování (například tím, že dokáží ovládnout svůj vztek) a dosahují lepších výsledků (Tominey, O'Bryon, Rivers, Shapses, 2017). Přimlouvám se tedy za to, aby se místo tlaku na výkon v předškolním vzdělávání zaměřovala pozornost na rozvoj emoční inteligence dětí. Ze zmiňovaných výzkumů vyplývá, že tím nejlépe připravíme děti nejen na navazující školní vzdělávání, ale i do života.

3 Základní lidské potřeby

3.1 Maslowova hierarchie potřeb

Ke zdravému vývoji každého člověka je zapotřebí uspokojovat konkrétní potřeby. Nejznámějším modelem lidských potřeb je tzv. Maslowova pyramida (viz obr. 1). Jde o hierarchii potřeb, jejichž základ tvoří **fyzilogické potřeby** (dýchání, spánku, potravy), následují **potřeby bezpečí a jistoty** (ochrany, stability, mezilidských vztahů). V dalším patře pyramidy stojí **potřeba sounáležitosti a lásky** (přijetí, přátelství, náklonosti), dále pak **potřeba uznání** (respektu, sebeúcty, úspěchu), **potřeby kognitivní – poznávací** (zkoumání, smyslu, porozumění), **estetické potřeby** (krásy, harmonie, rovnováhy) a na samotném vrcholu pyramidy ční **potřeba seberealizace** (naplnění, uplatnění vlastního potenciálu). Nejvyšší potřeby sebenaplnění lze dosáhnout pouze tehdy, budou-li realizovány potřeby všech předchozích pater. Platí totiž jednoduché pravidlo: nedochází-li k naplňování základních potřeb, těžko bude člověk hledat uspokojení v estetických či intelektuálních zájmech – musí-li člověk bojovat o přežití, bude logicky touto potřebou zcela ovládnán a vyšší cíle pro něj v tomto stavu budou zcela bezvýznamné (Atkinson, 1995).



Obrázek 1 – Maslowova pyramida potřeb (Atkinson, 1995, s. 559)

Nejsou-li naplněny potřeby spodních pater pyramidy, nemůže se dítě ani vzdělávat (Svobodová, 2010). Herman (2008, s. 88) podotýká, že „do šesti let věku dítěte se utváří až 85% osobnosti

člověka“, navíc „nikdy v životě už nejsme tak mimořádně citliví, otevření a vnímaví jako právě ve věku do šesti let. Nikdy v životě už také nebudeme tak křehcí a nebudeme potřebovat tolik něhy. Základní potřebou malých dětí je totiž pocit bezpečí a lásky. To znamená, že ze všeho nejvíce se dítě potřebuje cítit v bezpečí a milováno svými lidmi. Tím opravdu základním zdrojem pocitu bezpečí a lásky je důvěrný vztah.“

3.2 Základní psychické potřeby podle Matějčka

Psychologové Matějček s Langmeierem (2011) vydefinovali pět základních duševních potřeb. Zdeněk Matějček (2005) upozorňuje, že ke zdravému vývoji dítěte je třeba dostatečně a ve správný čas naplňovat těchto pět psychických potřeb:

1. potřeba přiměřené stimulace – dostatku kvalitních a proměnlivých podnětů z vnějšího světa, které vede k rozvoji aktivity a poznávání; takových podnětů nesmí být ani málo, ani moc, jinak dochází buď k nedostatečnému podněcování centrálního nervového systému, nebo naopak k jeho přesycení

2. potřeba smysluplného světa – určitého řádu a stálosti ve věcech a vztazích, což vede ke zlepšení orientace a pochopení dítěte vůči okolí a podporuje proces učení

3. potřeba životní jistoty – prvotních citových a sociálních vztahů, které zajišťují dítěti pocit bezpečí, sounáležitosti a důvěry (v sebe sama i okolí)

4. potřeba pozitivní identity neboli vlastního „já“ – společenského uplatnění, samostatnosti, vlastní hodnoty, dítě potřebuje uznání, spravedlivé hodnocení, vnímat svou důležitost, to vše ovlivňuje a formuje jeho sebevědomí a sebedůvěru

5. potřeba otevřené budoucnosti – životní perspektivy a naděje, jedná se o potřebu lidsky existenciální, motivuje člověka a dává mu smysl pokračovat, zlepšovat se, těšit se na něco a směřovat dál

Naplňování výše zmíněných potřeb zajišťuje z počátku zejména rodina dítěte, posléze tuto roli částečně přebírá učitelka mateřské školy, jejímž nelehkým úkolem je zajistit dostatečné naplňování potřeb všech dětí ve třídě, jakkoli rozličné tyto potřeby u jednotlivých dětí jsou. Nedostatečné naplňování může vést k citovému strádání, které se může projevit buď rozličnými podobami úzkostí, zvýšenou agresivitou, psychosomatickými problémy, v horších případech psychickou deprivací (Opravilová, 2016).

3.3 Emoční potřeby Alberta Pessa

Americký psychoterapeut Albert Pessa (Pesso, Boyden-Pesso, Winnette, 2009) vycházel z teorie attachmentu (citové vazby mezi matkou a dítětem), na jejímž základě definoval pět emočních potřeb, které je třeba naplnit, aby dítě dospělo ve zralého a šťastného jedince. Podle Pessa je totiž „*možnost »být šťastný« v životě člověku vrozena a každý člověk je prostřednictvím svých potřeb veden k tomu, aby štěstí dosáhl*“ (Pesso, Boyden-Pesso, Winnette, 2009, s. 59). Jedná se o **potřeby místa, sycení, podpory, ochrany a hranic (limitů)**. Naplňování potřeb probíhá na třech vývojových úrovních: doslovném, symbolickém a dosažením autonomie. Doslovným naplňováním je myšleno fyzické či materiální zajištění ze strany rodičů nebo pečovatelů: sycení, krmení, chování a přenášení dítěte, stanovení správných mezí – limitů. Symbolické naplňování znamená pro dítě místo v srdci jeho rodičů/pečovatelů, sycení jeho sebedůvěry, podpora jeho snahy, ochrana jeho práv, definování mezí a hranic. Dosažení autonomie znamená, že se dítě postupně naučí, jak má samo naplňovat a uspokojovat své potřeby, čímž získá místo ve svém těle, své mysli, samo se sytí díky vlastní snaze a vlastním aktivitám, podporuje se a ochraňuje. Ve výsledku si samo dává vlastní omezení a dokáže žít v hranicích. „*To vše ve svém nejlepším zájmu, ale také v nejlepším zájmu společnosti*“ (Pesso, Boyden-Pesso, Winnette, 2009, s. 65).

Potřeba místa má pro člověka ten význam, že se cítí součástí světa, který jej přijímá a respektuje, ve kterém má jasné a důležité postavení. Naplnění této potřeby vede k nalezení vlastní identity, utvoření zdravého sebepojetí; takový člověk dokáže být spokojeně „doma“ kdekoli na světě.

Potřeba sycení spočívá nejen ve fyzické plnosti (nasyčení jídlem), znamená i emocionální sycení láskou a pozorností. Na symbolické úrovni probíhá sycení vyprávěním, učením a zažíváním spokojenosti.

Potřeba podpory v počátku spočívá v bezpečné náruči rodičů a jejich podpory, na které je dítě závislé a díky které se postupně naučí lézt, chodit, posléze i osamostatnit a důvěřovat v sebe sama.

Potřeba ochrany spočívá v pomyslném štítu proti jakémukoli nebezpečí: u bezmocného novorozence znamená ochrana především jemné zacházení vzhledem k jeho křehkosti a zranitelnosti. U starších dětí znamená schopnost vypořádat se s možnými riziky a odhadnout nebezpečné situace. Na symbolické úrovni je dítě chráněno zajištěním lidských a dětských práv (i v případě, že zrovna není v přítomnosti svých rodičů) a definováním bezpráví, čímž se prohlubuje vnímání spravedlnosti a vlastní identity.

Potřeba hranic (limitů) je v dětství uspokojována rodiči, kteří dítěti poskytují potřebná omezení například tím, že naplňují jejich základní potřeby ve správných mezích, přijímají dítě s respektem a s ohledem na jeho individuální schopnosti a možnosti, adekvátně reagují na projevy chování dítěte, čímž zároveň dávají najevo, že i požadavky dítěte mají své meze. Symbolicky vede člověka k uvědomění si a přiznání vlastních limitů, kde končí jeho hranice a začíná prostor někoho jiného. (Martinková, 2018, Pessa, Boyden-Pessa, Winnette, 2009).

Pessa tvrdí, že člověk je zrozen k seberealizaci a pro jeho vývoj je rozhodující, jak byly naplňovány jeho potřeby a jaký záznam si uložil do paměti, protože to následně ovlivňuje jeho myšlení a citění. *„Z neurologických výzkumů víme, že to, co se odehrává v našem vědomí, vychází z velké části z naší paměti. Pokud tedy v současné době zažíváme ve vědomí frustraci a emocionální nepohodlí, je to něco jako vzpomínka na zážitky z minulosti. Jsou potřeby, které by měly být v dětství naplněny. Díky naplnění potřeb může dítě vyrůst ve zdravého, produktivního, dospělého člověka. Jestliže jeho potřeby nejsou ve správném věku, ve správné chvíli a správným způsobem naplněny, vyroste člověk, který se cítí zbytečný, postrádá smysl života, je plný frustrace a úzkosti. Nechceme, aby děti musely žít takový život. Chceme, aby byl jejich život šťastný a měl smysl. Abychom mohli žít spokojeně, je zapotřebí splnit určité životní úkoly: Naplnit základní vývojové potřeby ve správný čas a ve správné interakci se správnými druhými lidmi. Integrovat a spojit všechny polarity existence. To znamená schopnost žít v celistvosti sebe sama. Rozvinout vědomí, nevnímat věci jenom subjektivně, ale naučit se být také objektivní.“* (Pessa, Boyden-Pessa, Winnette, 2009, s. 30).

Na rodičích, posléze pak učitelích (nejen) mateřských škol podle Pessa je, aby umožnili dítěti lépe poznat sebe sama a pomáhali jim používat propojeně pravou (emocionální, uměleckou, intuitivní) i levou (logickou, racionální, verbální) hemisféru mozku v jeden celek (Pessa, Boyden-Pessa, Winnette, 2009). Například pomocí vyprávění o vlastních zážitcích a pocitech u dítěte rozvíjet emoční inteligenci a dovednost hlouběji porozumět sobě i emocím druhých lidí. Takto „integrováný“ mozek u jedince zajišťuje schopnost *„lepšího rozhodování, účinnější kontroly nad tělem i emocemi, plnějšího porozumění sobě samému, pevnějších vztahů a větších školních úspěchů. A to všechno začíná u prožitků a zkušeností, které dítěti poskytnou jeho rodiče a další pečovatelé – ty pokládají základy integrace a duševního zdraví vůbec“* (Siegel, Bryson, 2015, s. 22).

4 Pohled na předškolní vzdělávání

4.1 Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je národním kurikulem, který vymezuje závazné rámce předškolního vzdělávání. Předškolní vzdělávání je termínem pro vzdělávání, výchovu a péči o dítě předškolního věku v MŠ z hlediska „zajištění zdravého rozvoje a prospívání každého dítěte, jeho učení, socializace i společenské kultivace. (...) Předškolní vzdělávání má usnadňovat dítěti jeho další životní i vzdělávací cestu. Jeho úkolem je proto rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané.“ (RVP PV, 2021, s. 4-5).

RVP PV vymezuje zásadní „požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku“ (RVP PV, 2021, s. 5) s ohledem na jejich fyziologické, kognitivní, sociální, emocionální potřeby a vývojová specifika. K tomu, aby byly zajištěny individuální potřeby jednotlivých dětí, je zapotřebí provádět průběžnou pedagogickou diagnostiku v podobě pozorování zájmů a znalostí dítěte, jeho vývoje a pokroků. RVP PV také uvádí odpovídající formy a metody práce: prožitkové, kooperační a situační učení hrou, nápodobou a spontánními nebo řízenými činnostmi, které si dítě volí na základě vlastního výběru. „Didaktický styl vzdělávání dětí v mateřské škole je založen na principu vzdělávací nabídky, na individuální volbě a aktivní účasti dítěte. Učitel je průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním, probouzí v něm aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat, nikoliv tím, kdo dítě „úkoluje“ a plnění těchto úkolů kontroluje. Úkolován je učitel – jeho hlavním úkolem je iniciovat vhodné činnosti, připravovat prostředí a nabízet dítěti příležitosti, jak poznávat, přemýšlet, chápat a porozumět sobě i všemu kolem sebe stále účinnějším způsobem“ (RVP PV, 2021, s. 8). Vzdělávací nabídka spočívá v podobě tzv. integrovaných bloků, které předkládají dítěti vzdělávací obsah smysluplně propojený v přirozených souvislostech, vztazích a vazbách. Integrované bloky mají vycházet ze života dítěte, aby byly pro dítě užitečné a měly praktické využití v každodenním životě.

Vzdělávací cíle člení RVP PV do čtyř kategorií, jsou to:

- **rámcové cíle** – univerzální záměry předškolního vzdělávání:
 - rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
 - osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost

- získání osobní samostatnosti a *schopnosti projevovat se jako samostatná osobnost působící na své okolí*
- **klíčové kompetence** – výstupy, obecnější způsobilosti:
 - kompetence k učení
 - kompetence k řešení problémů
 - kompetence komunikativní
 - kompetence sociální a personální
 - kompetence činnostní a občanské
- **dílčí cíle** – konkrétní záměry příslušející dané vzdělávací oblasti:
 - biologické
 - psychologické
 - interpersonální
 - sociálně-kulturní
 - environmentální
- **dílčí výstupy** – jednotlivé dovednosti, poznatky, postoje a hodnoty odpovídající dílčím cílům

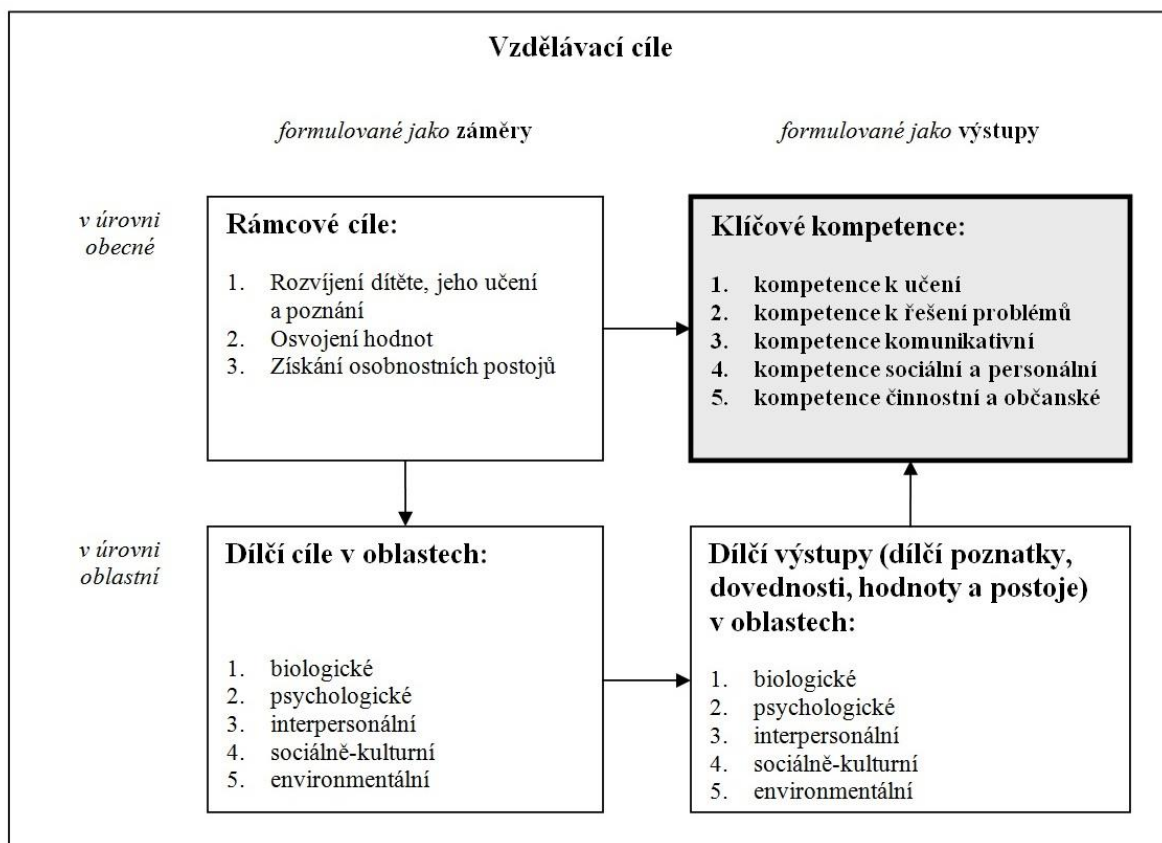
Vzdělávací obsah RVP PV je formulován do pěti oblastí, které je však zapotřebí vnímat propojeně, jedná se o kompaktní celek, jehož dílčí oblasti se neustále prolínají. Vzdělávací oblasti jsou označeny termíny:

- **Dítě a jeho tělo** (biologická oblast)
- **Dítě a jeho psychika** (psychologická oblast)
- **Dítě a ten druhý** (interpersonální oblast)
- **Dítě a společnost** (sociálně-kulturní oblast)
- **Dítě a svět** (environmentální oblast)

Všechny tyto oblasti jsou v RVP PV následně detailně rozpracovány z hlediska **dílčích vzdělávacích cílů** (určují, co by měl učitel u dítěte podporovat a sledovat), **vzdělávací nabídky** (konkretizuje činnosti, které učitel dětem nabízí), **očekávaných výstupů** (upřesňují, co by mělo dítě na konci předškolního období zvládat) a **rizik** (pojmenovávají, čeho by se měl učitel vyvarovat, aby nebyl ohrožen úspěch vzdělávacích cílů). Na základě Rámcového vzdělávacího programu (RVP PV) si každá škola tvoří vlastní Školní vzdělávací program (ŠVP PV), z něhož si pak ještě každá třída utváří svůj Třídní vzdělávací program (TVP PV), na jehož základě pak plánuje integrované bloky. Ty mohou mít podobu tematických celků, programů nebo projektů (RVP PV, 2021). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je podle školského zákona (č. 561/2004 Sb.) závazný pro všechny mateřské školy, které jsou zapsány ve školském

rejstříku. Stanovuje jim hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální předškolní vzdělávání.

Příložené grafické zpracování slouží pro lepší orientaci v současném systému vzdělávacích cílů, které se aktuálně revidují. Pro tuto diplomovou práci jsou stěžejní očekávané výstupy – klíčové kompetence, které poslouží k evaluaci výzkumného projektu.



Obrázek 2 – Systém vzdělávacích cílů (RVP PV, 2021, s. 9)

4.2 Osobnostně orientovaný přístup

Ačkoli už Jan Amos Komenský ve svých dílech nahlížel na děti jako na svébytné osobnosti, ke kterým je zapotřebí přistupovat s porozuměním a respektem k jejich individuálním potřebám, zůstal jeho odkaz dlouho nenaplněn. Zejména v reakci na předrevoluční kolektivní vzdělávání v mateřských školách, kdy docházelo k manipulativnímu vedení dětí podle jednotných norem z pozice autority učitele, tudíž nemohla být ani dodržována svoboda volby dítěte, natož pak zohledňování specifických potřeb jednotlivých dětí. Na tuto etapu reagoval konvergentní směr se zaměřením na osobnostní rozvoj a sociální učení. Usiluje o demokratický a humanistický vztah mezi dítětem a dospělým, individualizované uspořádání výchovných a vzdělávacích cílů, svobodu a neformálnost. Neupřednostňuje intelekt dítěte, ale snaží se o harmonický rozvoj celé

jeho osobnosti. Konvergentní přístup vyústil v osobnostně orientovaný model předškolního vzdělávání (Opravidlová, Gebhartová, 2011), který respektuje přirozené potřeby a vývojové zákonitosti dítěte. Je založen na partnerském vztahu s dítětem a jeho rodinou. Učitel je dítěti trpělivým průvodcem, přijímá ho se vstřícností a důvěrou v jeho možnosti. Dítě získává prostor, aby uplatnilo svou aktivitu a tvořivost, spolurozhodovalo, svobodně se zapojovalo a přirozeně se učilo. Osobnostně orientovaný model je založen na principu „šťastného dětství“ – zdroji, z kterého bude moct dítě čerpat celý život. Nesnaží se přizpůsobit dítě předem stanoveným normám, ale všestranně rozvíjet jedinečnou a neopakovatelnou osobnost dítěte pomocí učení prožitkem. Základními pilíři osobnostně orientovaného modelu jsou:

- **vztah k dítěti**
- **vztah k rodině**
- **vztah k počátečnímu vzdělávání**
- **hra a učení**
- **alternativnost**
- **samostatnost, spontánnost, tvořivost**
- **individualizace**

O osobnostně orientovaný model předškolního vzdělávání se u nás v devadesátých letech zasloužili profesor Helus (2009) s docentkou Opravidlovou (2016), kteří zformovali jeho charakteristické znaky. Díky této změně v přístupu se podařilo odklonit vzdělávání cílené více na potřeby společnosti a soustředit pozornost zejména na dítě samotné. Aby se dítě rozvíjelo podle svých vlastních potřeb a možností, potřebuje podle Kořátkové (2014, s. 158) „*důvěryhodné vedení s vhodnými pravidly, dostatkem podnětů pro svou hru i aktivity a záměrně připravenou nabídku činností, která povede ke komplexnímu rozvoji celé jeho osobnosti*“.

Mateřská škola s dobře připraveným učitelem nabízí jedinečný prostor k uplatnění principu individualizace v rámci skupiny. S jistotou se dá tvrdit, že už nikdy později nebude v institucionálním vzdělávání tolik příležitostí a času k tak rozmanitému, mnohostrannému a osobnostně zaměřenému působení jako právě v mateřské škole (Opravidlová, Gebhartová, 2011). To klade podle Heluse (2009, s. 265) nárok nejen na profesionalitu, ale i samotnou osobnost učitele: „*to, že učitel sám je rozvinutou osobností, to, že své osobnostní kvality svými postoji, svým jednáním a vůbec tím, kým je, ztělesňuje, je dítěti nejúčinnějším podnětem, aby se jako osobnost rozvíjelo*“.

4.3 Role předškolního pedagoga

Na roli předškolního pedagoga můžeme nahlížet z mnoha pohledů: jako na profesně kvalifikovaného činitele vzdělávacího procesu, který nese odpovědnost za přípravu, organizaci, řízení a výsledky tohoto procesu (Průcha, Mareš, Walterová, 2003). Z hlediska jeho povinností, dalšího sebevzdělávání nebo osobnostních rysů (Kotová, 2021). Případně z pohledu profesních kompetencí pak hovoří Vašutová (2004) o znalostech, dovednostech, zkušenostech, postojích a osobnostních předpokladech učitele. Ten musí po profesní stránce umět plánovat a tvořit vzdělávací nabídku, zajišťovat podnětné prostředí, využívat vhodné formy a metody učení, vyhodnocovat vzdělávací procesy formou diagnostiky dětí či autoevaluace.

Důležitá je i tzv. sociální kompetence učitele, do které spadá spolupráce s rodiči a dalšími spolupracovníky. Hlavní devízou této kompetence je tedy umění efektivně komunikovat (Aldort, 2010) i aktivně naslouchat (Gordon, 2012). Za efektivní komunikaci je zde považována taková, která je založena na respektujícím přístupu (Nováčková, Nevolová, 2020). Již Komenský vyzdvihoval význam partnerského vztahu mezi učitelem a dítětem. Zdůrazňoval, že výchova a vzdělávání mají probíhat s láskou a respektem vůči dítěti – jednotlivci – s ohledem na jeho individuální schopnosti a dovednosti (Štěrbá, 2018).

V neposlední řadě je potřeba zmínit, že v prostředí mateřské školy, kde se děti ve velké míře učí pomocí nápodoby, je učitelka nositelkou „hodnot lidskosti“ a „demokracie“ (Svobodová, Vítečková, 2017, s. 15). Zdeněk Matějček proto nabádá, abychom nezapomínali, že „nejvíc vychováváme, když si myslíme, že vůbec nevychováme“ (Matějček, 2005, s. 170). Učitel si tedy musí být velmi dobře vědom toho, že ho děti vidí a slyší v podstatě nepřetržitě a zejména tehdy, když na to „zapomene“. Musí samozřejmě zůstat autentický, ale stále bdělý, aby byl vzorem hodného nápodoby. Helus (2009, s. 269) všechny tyto vlastnosti a kompetence učitele nazývá „pedagogickými ctnostmi“ a označuje jimi „morální kvality, sjednocující jeho pedagogické usilování pod zorným úhlem ústředního cíle – být žákům spolehlivou oporou v jejich osobnostním rozvoji. Konkretizací pedagogických ctností je především pedagogická láska, pedagogická moudrost, pedagogická odvaha a pedagogická důvěryhodnost“. Není pochyb, že učitel (ačkoli vždy jen doplňuje výchovu rodinnou) má na dítě předškolního věku velký vliv, s čímž musí umět ohleduplně a s pokorou nakládat. Opravilová (2016, s. 188) míní, že učitel „je odborník v otázkách předškolní výchovy a vzdělávání, partner a poradce rodiny, diagnostik i terapeut v práci s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami. (...) Je prvním článkem a organickou a funkční součástí celoživotního vzdělávání.“ Může to být právě on, kdo dítě vhodně uvede do světa poznávání a učení.

4.4 Prvky alternativních směrů v předškolním vzdělávání

Mezi nesporné výhody současného předškolního vzdělávání řadím možnost inspirovat se prvky alternativních pedagogických směrů a čerpat z nich konkrétní podněty nebo činnosti. Rýdl (2018) označuje pojmem „alternativní didaktika“ v českém prostředí takové pedagogické systémy, koncepce, programy či metody, které se u nás začaly objevovat na začátku devadesátých let minulého století, v reakci na odklon od předešlého, ideologicky ovlivněného přístupu k údajně nejefektivnější podobě předškolního vzdělávání. Průcha (2012) vymezuje alternativní školy podle jejich „pedagogické specifičnosti“, kterou se liší od běžných, standardních škol. Za standardní považuje ty, které reprezentují většinou zavedenou normu, respektive standard. Nestandardními označuje v tomto pojetí právě školy alternativní, ze své podstaty inovativní. *„Názorový proud prosazující dnes u nás inovativní školy je součástí širšího a historicky dlouhodobého trendu k reformování školství a školního vzdělávání. Tento trend se prosazoval již aktivitami J. A. Komenského i jeho následovníků a v průběhu 20. století se objevoval v četných snahách pedagogických teoretiků a praktiků, souhrnně označovaných jako »reformní pedagogické hnutí«, »modernizace vzdělávání«, »restrukturalizace školství« aj. V souvislosti s tím, resp. jako ideová základna tohoto trendu vznikaly a vznikají teoretické koncepce inovací (alternativ, modernizací) různého zaměření, zpracovanosti a realizovatelnosti“* (Průcha, 2012, s. 33).

Alternativy a inovace jsou podle Průchy (2012) zdravým a vítaným elementem ve vývoji vzdělávacího systému, musí být ale zároveň kriticky a vědecky zkoumány. Jen na základě jejich průběžného sledování se dá vyhodnocovat, jaký mají skutečný přínos pro vzdělávající se subjekty, potažmo pro celou společnost. Kloním se k témuž názoru, jaký zde autor zastává: *„že fenomén alternativního školství nelze ponechávat jen vlivům čistě tržních sil, módních snah, nekritickému kopírování zahraničních vzorů apod., nýbrž je potřeba jej poznávat, hodnotit a korigovat. (...) Nestačí tedy – byť dobře míněné – nadšení pro určitou koncepci alternativy či inovace, nýbrž je nutno kriticky zkoumat, jak se propagovaná změna osvědčuje v praxi, jaké efekty vyvolává a jaký faktický užitek vytváří pro jednotlivce a pro celou společnost“* (Průcha, 2012, s. 171-172).

Efektivita alternativních přístupů ke vzdělávání byla v posledních letech podrobena řadě výzkumů z hlediska pedagogického, psychologického, pediatrického či neurologického. Jejich účinnost dokazují současné tendence využívání některých myšlenek a prvků alternativních didaktických směrů (jako například principy waldorfské pedagogiky, didaktiky lesních mateřských škol, programu Začít spolu nebo pedagogiky v pojetí M. Montessori) v prostředí standardních mateřských škol. Může se tedy stát, že označení „alternativní“ postupem času

vymizí, neboť se stane zcela běžným nástrojem pedagogického působení ve většině mateřských škol (Rýdl, 2018).

Navrhovaná koncepce předškolního vzdělávání v této diplomové práci čerpá inspiraci z didaktik a zkušeností čtyř výše zmiňovaných alternativních pedagogických přístupů a programů. V následující části budou přiblíženy jen některé ideje a konkrétní příklady dobré praxe, nejde tedy o hlubší charakteristiku jednotlivých směrů, k těm bude vždy doložena příslušná literatura.

Princip **waldorfské pedagogiky** je založen na nápodobě a prožitkovém učení. Dětem nejsou předkládány hotové informace, ale učí se pomocí vlastních zkušeností, metodou „pokus-omyl“, bádáním a experimentováním. Setkávají se s reálnými situacemi a problémy, samy si přicházejí na způsoby jejich řešení, díky čemuž dochází k hlubšímu pochopení, zapamatování a zvnitřnění nově získaných zkušeností a poznatků. Waldorfská pedagogika respektuje zákonitosti psychického a fyzického vývoje dítěte. Zaměřuje se na vnímání a prožívání všemi smysly dítěte, které je v předškolním věku ovlivněno právě tím, co cítí, vidí, slyší (ať už se jedná o hlad, žízeň, aktivitu nebo hru). Snaží se o maximální respekt každého dítěte a jeho individuálních potřeb. Učitel má být dětem vzorem, není proto důležité jen to, co říká, ale zejména to, co dělá, jak se chová, děti ho totiž přirozeně napodobují, což by měl mít neustále na paměti. Cílem učitele je utvářet takové prostředí, ve kterém se mohou děti spontánně rozvíjet a aktivně projevovat. Znamená to, že musí být dobrým pozorovatelem i diagnostikem a dobře znát každé dítě. Plánované aktivity koncipuje tak, aby byly děti spoluúčastné na veškerém dění, tím u nich probouzí zájem a rozvíjí jejich představy. Převládající metodou práce je tedy činnost, konkrétně učení přímou činností, hrou, prací a prožitkem. Důležitou roli sehrává uspořádání prostoru třídy i její specifické vybavení. Třídy waldorfských mateřských škol jsou zpravidla zařízeny nábytkem a vybavením z přírodních materiálů (pomůcky, hračky, doplňky), vymalovány pastelovými barvami tak, aby působily harmonicky na smyslové vnímání dětí i dospělých. Waldorfská pedagogika využívá přirozeného cyklu roku a koloběhu přírody. Cyklus a rytmus se odráží nejen v pravidelně se střídajících činnostech týdne, ale i v organizaci tematických celků v průběhu školního roku, kdy každý měsíc směřuje k určité slavnosti. Klíčová je proto i spolupráce a zapojení rodičů (případně rodin) do chodu mateřské školy.

Významné zastoupení má v předškolním waldorfském vzdělávání volná hra – ve třídě i venku. Třídy nejsou „zaplněny“ množstvím konkrétních hraček, dětem jsou k dispozici zejména hračky s otevřeným koncem (které nemají vymezený jasný výsledek či cíl): dřevěné stavebnice (kostky, koleje), převleky (šátky, látky), zájmové koutky (kuchyňka, pracovní ponk) nebo přírodniny (klacíky, kamínky), což vede děti k rozvoji tvořivosti a fantazie. Vymýšlí s jednou

hračkou (kterou může být jen pouhá šnečí ulita) opakovaně jiné druhy her samostatně nebo ve spolupráci s ostatními – učí se samo zabavit a zaměstnat. Waldorfská pedagogika má negativní vztah k využívání digitálních technologií dětmi v předškolním období, ve třídách proto technické vybavení nabývá. Naopak si zakládá na každodenním delším pobytu venku (za jakéhokoli počasí), i zde je kladen důraz na svobodnou hru dětí.

Dalším didaktickým principem je vzájemná interakce mezi učitelem a dítětem, které je dospělým vedeno na vlastní cestě za poznáním a sebepoznáním. Učitel volí činnosti s ohledem na harmonický rozvoj dítěte po tělesné i duševní stránce: umožňuje dětem volný pohyb, rozvíjí jejich rytmické schopnosti a manuální dovednosti, zároveň je vede k citlivému vnímání, samostatnému myšlení a úsudku. V praxi to znamená využití umělecky zaměřených – rukodělných, hudebně-pohybových činností, zařazení klasických pohádkových příběhů či zpěvu, namísto slovních instrukcí a frontálního učení (Kořátková, 2014; Opravilová, 2016; Rýdl, 2018).

Základy waldorfské pedagogiky formuloval rakouský filosof a pedagog Rudolf Steiner, který svou koncepci vzdělávání postavil na tzv. antroposofii – nauce o člověku (srov. Bom, Huber, 2014; Heckmann, 2016; Smolková, 2007; Steiner, Kügelgen, 2016), kterou pokládám za mysticko-esoterickou teorii a v mnohých směrech s ní nemohu souhlasit. Nicméně konkrétní praktické prvky tohoto alternativního směru považuji za podnětné obohacení i pro současné předškolní vzdělávání. Jedná se dle mého názoru o aplikované myšlenky didaktických principů, o kterých mluvil už J. A. Komenský.

Didaktika **lesních mateřských škol** z velké části koresponduje s principy waldorfské pedagogiky. Využívá rovněž prožitkového, situačního a kooperativního učení, rozvíjí smyslové vnímání dětí přímou zkušeností i nápodobou a zaměřuje se na environmentální výchovu. Snad jediným rozdílem je, že většinu času tráví děti venku v přírodě, což posiluje jejich resilienci – fyzickou (otuzování, přirozená zátěž a pohyb) i psychickou (volní vlastnosti: sebeovládání, samostatnost, vytrvalost či odpovědnost. Lesní mateřské školy mají komunitní charakter a skupiny dětí jsou v nich menší, než bývá kolektiv dětí v běžných třídách mateřských škol. Příroda slouží jako hlavní prostředek učení a poznávání. Děti jsou v každodenním kontaktu s živou přírodou a jejími produkty, které jsou součástí jejich spontánních her a zkoumání. Známým heslem lesních mateřských škol je, že není špatné počasí, pouze špatné oblečení (Valkounová, Daniš, 2019; Kořátková, 2014; Vošahlíková, 2010; Worroll, Houghton, 2020).

Rýdl (2018, s. 25-26) uvádí: „výzkumy ukazují, že děti se v lesních mateřských školách lépe učí hrubé a jemné motorice, stávají se odolnějšími vůči nemocem, vykazují díky znalostem

a dovednostem méně úrazů a zranění a jsou mnohem citlivější k chápání okolního světa, se kterým se sžívají praktickou komunikací bez zbytečného zprostředkovávání výkladem a poslechem, jak svět vypadá. V dětech je tak přirozeně probouzena citlivost k řádu a uspořádání věcí ve vnějším světě, což má pozitivní vliv na rozvíjení vnitřního řádu a disciplíny u dětí.“ Burgess a Ernst (2020) zkoumali připravenost dětí z lesních mateřských škol na navazující stupeň vzdělávání a jejich výsledky dokazují školní úspěšnost u zkoumaných dětí, zejména v oblasti čtenářské gramotnosti. Autoři studie to přisuzují právě zkušenostem dětí s pobytem v přírodě během jejich předškolního vzdělávání. To by mohlo být dobrým signálem a impulsem pro ostatní učitele mateřských škol, aby umožnili dětem v předškolním období dostatek prostoru pro volnou hru a pobyt – resp. učení v přírodě. Inspirativními a nápomocnými mohou být například portály „Učíme se venku“¹, „Jděte ven!“², edukativní programy středisek ekologické výchovy³, případně metodiky a vzdělávací materiály zpracované Asociací lesních mateřských škol⁴.

Smyslem **pedagogiky Marie Montessori** je utvářet připravené prostředí, které umožňuje dítěti přirozený vývoj a individualizované vzdělávání. Mezi zásadní výchovné vlivy řadí Montessori přírodu (hnací pohon dítěte), připravené prostředí (odpovídající vývojovým potřebám dítěte) a roli pedagoga (vychovatele). Výchovu vnímá jako realizovanou svobodu dítěte: samo si volí činnosti, délku trvání nebo místo, kde chce pracovat. Dítě si zároveň samo určí, jestli chce pracovat s někým, nebo samostatně. Je při tom nenásilně vedeno pedagogem k odpovědnosti, aby se umělo samo rozhodovat, vydrželo u započaté aktivity a činnosti dokončovalo. Učitel zaujímá pozici pozorovatele a pomocníka, pokud je dítětem požádán (typickým heslem Montessori metody: „Pomoz mi, abych to dokázal sám“). Klíčovou roli mají specifické pomůcky, které jsou zpravidla koncipovány autodidakticky – tedy jako samoučící. Dítě u nich může samo provést kontrolu či vyhodnocení, díky čemuž se spontánně učí pracovat s chybou, jakožto přirozenou součástí procesu poznávání. Montessori smysl práce s pomůckami tkvěl v tom, že s nimi bude zacházeno podle stanoveného záměru, nikoli jako s hračkami. Přiměřeně organizovanou pracovní činnost totiž upřednostňovala před spontánní hrou. Zde je však třeba podotknout, že lékařka Marie Montessori původně vytvořila svou koncepci (a pomůcky) pro

¹ Dostupné z: <https://ucimesevenku.cz/>

² Dostupné z: <https://jdeteven.cz/cz>

³ Dostupné z: <http://www.pavucina-sev.cz/>

⁴ Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/>

děti s mentálním postižením a sociálně ohrožené. Na základě dalšího zkoumání a ověřování se tento směr posléze rozšířil do celého světa (Koťátková, 2014; Montessori, 2017; Opravilová, 2016; Průcha, 2012; Průcha, Koťátková, 2013).

Americký program **Začít spolu** (Step by step) se původně zaměřoval na podporu předškolního vzdělávání kulturně či socioekonomicky znevýhodněných dětí. Je zaměřen na vzdělávání komunitního charakteru a širší spolupráci mezi učiteli a rodinami dětí. Dle Rýdla (2018, s. 25) se v zásadě jedná „o didaktické využívání prvků Montessori pedagogiky, posílené zejména prvky sociální a pedagogické komunikace školy a rodiny“. Podnětné prostředí je tvořeno pracovními koutky – tzv. centry aktivit, ve kterých děti pracují samostatně i skupinově (Gardošová, Dujková, 2012; Váňová Krejčová, 2022). „Navržená centra aktivit ve třídě bývají: domácnost, kostky, manipulační a stolní hry, ateliér, knihy a písmena, pokusy a objevy, písek a voda, dramatické hry, dílna. Navržená centra aktivit pro venkovní prostředí jsou: zahradničení, písek a voda, prolézačky a houpačky, pokusy a objevy. V centrech se odehrává většina běžného programu a je jimi stimulováno a umožněno integrované učení“ (Koťátková, 2014, s. 229). Program vychází z osobnostně orientovaného modelu a klade důraz na rozvoj schopností dítěte především pomocí hry a praktických činností. V procesu učení je uplatňován princip konstruktivismu (Opravilová, 2016).

4.5 Konstruktivismus a projektování

Současná podoba předškolního vzdělávání čerpá z **konstruktivistických teorií**. Jedná se o celkový, tvořivý přístup k procesu učení. Dle Pedagogického slovníku (Průcha, Mareš, Walterová, 2003) zdůrazňuje konstruktivismus v pedagogice aktivní roli dítěte, vychází z jeho vnitřních předpokladů a interakce s prostředím a společností. V praxi to znamená řešení problémů ze života v průběhu vzdělávání, práci dětí ve skupinách, tvořivé a kritické myšlení, méně teorie a drilu. Zásadní „*myšlenkou je, že význam a smysl věcí nemůže být přenesen z jedné osoby na druhou, ale dítě si samo nebo s pomocí druhých aktivně vytváří poznání ve své mysli. Nejde tedy o přenos vědění mezi učitelem a dítětem, ale jde o aktivní proces učících se. Znamená to, že učící se jedinec (v našem případě dítě mateřské školy) pracuje s novými informacemi, spojuje si dosavadní poznání s novým na základě již vytvořených a relativně stabilních mentálních struktur*“ (Syslová, Štěpánková, 2019, s. 29). Uplatňování konstruktivistické pedagogiky je zásadní pro individualizaci v prostředí mateřské školy. Učitel se v tomto pojetí stává dítěti průvodcem na cestě za poznáním. Děti se s novými poznatky seznamují skrze vlastní, konkrétní činnosti. Díky tomu mohou lépe porozumět problému, nahlížet jej

v souvislostech a propojovat nové informace s dosud nabytými zkušenostmi a znalostmi. Děti se učí novým dovednostem právě tehdy, když to aktuálně potřebují, na základě čehož lépe chápou smysl a podstatu věcí (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

V souvislosti s konstruktivistickým přístupem se v mateřských (i základních) školách uplatňuje **třífázový model učení**, označovaný zkratkami **E-U-R: evokace, uvědomění a reflexe** (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

Evokací máme na mysli prvotní, motivační fázi učení. Děti jsou při ní vyzývány k zamyšlení, co už o daném problému vědí nebo tuší, co jim dané téma „evokuje“. Je to prostor pro individuální zkoumání či mapování dosavadních zkušeností a představ dítěte – tedy tzv. brainstorming. V této fázi nedochází k žádnému hodnocení, určování, co je a není pravda, spíše jen zjišťujeme různé názory a pohledy dětí na danou problematiku. Můžeme dětem klást evokační otázky typu: Co si myslíte o...?, Už jste někdy slyšeli...?, Co si představíte, když se řekne...?, Co vás napadne, když uvidíte/uslyšíte...?, Co byste chtěli zjistit o...? Díky tomu získá učitel představu nejen o tom, co už děti vědí, ale hlavně o tom, co by vědět nebo dělat chtěly a co je zajímavé.

Po úvodní části nastává fáze **uvědomění** si obsahu a významu nových informací. V této fázi učení může učitel značně ovlivnit, jakými problémy a tématy se budou s dětmi ve třídě společně zabývat: nabízí dětem zdroje informací a podnětný materiál v různých podobách: knihy, rozličné předměty či materiály, povídání, pokusy nebo činnosti. Doporučuje se zde využít aktivizujících výukových metod (Maňák, Švec, 2003), děti pak mají možnost samostatně vstřebávat a porovnávat nové informace na základě vlastního prožitku. V této etapě je vhodné a vítané navázat rovněž spolupráci s rodiči a rodinami dětí.

Poslední fází představovaného modelu učení je **reflexe**. Ta spočívá v ohlédnutí se za dosavadním procesem učení. Dává dítěti možnost zhodnotit, co nového se dozvědělo a naučilo, co si prožilo a ověřilo, čemu novému porozumělo nebo co zjistilo. Může zhodnotit rozdíly v tom, jak danou problematiku nahlíželo na začátku s tím, co si myslí na konci učícího procesu. Dítě reflektuje své vlastní pokroky i to, jak se mu pracovalo v rámci skupiny, co ho bavilo, jak se cítilo, co mu nešlo, v čem by ještě rádo pokračovalo (příště nebo doma) apod. Závěrečná reflexe by měla shrnovat smysl celé aktivity. Může probíhat skupinově – v rámci komunitního kruhu, diskusí či dramatizací nebo individuálně – prostřednictvím zpětné vazby, hodnotících piktogramů nebo výtvarného/pohybového/hudebního projevu (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015; Hornáčková, 2014).

Třífázový model učení můžeme nejlépe využít v rámci **projektování**. Projektem je myšlena větší učební jednotka, kterou provází společná myšlenka – problém. Tato myšlenka celý projekt

zastřešuje a připravuje základ k jednotlivým praktickým činnostem (Hornáčková, 2014). Třídní projekty v mateřské škole vytváří učitel tak, aby naplňovaly následující charakteristické znaky:

- „projekt se zabývá zvolenou problematikou (tématem) komplexně
- projekt reaguje na aktuální životní situace dětí
- projekt je realizován v činnostech připravených učitelem, ale i v činnostech, které si děti samy navrhnou a do kterých se zapojují na základě vnitřní motivace
- projekt je koncipován tak, aby přinesl dětem nové znalosti a dovednosti získané přímou zkušeností
- projekt počítá s průběžným (formativním) a závěrečným (sumativním) hodnocením“ (Syslová, Štěpánková 2019, s. 69)

Při přípravě každého projektu je třeba dodržet čtyři základní kroky (Hornáčková, 2014):

- **záměr** – stanovení problému: proč si volíme právě toto téma, co tím sledujeme, co je cílem (jak ze strany učitele, který může navrhnout téma, tak ze strany dětí, které mají možnost diskutovat například o dalších podtématech, co by je zajímalo, čemu by se chtěly věnovat)
- **plánování** – zásadní fáze projektování: stanovení cílů, předpokládaných činností, učitel si stanoví vizi – co chce u dětí rozvíjet, na co se hodlá zaměřit, kam chce děti posunout, přitom zohledňuje jejich potřeby, aktuální složení kolektivu dětí, stav jejich schopností, vědomostí či zájmů, nechává prostor pro spontánní vývoj situace – projekt zůstává otevřený, vyvine se v průběhu realizace podle toho, s čím dalším děti přijdou, co je osloví, nebo naopak vůbec nezaujme – fáze plánování se doporučuje graficky zpracovat do tzv. myšlenkové mapy, kde může zůstat volný prostor k doplnění podle okolností
- **provedení** – realizace projektu: učitel přizpůsobuje podmínky a prostředí tak, aby děti mohly pracovat individuálně, nesnaží se vše řídit, naopak má být spíše pozorovatelem, průvodcem a pomocníkem, myslí na potřeby dětí a poskytuje jim prostor pro svobodné rozhodování a samostatnost
- **hodnocení** – probíhá jak v průběhu projektu, tak na jeho konci na různých úrovních: děti hodnotí jednotlivé činnosti, sebe sama i sebe navzájem, učitel dává zpětnou vazbu, zároveň vyhodnocuje naplnění cílů a hlavního záměru, v neposlední řadě analyzuje i svou vlastní práci a vyvozuje z toho závěry pro další práci či projekty

Formou projektu může učitel dětem pomoci najít své místo ve skupině, poskytnout jim pocit jistoty a bezpečí, dopomoct dětem navazovat sociální kontakty, seznamovat se s prostředím

i ostatními lidmi, vytvářet společenství a zároveň rozvíjet samostatnost a nezávislost každého dítěte. Důvody, proč využívat projektové metody shrnuje Hornáčková (2014, s. 26) v těchto přínosech: *„je stále otevřený a může se rozšiřovat o invenční náměty zúčastněných, navozuje vzdělávací činnost a motivuje děti k učení, je přirozený a přizpůsobivý logice životní skutečnosti, podněcuje intuici a rozvíjí fantazii, učí diskutovat, formulovat své názory a otázky, hledat informace, učí komunikovat a řešit problémy, učí spolupracovat, rozvíjí tvořivé myšlení, zaměstnává a formuje celou osobnost, umožňuje rozvíjet mravní hodnoty (trpělivost, ochotu pomoci, vnitřní kázeň, odpovědnost, toleranci, etiku vedoucího a vedeného).“* Projektová metoda tedy přináší do prostředí mateřské školy řadu pozitiv a bývá oživením celého edukačního procesu, ale naplno vyznít může dle Šmelové a Prášilové (2018, s. 162) jen tehdy, je-li *„akceptována jako prostředek učení (projekt je cesta k cíli), a ne jako cíl školní práce (děláme projekt, projekty)“*.

5 Hra a tvořivá dramatika

5.1 Význam hry (nejen v dětství)

Hra je základní činností dítěte předškolního věku a měla by proto být i hlavní náplní každého jeho dne. Řada tuzemských i zahraničních autorů (Opravilová, 2016; Kořátková, 2014; Hornáčková, 2020; Svobodová, 2010; Vágnerová, 2012; San, Myint, Oo, 2021; Burges, Ernst, 2020) charakterizují hru jako svobodnou a nejpřirozenější aktivitu, díky níž se dítě v předškolním věku učí, vyvíjí, rozvíjí tvořivost a kreativní myšlení. Dětskou hru je tedy třeba vnímat jako součást fyziologických potřeb Maslowovy pyramidy (viz kap. 3.1).

Dle Pedagogického slovníku (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 75) je hra „*forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační diagnostický, terapeutický. Zahrnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé skupiny i velké skupiny. Existují hry, k jejichž provozování jsou nutné speciální pomůcky (hračky, herní pomůcky, sportovní náčiní, nástroje, přístroje). Většina her má podobu sociální interakce s explicitně formulovanými pravidly (danými dohodou aktérů nebo společenskými konvencemi).*“ Článek 31 Úmluvy o právech dítěte (2016) dokonce vymezuje právo dítěte na hru, jejímž přínosem je zpravidla kognitivní, fyzický, emoční a sociální rozvoj dětí (Danišová, Daniš, 2020).

Kolektiv výzkumníků v čele s Davidem Whitebreadem deklaruje význam hry z pohledů pedagogických, psychologických, lékařských i antropologických a přináší důkazy, proč bychom měli využívat „učení hrou“, respektive využívat hru jako nejefektivnějšího způsobu přirozeného učení. Vnímání činnosti jako hry totiž podle autorů studie vede k vyšší míře aktivního a radostného zapojení. Sociální interakce v průběhu hry pak bývá spojena s lepšími výsledky učení: děti díky ní vytvářejí smysluplnější vazby na své dosavadní znalosti a zkušenosti. Dobrovolně a spontánně opakují či obměňují ve hře tytéž činnosti a stávají se tak tvořivější a inovativnější ve způsobech myšlení a řešení problémů. Děti si tím pádem pomocí hry vytvářejí smysluplnější vazby na získané poznatky (Whitebread et al., 2012, 2017).

Zdeněk Matějček (Suchánková, 2014, s. 9) pokládá hru za jeden „*ze svorníků, které spojují jednotlivá vývojová období lidského života v jeden celek.*“ Hra totiž nemá svůj význam pouze v dětství, na což poukazuje další americká studie, která přináší obdobné závěry jako Whitebread a jeho tým. Psychiatr Stuart Brown, zakladatel amerického Národního institutu pro hru

(National Institute for Play⁵), věnoval podstatnou část své profesní kariéry výzkumné činnosti lidské hry – co je hra, jak ovlivňuje lidské zdraví a jaké ničivé důsledky přináší její potlačování. Usiluje o celospolečenskou osvětu, aby byla hra chápána jako důležitý předpoklad pro zdravý život člověka, a to nejen v dětství. Během své psychiatrické praxe hledal dlouhodobé příčiny patologického chování mladých kriminálníchků a došel k zajímavému společnému faktoru: u všech svých zkoumaných zaznamenal celoživotní absenci hry nebo nedostatek hry v dětství (jejich rodiče například považovali hru za ztrátu času, nedovolovali svým dětem trávit odpoledne hrou s jinými dětmi, místo toho svým dětem plánovali „užitečnější činnosti“ typu hry na hudební nástroj apod.). Na základě svých zkušeností se rozhodl věnovat svůj výzkum právě hře a její popularizaci. Nesnaží se v žádném případě tvrdit, že nedostatek běžné hry v dětství (který se sám o sobě těžce charakterizuje a zpětně hůře zkoumá) vede vždy k psychopatologickým projevům v dospělosti. Ale podotýká, že může být jedním ze stejně důležitých činitelů, jako ostatní negativní události a vlivy v jejich životech, které na ně působily, a proto se snaží význam dětské hry vyzdvihnout (Danišová, Daniš, 2020).

Podle Browna není opakem hry práce (ta naopak může vykazovat podobné rysy), ale deprese. Herní zkušenosti člověka tedy mají zásadní vliv na podobu a kvalitu jeho života: lidé, kterým je umožněna hra v dostatečné míře, se dle Brownových výzkumů dobře učí, jsou kreativní, přizpůsobiví, sociálně zdatní a schopní řešit problémy. Hra v dospělosti přináší člověku méně stresu, více optimismu a životní pohody. Zvláště v těžkých dobách zastává hra důležitou funkci – připravuje člověka na neočekávané situace, pomáhá hledat nová řešení a udržovat pozitivní mysl. Vychází-li hra z vnitřních potřeb a tužeb jedince, je podle Browna cestou k nalezení trvalého uspokojení ve vztazích a profesní práci. Hru považuje za biologickou potřebu, která je pro člověka stejně důležitá jako například spánek nebo příjem potravy. Pomáhá člověku s adaptací, začleněním se do komunity nebo regulováním emocí (Brown, Vaughan, 2009).

Brownova tvrzení podporuje i Americká akademie pediatriů. Ta vydala klinickou zprávu „O síle hry“ (Yogman et al., 2018), v níž odborně shrnuje výzkumy s obdobnými závěry, jako které popsal Brown: hra podle pediatriů umožňuje dětem lepší chápání světa, motivuje je k učení, napomáhá regulovat emoce, navazovat vztahy s ostatními a tyto dovednosti uchovat do dospělosti. Navíc z jejich zprávy vyplývá, že hra výrazně přispívá k učení jazyků, matematiky

⁵ Dostupné z: <https://www.nifplay.org/>

a přírodních věd. Nabádají proto rodiče, vychovatele a pedagogy, aby volnou hru dětí nepodceňovali a naopak jí věnovali co největší pozornost v předškolním období.

Přesto se v českých mateřských školách setkáváme se skutečností, že hře není věnováno dostatečné množství času a prostoru. Důvodem bývá přeorganizovaný program dne, včetně neblahého trendu zařazování kroužků i do dopoledních bloků (Hornáčková, 2020). Následně pak bývají děti přehlcené a zvyklé na automatický přísun aktivit. Stávají se tak spíše pasivními příjemci návrhů k činnostem a hrám, namísto jejich čínorodého a tvůrčího vymýšlení. Odtud pramení snaha o pomyslný návrat ke kořenům, který byl zmíněn v úvodu práce: vrátit hře její původní smysl, který spočívá ve svobodě, volnosti a bezprostřednosti. Předně je tedy zapotřebí ze strany pedagogů přizpůsobit program, podmínky a prostředí v mateřské škole tak, aby v ní volná hra dětí mohla spontánně probíhat.

5.2 Volná hra v předškolním věku

Volná hra jakožto spontánní činnost dítěte má své pevné místo v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, kde je výslovně uvedena ve vzdělávací nabídce (Passerin et al., 2020). Opravilová (2016, s. 84-85) uvádí, že *„od okamžiku, kdy byly zjištěny a popsány skutečné potřeby dítěte, se hlavní pozornost pedagogické teorie i praxe soustředila na hru. (...) Dnes považujeme hru v předškolním období za hlavní a nepostradatelnou činnost a vysoce ji hodnotíme. Pro úspěšnou socializaci a rozvoj dítěte znamená všeobecně uznávanou optimální cestu. (...) Nemůžeme se spoléhat, že hra stačí naplnit nebo nahradit to, co se získává dalšími činnostmi. Přesto by hra měla být hlavní náplní doby, kterou dítě v rodině i v mateřské škole tráví, protože je nezbytnou podmínkou a předpokladem budoucího rozvoje.“* Volná hra je prvotním a zásadním prostředkem učení, při níž dítě poznává sebe sama i okolí vlastními pokusy a objevováním. *„Dítě postupně přes experimentaci s pohybem, s vlastním tělem, s materiály a jevy dospěje ke schopnosti obrazotvornosti – imaginace. Tato schopnost (např. představit si, co se stane, když hodím do kaluže kámen) se rodí z opakované smyslové zkušenosti. Díky pohybu a smyslové zkušenosti se vyvíjí jazyk. Další dovednosti – kreativita a fantazie – jsou základy pozdějšího abstraktního myšlení a všech kognitivních operací, potřebných pro pozdější učení se akademickým dovednostem, jako je čtení a psaní“* (Passerin et al., 2020). Z praxe lesních i waldorfských mateřských škol máme ověřeno, že pro volnou hru dětí nejsou zapotřebí konkrétní instrukce či hračky, naopak čím abstraktnější předmět (nejčastěji přírodnina) je, tím kreativnější, originálnější a rozmanitější využití pro něj dítě vymyslí. Učitele ani rodiče by proto nemělo znepokojit, když od dětí uslyší, že se nudí. Právě z nudy totiž často vznikají nejlepší nápady a taková hra, na kterou si dítě přijde samo,

bývá nejcennější. Dává mu jasný smysl, zpravidla při ní vydrží déle soustředěné na konkrétní činnost, vnitřně motivované, čímž obvykle podnítl zájem ostatních dětí, které se postupně přirozeně přidají. Německý přírodní pedagog Rudolf Hettich se dlouhodobě zabývá fenoménem volné hry dětí v přírodě, kterou označuje termínem „pra-hra“. Jedná se o neopakovatelné stadium hry dětského věku, samotný pohyb v přírodě a hru s přírodními materiály bez konkrétně stanovených pravidel – maximální herní tvořivost dítěte. Jako ukázky pra-hry uvádí například: manipulaci s vodou a zeminou, sběr přírodnin a imitace vaření, házení kamenů do vody či prohlubní, zkoumání hmyzu, kůry stromů nebo jejich plodů, stavění domečků a bunkrů, hru s mechem, listy a kameny, přeskakování přes kameny nebo pařezy, balancování na nich, lezení po stromech, hloubení díry klackem, rozbíjení ledu nebo skákání v kalužích, opakované nabírání a následné vylévání vody, zahrabávání se do listí (Passerin et al., 2020). Na všechny zmiňované aktivity si přijdou děti samy a spontánně, ale jsou to často dospělí, kteří jim do hry vstupují, aby ji usměrnili nebo dokonce zakázali (třeba jen z toho důvodu, aby se děti neušpinily nebo ze strachu). Určitě je zapotřebí se s dětmi předem domluvit na společných pravidlech a vymezit si hranice, ale poté by se měl učitel stáhnout do role pozorovatele a ponechat děti jejich vlastní fantazii a tvořivosti.

Hra může pedagogům sloužit také jako významný prostředek pedagogické diagnostiky. Opravilová a Gebhartová (2011) upozorňují, že pomocí pedagogické diagnostiky herní činnosti (která probíhá průběžně, odpovědně a objektivně) může pedagog zajistit:

- naplňování vývojových potřeb dítěte
- přiměřenost činnosti dítěte
- vytvoření podmínek k bohatému, smysluplnému a radostnému naplnění dnů, které dítě v mateřské škole prožije (v souladu s jeho individuálními možnostmi)

Dále představují konkrétní oblasti a prvky, které lze u dětí během jejich hry pozorovat, ať už je to míra soustředění, délka pozornosti, využívání dosavadních zkušeností, nápaditost a tvořivost v řešení problémů, pohotovost a spolehlivost v reakci na pokyny a pravidla, rychlost v rozhodování se pro určité řešení, dovednost předvídat důsledky svých činů a rozhodnutí, vyvozování důsledků z vlastních chyb, (sebe)hodnocení a zvládání neúspěchu, důslednost v dokončování činností, řečový projev (způsob vyjadřování, spojování řeči s vykonávanou činností, artikulace hlásek, skladba řeči, slovní zásoba nebo sociální užití řeči a obsah toho, co dítě sděluje). Případné nedostatky učiteli napoví směr, kterým by měl dítě následně motivovat, aby jeho hra rozvíjela potřebné schopnosti a dovednosti.

5.3 Tvořivá dramatika

Pojem tvořivá dramatika je pro účely této práce chápán jako synonymum k termínům dramatická výchova, drama ve výchově a vzdělávání nebo výchovná dramatika, ačkoli někteří autoři uvádějí pro dané pojmy konkrétní specifika, jejich definice mají totožný základ (Hornáčková, 2020; Koťátková, 2014; Machková, 2011; Svobodová, Švejnová, 2011).

Tvořivá dramatika slouží pedagogům předškolního vzdělávání jako nástroj k rozvoji dětí v jejich tvořivém myšlení, zodpovědnosti a sociálních dovednostech (Nozarová, 2020).

Machková (2007) uvádí tyto principy, na kterých dramatická výchova stojí:

- **zkušenost:** dosavadní poznatky, dovednosti, vědomosti, vztahy
- **prožívání:** individuální, subjektivní prožitek, který dává dítěti možnost vžít se do rozličných situací nebo ostatních lidí
- **hra:** hlavní a zcela převažující náplň času předškolního dítěte, jeden z pilířů tvořivé dramatiky
- **tvořivost:** podstata tvořivé dramatiky, proces, při kterém vzniká něco nového, řeší se v něm určitý problém
- **partnerství:** kooperace, komunikace, empatie a tolerance, pochopení, přijímání druhého člověka, jaký je
- **psychosomatická jednota:** jednota vnitřního světa s tělem jedince, proces od vnitřních představ po vnější projev či výraz
- **vstup do role:** jednání ve fiktivní situaci, dává dítěti možnost prožít situaci z jiného pohledu a pomáhá rozvíjet pochopení pro ostatní (situace či lidi)
- **zkoumání a experimentace:** opakované vrácení a zkoumání námětů, situací, her, hledání nových řešení
- **improvizace:** prostupuje všechny části tvořivé dramatiky, nutí člověka pohotově reagovat na nové situace, problémy či překážky a jednat bez přípravy

Metodám a technikám tvořivé dramatiky se podrobně věnuje řada odborníků (srov. Hornáčková, 2014, 2020; Machková, 2007, 2011; Svobodová, Švejnová; Valenta, 2008) i dalších kvalifikačních prací (např. Bodečková, 2019; Fronková, 2020; Nozarová, 2020), předkládám tedy jen výčet těch, které v mateřské škole nejčastěji využívám. Spojují pedagogické a divadelní metody a jejich základ tvoří převážně svobodná hra dětí. Do metod a technik tvořivé dramatiky dle výše zmiňovaných autorů patří:

- dramatická hra
- improvizace
- interpretace

- hra v roli
- hra v situaci
- charakterizace
- pantomima (např. simultánní pantomimická ilustrace, narativní pantomima)
- vnitřní hlasy
- názorové spektrum
- asociace, asociační kruh
- diskuse
- zástupné předměty a loutky
- práce s rekvizitou
- reflexe

Podle Hornáčkové (2020) je jádrem tvořivé dramatiky hra. Ve hře a dramatice spatřuje potenciál kreativity v předškolním období, která se podle jejích zjištění u současných předškolních dětí snižuje. Důvodem je podle Opravilové a Kropáčkové (2016) přílišná snaha dospělých dětí neustále usměřňovat, aktivizovat a vést. Pro děti chystají mnohdy až perfektně připravené prostředí, čímž paradoxně tlumí vlastní tvořivost a aktivitu dětí, ty se pak stávají méně samostatnými a závislejší na podpoře ze strany fundovaného dospělého. Zde je vhodné připomenout, že dobře připraveným prostředím je například „pouhý“ les, sad nebo zahrada a tím, že učitel dítěti tuto zkušenost zprostředkuje, mu otevře možnosti nejen k rozvoji tvořivosti.

Cíle tvořivé dramatiky formuluje Machková (2007) ve třech základních rovinách: dramatické, sociální a osobnostní. Tvořivou dramatiku lze vnímat jako didaktický prostředek: rozvíjí hodnoty – empatii, důvěru, přátelskost, porozumění, spolupráci; dále pak schopnosti a dovednosti – kritické myšlení, řešení problémů, komunikaci, sebekontrolu, sebezpoznání (Gao, Hall, 2019). V mateřské škole tvořivá dramatika využívá lidových tradic, zvyků a her, poezie a prózy, hudebních, výtvarných či pohybových činností a projektů. Jedním z důležitých předpokladů k působení tvořivé dramatiky je pozitivní atmosféra a klima třídy, její estetický vzhled a útulnost, v neposlední řadě tvůrčí, citlivá a autentická osobnost pedagoga (Machková, 2011).

6 Výzkumná část

6.1 Výzkumný problém

Význam předškolního vzdělávání je v naší společnosti podhodnocován (srov. Greger et al, 2015; Těthalová, 2019) a veřejnost často zaměňuje mateřskou školu – vzdělávací instituci – za „hlídací službu“. Výzkumy však jasně dokazují, jak důležité je předškolní období pro následný vývoj, učení a rozvoj emoční inteligence, což bylo předloženo v teoretické části práce. Ve svém okolí jsem narážela na obavy předškolních pedagogů, že nestihnou připravit dostatečně diferenciovanou a individualizovanou vzdělávací nabídku (zejména ve věkově smíšených třídách), přitom dostatečně naplňovat cíle a kompetence Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Výzkumnou částí chci poukázat na smysl volné hry, tvořivé dramatiky a projektování v mateřské škole, díky nimž je možné nejen naplňovat vzdělávací cíle RVP PV, ale zároveň zohledňovat individuální potřeby dětí, upřednostňovat hodnotové vzdělávání a podporovat prosociální chování, tím de facto přenést Komenského dílnu lidskosti do prostředí současné mateřské školy.

6.2 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je navrhnout vlastní koncepci předškolního vzdělávání (tematických celků) a ověřit měsíční projekt („Září pospolu“) s ohledem na stanovený výzkumný problém.

Výzkumné otázky

VO1: Je možné poskytovat dětem v mateřské škole majoritní prostor pro volnou hru a zároveň naplňovat vzdělávací cíle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání?

VO2: Jak mohou být konkrétně naplňovány emoční potřeby (dle A. Pessa) a psychické potřeby dětí (dle Z. Matějčka) v mateřské škole?

VO3: Jakými způsoby se dá rozvíjet emoční inteligence dětí předškolního věku v mateřských školách?

VO4: Jsou didaktické principy J. A. Komenského aktuální a aplikovatelné i pro dnešní předškolní vzdělávání?

6.3 Metodologie výzkumu

Pro realizaci výzkumné části bylo zvoleno kvalitativní šetření, jehož charakteristickými znaky jsou (Hendl, 2016; Švaříček, Šed'ová, 2014):

- získávání detailních a komplexních informací o zkoumaném jevu
- dialogičnost
- orientace na popis
- zjišťování a objevování konkrétních jevů v přirozeném prostředí
- holistický a vysvětlující přístup

Subjektivní role badatele je v kvalitativním výzkumu vnímána přínosně, neboť napomáhá pochopení celé skutečnosti.

Základním výzkumným designem byla empiricky založená případová studie, které *„jde o detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů, (...) zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti. (...) Předpokládá se, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům. Na konci studie se zkoumaný případ vřazuje do širších souvislostí.“* (Hendl, 2016, s. 104). Švaříček, Šed'ová (2014, s. 97) uvádějí, že *„adjektivum empirický naznačuje klíčovou charakteristiku, kdy základem případového šetření musí být sběr skutečných dat vztahujících se k objektu výzkumu (případu).“* Případová studie proběhla ve vybrané mateřské škole formou ověření předem naplánovaného projektu a následného vyhodnocení.

6.4 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor tvořilo 24 dětí z jedné třídy waldorfské mateřské školy v Praze, ve které byl realizován projekt zaměřený na zkoumané jevy. Tato třída byla zvolena záměrně, neboť jsem byla třídní učitelkou dětí – respondentů. Jednalo se o věkově heterogenní třídu dětí ve věku od 3 do 6 let.

Výzkum podléhal principům Etického kodexu české pedagogické vědy a výzkumu (Průcha, Švaříček, 2009).

7 Realizace výzkumu

7.1 Návrh koncepce

Navržená koncepce vychází z přírodního cyklu roku a s ním spojenými lidovými tradicemi, zvyky a slavením konkrétních svátků (slavností) v průběhu školního roku. Řídí se potřebami dětí a je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Inspiruje se alternativními pedagogickými směry a čerpá prvky z waldorfské pedagogiky, lesních mateřských škol a okrajově i myšlenek pedagogiky Marie Montessori nebo programu Začít spolu (zejména v podpoře samostatnosti, připraveného prostředí nebo rozdělení třídy do herních koutků). Klíčovým směrem je osobnostně orientovaný model výchovy a vzdělávání, zaměřený na naplňování individuálních psychických a emočních potřeb dětí. Pedagogicko-filosofickým zastřešením celé koncepce jsou myšlenky, poznatky a didaktické principy Jana Amose Komenského.

Hlavními pilíři koncepce jsou:

- humanistický přístup, nápodoba a vzor
- rytmus, rituály a hranice
- volná hra, pobyt venku, environmentální výchova, bádání a experimentování
- tvořivá dramatika a lidová slovesnost: klasické pohádky, zpěvy, říkadla, básně, legendy
- jednotlivé slavnosti, postavené na konkrétních příbězích a z nich vycházejících hodnotových poselstvích
- hodnotové, prosociální vzdělávání a emoční výchova: spolupráce, porozumění, vnitřní motivace, rozvoj empatie, porozumění emocím (vlastním i ostatních lidí)
- projektování, prožitkové, situační a kooperativní učení

Jednotlivá období jsou členěna do následujících tematických celků:

- září: adaptace dětí, Dožínky, Svatováclavské období
- říjen: Michaelské období
- listopad: Svatomartinské období
- prosinec: Adventní období, Vánoce
- leden: Tříkrálové období, dozvuky Vánoc, Hromnice, zimní čas
- únor: Masopustní období, zimní čas
- březen, duben: Morana, Velikonoce, příchod jara
- květen: Jarní období, čištění studánek
- červen: Svatojánské období, příchod léta, loučení s předškoláky, prázdniny

7.2 Představení projektu „Září pospolu“

Projekt „*Září pospolu*“ ověřuje první část koncepce tematického celku na měsíc září: adaptaci, Dožínky a Svatováclavské období.

Měsíc září otevírá nový školní rok, do mateřské školy se navrací děti po prázdninách a přicházejí i nové děti. Probíhá adaptace, seznamování se s rytmem školky, pravidly, rituály, dětmi, učitelkami, prostorem a okolím.

Období dožínek je časem radostného setkávání, oslav sklizně, děkování za hojnou úrodu a dary země, koncem žní a očekáváním nového začátku. To tvoří paralelu s novým začátkem školního roku, který začíná sklizní toho, co předchozí školní rok děti zasely a vypěstovaly. Nyní starší děti uzavírají koloběh roku a současně otevírají další cyklus, ke kterému zvou nové děti a přijímají je do společenství s respektem (starší děti si samy před časem prožily své začátky v mateřské škole, proto vědí, že je třeba trpělivosti a podpory při utváření nových vztahů, v čemž je pedagogové podporují). Nová situace vzniká i pro rodiče dětí, které nastupují do školky – i oni se musí seznámit s chodem a zvyklostmi mateřské školy, začlenit se a s důvěrou odevzdat děti učitelkám.

Začátek adaptace probíhá tak, že děti chodí první dny do mateřské školy spolu s rodiči jen na dopoledne (do svačiny), bývá to pro děti velmi náročné období (na emoce, pozornost, vstřebání všech nových vjemů, apod.), je proto důležité, aby nebyly přehlacené, náročné začátky je neodradily a měly dostatek času na odpočinek doma (ve svém bezpečném prostředí). Průběh adaptace pravidelně konzultují pedagogové s rodiči a platí pravidlo: důvěruje-li rodič pedagogům – průvodcům dětí v MŠ – nemívá jejich dítě problém s odloučením, protože vycítí, že je v bezpečí. V druhém týdnu adaptačního období, dochází nové děti do mateřské školy zpravidla samy na dopoledne, probíhá-li odloučení od rodičů bez problémů. Od třetího týdne je možné domluvit se s učitelkami a dětmi na tom, že už v mateřské škole budou přespávat (jedná se o další „přelomový milník“, na který je potřeba děti připravit). Podaří-li se postupnou adaptaci nových dětí neuspěchat, brát ohledy na jejich potřeby (zajistit jejich základní, psychické i emoční potřeby), mívá to pozitivní dopad na celé společenství a dítě si nejen zvykne bez velkých obtíží na mateřskou školu, ale ještě se do ní bude těšit a spokojeně tam trávit čas, což je cílem všech zúčastněných.

Pobyt dětí v mateřské škole je spojen s řadou rituálů – od drobných (podání si ruky na uvítání či rozloučení), přes pravidelně se střídající (tudíž i předvídatelný) rytmus dne (ranní kruh, společná jídla, pobyt venku, čtení pohádky), týdne (rukodělné, řemeslné činnosti, výprava do přírody), roku (slavnosti). K motivaci a evokaci rozličných činností jsou využívány tzv. přechodové rituály: pomocí průpovědí či písní jsou děti uváděny do děje a snáze se orientují

v čase a prostoru. V průběhu týdne se střídají rukodělné nebo řemeslné činnosti, které zastupují řízenou činnost (malování, pečení, práce s dřevem, vlnou, včelím voskem, přírodninami, tkaním).

Důležitou úlohu představují dětské knihy a klasické pohádky: na každý týden se vybírá jedna klasická pohádka, s kterou se pracuje celý týden; mívá stěžejní nosný motiv pro dané období a čte se dětem každý den po příchodu ze zahrady, ještě před obědem (měsíc září začíná pohádkami F. Hrubína: Kuřátko a obilí, Hrnečku vař, O veliké řepě, na které navazuje Svatováclavská legenda). Na začátku týdne si děti příběh vyslechnou a na jeho konci se ujímají skupinové interpretace textu podle vlastní fantazie. Díky tomuto tvořivému procesu dochází k úspěšnému porozumění textu a prohlubování čtenářské pregramotnosti. V průběhu dne jsou dětem k dispozici obrázkové knihy na různých místech (v umývárně, v zájmových koutcích, v knihovnách či ložnici), jsou hojně využívány v situacích, kdy děti na něco nebo na někoho čekají, potřebujeme-li udržet děti pohromadě, než začne navazující činnost apod. Přirozenou cestou si tak budují pozitivní vztah k „četbě“ knih a samy se touto aktivitou zaměstnávají (individuálně nebo skupinově). Kromě zmiňované (a ritualizované) četby klasické pohádky před obědem jsou dětem představovány i aktuální tituly dětské literatury, zejména takové, ve kterých jsou stěžejním tématem emoce a konkrétní hodnoty (viz seznam dětské literatury v příloze).

Činnosti na začátku roku jsou voleny střídavě, nejdůležitější je, aby se děti seznámily s prostředím třídy, hracími koutky, třídními pravidly a rituály, základními hygienickými návyky, navázaly kontakt s dětmi i pedagogy a vytvořily si v mateřské škole své bezpečné místo, kde rády tráví čas.

Rytmus týdne tvoří pravidelně se střídající činnosti, každý den je ve znamení jedné konkrétní:

- pondělí: malování akvarelem
- úterý: rukodělné činnosti
- středa: modelování z vosku
- čtvrtek: pečení
- pátek: úklid třídy, výprava

Rytmus dne má jasně členěnou podobu, děti se v něm orientují pomocí přechodových rituálů (např. konkrétními průpověďmi). Podstatnou část dne tráví děti venku (dopoledne i odpoledne) za jakéhokoli počasí. Časový harmonogram je sice orientačně stanovený, ale přizpůsobuje se denně aktuálnímu dění ve třídě a potřebám dětí:

7:15 – 8:00	ranní provoz ve spojené třídě
8:00 – 9:00	volná hra a ranní činnosti (např. akvarel, vosk, pečení)
9:00 – 9:20	ranní kruh
9:20 – 9:45	hygiena, svačina
9:45 – 11:55	oblékání, pobyt venku, volná hra
11:55 – 12:10	pohádka (v teplých měsících obvykle ještě venku na zahradě)
12:10 – 12:45	oběd
12:45 – 13:00	rozcházení dětí po obědě domů / ukládání k odpočinku
13:00 – 14:30	odpočinek, klidové činnosti
14:30 – 14:45	svačina
14:45 – 15:45	volná hra, odpolední činnosti, pobyt na zahradě
15:45 – 16:45	odpolední provoz ve spojené třídě

7.3 Záměr projektu

Téma projektu: Adaptace, Dožínky, Svatováclavské období

Záměr:

- usnadnit adaptaci dětí v mateřské škole
- s ohledem na potřeby dítěte (vývojové, psychické, emoční) zajistit individuální přístup k jednotlivým dětem a rozvíjet prosociální chování
- prostřednictvím metod a technik tvořivé dramatiky, nápodoby, prožitkového a situačního učení přiblížit dětem cyklus roku, lidových tradic a slavností – konkrétně téma dožínek a Svatováclavské legendy
- naplňovat klíčové kompetence Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (v oblastech biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální)
- navázat na odkaz Jana Amose Komenského – přenést jeho dílnu lidskosti do prostředí dnešní mateřské školy

Věková skupina dětí: 3-6 let

Délka projektu: 4 týdny

Oblasti RVP PV, které tvoří jádro projektu: všechny oblasti RVP PV, především oblast „Dítě a jeho psychika“, „Dítě a ten druhý“

7.4 Plánování projektu

Hlavní cíl projektu:

- adaptace dětí po prázdninách a nově příchozích dětí v prostředí mateřské školy: seznámení dětí navzájem spolu s učitelkami, třídou, školkou, pravidly, denním a týdenním rytmem, pravidelně se střídajícími činnostmi a rituály
- prožít s dětmi oslavy sklizně a první společnou Svatováclavskou slavnost s ohledem na rozvíjení emoční inteligence

Další cíle:

- osvojení si mravních návyků, základů společenského a prosociálního chování (pozdřívání, poprosit, poděkovat, pomoci druhému, říci si o pomoc a umět se omluvit)
- rozvoj spolupráce, citových vztahů k sobě samému i druhým a sounáležitosti s dětmi a prostředím mateřské školy
- procvičování jemné a hrubé motoriky, koordinace pohybů, rozvoj myšlení, čtenářské pregramotnosti, předmatematických představ a rytmického cítění
- umět vyjádřit vlastní názor, řešit problémy, mít radost a uspokojení z činnosti, dokázat reflektovat vlastní i skupinovou práci, nebát se chybovat
- rozvoj tvořivosti, hudební a výtvarné představivosti, tělesné zdatnosti, zručnosti a kritického myšlení

Předpokládané činnosti s dětmi:

- volná hra
- malování akvarelem
- modelování z včelího vosku
- mlácení obilí, oddělování zrna od plev, mletí obilí, příprava mouky a pečení chleba
- lisování šťávy z hroznů a vaření polévky z podzimních darů země
- výroba desek na výkresy (do kterých si po celý rok budou děti ukládat své obrázky)
- navlékání jeřabin (řetězy, korále)
- poslech a dramatizace klasických pohádek (Kuřátko a obilí, Hrnečku, vař, O veliké řepě) a Svatováclavské legendy
- rytmizace básní a říkadel, zpěv a doprovod na Orffovy hudební nástroje
- péče o zahradu mateřské školy
- výpravy do přírody, bádání, experimentování

Myšlenková mapa:

Návrh nabídky edukačních činností s využitím třífázového modelu učení E-U-R:

Metody a techniky	Obsah vzdělávací činnosti	Pomůcky
<p>Evokace Volná hra, pozorování, rozhovor, nápodoba</p> <p>Uvědomění Rituál, prosociální činnosti</p> <p>Reflexe Zpětná vazba</p> <p>Evokace Rituál, komunitní kruh, prosociální činnosti, práce s loutkou, vyprávění</p> <p>Uvědomění Narativní pantomima</p>	<p><u>Adaptace – první dny ve školce</u></p> <p>Seznamování Seznamování nově příchozích dětí s učitelkami, ostatními dětmi, prostorem, hračkami, učitelka s dětmi navozuje kontakt individuálně nebo po menších skupinách, zjišťuje, s čím si děti rády hrají doma, na co se do školky těšily, představuje dětem herní koutky, pomůcky, prostor, zapojuje se do her dětí</p> <p>Společný úklid třídy Před ranním kruhem probíhá úklid na „třídní úklidovou“ píseň <i>Já jsem malý pořádníček...</i>, <i>Uklízíme hračky...</i>, svolání do kruhu na píseň <i>Kolečko si uděláme...</i></p> <p>S čím jsme si hráli? Nezůstalo po nás něco neuklizené, co by nám mohlo překážet? Jsou mezi námi všechny děti? Podařilo se nám udělat kruh?</p> <p>Seznámení se Skřítkem Společné přivítání v kruhu, pozdravení: „posílání pozdravu“ po kruhu podáním ruky Představení třídního Skřítky, který nás bude celý rok provázet, učitelka vypráví Skřítkovi a dětem, jak se po prázdninách všichni znovu setkali ve třídě spolu s novými dětmi, seznámení a představení dětí (Skřítek se posílá po kruhu, děti se mu představí svým jménem)</p> <p>Rytmická část Písně, říkadla, básničky o jablkách; <i>Jablíčko, loupej se mi...</i>, <i>Malé bílé prsty...</i>, <i>Česat jabka, to je snadné...</i>, <i>Stojí jabloň zelená...</i></p>	<p>Volně dostupné hračky, pomůcky (bločky na kreslení, tvoření z papíru)</p> <p>Skřítek</p>

Simultánní pantomimická ilustrace	<i>Kolo, kolo, mlýnský...</i>	
Reflexe Zpětná vazba	Pamatuji si jméno kamaráda, který stojí vedle mě? S kým jsem se dnes seznámil?	
Evokace Přechodový rituál, narativní pantomima	Základní hygienické návyky Společný odchod „hadem“ (děti se drží za ruce) do umývárny s písní <i>Koulelo se, koulelo červené jablíčko</i> , hygiena před svačinou <i>To jsou prsty, to jsou dlaně, mýdlo s vodou patří na ně...</i>	
Uvědomění Prosociální činnosti Narativní pantomima	Prstové hry v umýárně na lavičkách (během čekání na všechny děti, až budou hotové, je potřeba se vystřídat, být trpělivý – starší děti pomáhají mladším, novým dětem): <i>Běželi lidičky na kopeček..., Vařila myšička kašičku..., Stavím, stavím věž...</i>	
Reflexe Diskuse, emoční činnosti, pantomimické vyjádření, rituál	Jak se nám líbilo první den ve školce, co nás bavilo, potěšilo, kdo přijde zítra znovu, ať „rozsvítí hvězdičku“ (zvedne zkřížené ruce nad hlavu a „zabliká“ prsty) Rozdávání „kapičky“ (kapky vonného olejíčku) za doprovodu písně <i>Kápla kapka na ručičku</i> , odchod na společnou svačinu	Vonný olejíček
Evokace Prosociální činnosti, skupinová práce, rituál	Společná svačina Děti si vyhledají své místo u stolu podle vlastní značky (kamínek s obrázkem jejich značky). Nádobí a příbory předem připravili předškoláci. Učitelka zapálí svíčku, děti se chytanou za ruce, spojí se rukama v jedno společenství (učitelé sedí s dětmi u jednoho stolu) a popřejí si před jídlem (průpověď se po týdnu střídá, děti si ji pravidelným opakováním samy zapamatují):	Svíčka
Průpověď	<i>Ze země to růst svůj vzalo, slunce tomu uzrát dalo. Slunce milé, milá zem, vás vždy vděčně vzpomenem. Dobrou chuť.</i>	
Uvědomění Řešení problému	Děti se učí samostatnosti: samy si nalévají pití, mažou si chléb (případně požádají o pomoc), dokola se posílá mísa	

<p>Reflexe</p> <p>Vyprávění, diskuse, prosociální činnosti, zpětná vazba</p> <p>Průpověď, rituál</p>	<p>se zeleninou, ovocem, děti se samy obsluhují, chodí si přidávat. Když se něco rozlije, vytřou po sobě (s dopomocí, je-li třeba)</p> <p>V průběhu svačiny je prostor na klidné vyprávění v menších skupinkách dětí, učitelé se zapojují do diskusí, naslouchají dětem, co se ve školce podle jejich vyprávění dělo, co by chtěly děti dělat, na co se těší a mají možnost podle toho přizpůsobit plánování.</p> <p>Na konci svačiny se děti opět chytanou za ruce a společně poděkují: <i>Spolu, spolu, spolu, u jednoho stolu: dobré jídlo, dobré pití, to je krásné živobytí!</i></p> <p>Jendo z dětí sfoukne svíčku a odnáší po sobě nádobí na vozík, ostatní děti jej následují. Uklidí po sobě místo u stolu a odchází do umývárny a posléze do šatny a ven</p>	
<p>Evokace</p> <p>Práce s hlasem</p> <p>Brainstorming, diskuse</p>	<p>Pobyt na zahradě</p> <p>Učitelka si v šatně získá pozornost dětí pomocí říkanky: <i>Myšky chodí tuze tiše, mají tlapky jako z plyše...</i> (signál pro děti, že se mají ztišit, aby ji slyšely)</p> <p>Kam se nyní vypravíme? Děti si spolu s učitelkou podle „rozvrhu“ určí místo na zahradě, kde dnes budou a vzpomínají či vymýšlejí, jaká pravidla cestou na zahradu a posléze na zahradě platí.</p> <p>Na písničku <i>Pod naším okýnkem rostou tam dvě růže</i>, vyrážejí ve dvojicích na zahradu</p>	
<p>Uvědomění</p> <p>Vymezení hranic, prosociální činnosti, volná hra</p> <p>Reflexe</p> <p>Svolávací rituál, zpětná vazba, prosociální činnosti, vyhodnocení</p>	<p>Vytyčení hranic, kde si dnes na zahradě budeme hrát, zopakování pravidel, seznámení dětí se zahradou, se zázemím, skladem hraček, herními prvky, následuje volná hra na zahradě</p> <p><i>Bim, bam, bom, pojd'te, děti, dom...</i></p> <p>Děti se sejdou na jednom místě, zjistí, jestli po nich na zahradě nezůstalo něco neuklizeného a najdou si svého kamaráda, s kterým na zahradu přišlo: má každý svého kamaráda do dvojice? Nezůstal někdo sám? Ve dvojicích</p>	

<p>Evokace Rituál, průpověď</p> <p>Uvědomění Interpretace pohádky, skupinová improvizace</p> <p>Reflexe Průpověď, rituál, diskuse, řešení problémových otázek, emoční činnost, zhodnocení</p>	<p>si děti cestou vyprávějí, s čím si hrály, co postavily z písku, co se jim povedlo či naopak</p> <p>Pohádka před obědem: Kuřátko a obilí <i>Kdo se těší do pohádky, nechá slova stát za vrátky</i> Děti si sednou do kruhu kolem svíčky s písni: <i>Plamínku, zaplápolej, pohádku nám přivolej: přijď, pohádko, mezi nás, koupíme ti zlatý pás. Přijď, pohádko, mezi nás, už je čas.</i></p> <p>Četba pohádky: první den děti pohádku jen poslouchají, další dny se po skupinkách vystřídají v její interpretaci (učitelka i nadále čte ten samý text, děti ve skupině improvizují za využití loutky (ze šátku vytvořené kuře)</p> <p><i>Děkujem ti, pohádko, bylas tu jen nakrátko</i> Jedno z dětí sfoukne svíčku a v kruhu se reflektuje dočtený příběh: co se stalo kuřátku v pohádce? Jak se asi cítilo? Co mělo udělat? Jak to dopadlo?</p>	<p>Svíčka</p> <p>Žlutý šátek</p>
<p>Evokace Pozorování, volná hra, hra v roli</p> <p>Uvědomění Pracovní činnost, (procvičování jemné motoriky, koordinace ruky- oka)</p>	<p>Ranní činnosti Při příchodu do školky se děti pozdraví s učitelkou podáním ruky, dají si kamínek se svou značkou na své místo u stolu a buď chvíli pozorují, co se ve třídě děje nebo se rovnou zapojí do hry dětí (v koutcích, „na něco“) případně si samostatně hraje, maluje, stříhá</p> <p>Výroba desek První dny děti pracují na výrobě vlastních desek, do kterých si budou celý rok ukládat své obrázky: nejprve si děrovačkou prořezají díry ve 2 čtvrtkách, poté je přizí „prošijí“, hotové desky si podle vlastní fantazie pomalují, starší děti samy podepíší (jménem, značkou), mladší děti si desky samy „podepíší“ obrázkem své značky, s dopomocí učitelek desky podepíší a uloží na předem</p>	<p>Velké čtvrtky velikosti A2, děrovačka na papír, vlněná příze, voskové bločky, pastelky</p>

<p>Reflexe Zpětná vazba</p>	<p>stanovené místo, kam si po celý rok budou ukládat své akvarelové obrázky a jiné výtvary a obrázky z papíru Co jsem si na desky namaloval/a? Jaká je moje značka? Umím se podepsat sám nebo potřebuji pomoc?</p>	
<p>Evokace Rituál</p> <p>Uvědomění Komunitní kruh, vyprávění, diskuse, emoční činnosti</p>	<p>Ranní kruh <i>Kolečko si uděláme, všechny děti zavoláme...</i> Svolání do kruhu, společné pozdravení Přivítání, uvědomění, co je dnes za den, jaké je venku počasí („zpřítomnění“), postupné seznamování a utváření pravidel ve třídě, případně opakování těch známých (co dělat a nedělat, abychom se ve třídě mohli cítit dobře a v bezpečí)</p>	<p>Třídni kalendář: barevné figurky podle dnů v týdnu, měsíců v roce, dřevěná</p>
<p>Reflexe Názorové spektrum, diskuse, řešení problémových otázek</p>	<p>Kdo je spokojený s pravidly, která jsme si stanovili, ať se postaví a zvedne obě ruce nad hlavu... Kdo je spokojený, ale chtěl by něco změnit nebo přidat, ať si jen stoupne... Kdo s danými pravidly vůbec nesouhlasí, má zásadní připomínky, ať zůstane sedět... Následuje diskuse</p>	<p>stavebnice se symboly počasí</p>
<p>Evokace Hra na klavír/akordeon Interpretace písně Diskuse</p> <p>Uvědomění Narativní pantomima</p>	<p>Rytmická část („jabličková“) Měla babka... <i>Zazní píseň Měla babka, čtyři jabka...</i> na klavír nebo akordeon Společný zpěv za doprovodu Orffových hudebních nástrojů Vyprávění o konci léta a nastávajícím podzimu, jaké plody nám toto období přináší</p> <p>Hudebně-pohybové hry <i>Stojí jabloň zelená, má jablička červená, červená, voňavá, v listí schovaná.</i> <i>Chodí kolem Anička, hledá zralá jablička,</i></p>	<p>Klavír či akordeon Orffovy nástroje</p>

<p>Hudebně-pohybová hra, improvizace</p> <p>Reflexe Diskuse, zpětná vazba</p> <p>Evokace Představení problému, diskuse</p> <p>Uvědomění Řešení problému, pracovní činnost, skupinová práce, prosociální činnosti</p> <p>Reflexe Zpětná vazba, diskuse, emoční činnost</p>	<p><i>vyskočí, poskočí, utrhne to nejhezčí.</i> <i>Třese se do trávy, jablíčka se kutálí.</i> <i>Hledáme, hledáme, jablíčka si sbíráme</i></p> <p>Červená a zelená jablka</p> <p>Děti se rozdělí na dvě skupiny: zelená a červená jablka a dostanou buď zelený nebo červený šátek, který si dají kolem pasu. Za doprovodu klavíru se volně pohybují po třídě, když klavír přestane hrát, ukáže učitelka obrázky dvou jablek (například dvou červených nebo jednoho zeleného a jednoho červeného) a děti mají za úkol udělat odpovídající barevnou dvojici vzhledem k barvě svého šátku</p> <p>Jaký je rozdíl mezi červeným a zeleným jablkem? Kde a kdy bychom našli zelené jablko? A červené? Bylo snadné najít si dvojici podle barvy?</p> <p>Práce na zahradě</p> <p>Na zahradě jsou po prázdninách zarostlé záhony, plevelem prorostlý chodníček, dlouho nikdo nepřehazoval kompost, mohli bychom s tím nějak pomoci?</p> <p>Jdeme prozkoumat terén, zjistit, s čím může, kdo pomoci. Následuje rozdělení do skupin podle typu práce, seznámení se zahradním náčiním a práce ve skupinách: každá skupina má vymezený úkol/činnost, na které pracuje, učitelka je v roli pozorovatele, případného pomocníka, když se na ni děti obrátí nebo když si všimne, že někdo potřebuje pomoci či „vysvobodit“</p> <p>Jdeme si prohlédnout zahradu po práci, co se změnilo, děti po skupinkách shrnují, co udělaly, jestli to pro ně bylo těžké, udělaly by to příště znovu, nebo by raději pracovaly na jiném úkolu?</p>	<p>Klavír, zelené a červené šátky, obrázky zeleného a červeného jablka</p> <p>Zahradní náčiní: hrábě, košťata, lopaty, rýče, košíky, nůžky</p>
---	---	--

<p>Evokace</p> <p>Vymezení hranic, pravidel</p> <p>Uvědomění</p> <p>Volná hra, prosociální činnosti</p> <p>Reflexe</p> <p>Svolávací rituál</p> <p>Zpětná vazba, názorové spektrum</p> <p>Diskuse</p>	<p>Hra na zahradě</p> <p>Na zahradě nám vznikl krásný a uklizený prostor pro hru. Děti si při úklidu náčiní mohou v zahradním skladu všimnout venkovních hraček (lana, opratě, velká dřevěná kuličková dráha), což vzbudí jejich zájem</p> <p>S učitelkou si vymezí hranice, kde se budou na zahradě pohybovat, zopakují si společná pravidla</p> <p>Následuje volná hra, děti si samy volí, s čím a kde si budou hrát, jestli samy nebo ve skupinách, platí pravidlo: s čím si dohraji, to následně uklidím (hračky do skladu, přírodniny na jim určená místa)</p> <p><i>Bim, bam, bom, pojd'te, děti, dom...</i></p> <p>Setkání všech dětí na jednom místě</p> <p>Koho dnes bavila práce a hra na zahradě? Kdo je se vším spokojený, postaví se před chodníček, kdo je výrazně nespokojený, zklamáný, postaví se za chodníček, kdo je tak „napůl“, postaví se na chodníček</p> <p>Následuje diskuse, proč se děti postavily před/za/na chodníček (případně individuální rozhovor)</p>	<p>Venkovní hračky, přírodniny</p>
<p>Evokace</p> <p>Rituál, narativní pantomima</p> <p>Uvědomění</p> <p>Vyprávění s loutkou, emoční činnost</p> <p>Reflexe</p> <p>Rituál, průpověď</p>	<p>Ohlédnutí za prvními dny – vyprávění Skřítkovi</p> <p>Probudíme Skřítku básničkou: <i>Já sedím, sedím ve špičaté čepici, na travičce, na mechu...</i></p> <p>Posíláme Skřítku po kruhu, děti mu vyprávějí (mohou mu i jen pošeptat), co ve školce zažily, objevily, s kým (čím) si rády hrají</p> <p>Uložíme Skřítku zpět do domečku s písni: <i>Skřítku, milý Skřítku, můžeš klidně spát...</i></p>	<p>Skřítek</p>

Metody a techniky	Vzdělávací činnosti	Pomůcky
<p>Evokace Volná hra, prohlížení knih</p> <p>Komunitní kruh, brainstorming, diskuse</p> <p>Uvědomění Komunitní kruh, vyprávění</p> <p>Hudebně-pohybové činnosti, narativní pantomina</p> <p>Reflexe Pantomimické znázornění</p> <p>Evokace Lidová slovesnost, nápodoba</p> <p>Uvědomění Výtvarné vyjádření dle vlastních asociací</p>	<p><u>Dožínky</u></p> <p>Co jsou dožínky? Děti mají prostor pro volnou hru ve třídě, na policích jsou připravené k volnému prohlížení obrázkové knihy a leporela s tematikou ročních období, podzimu, změn v přírodě...</p> <p>Povídání s dětmi v kruhu: Jaké roční období končí, co bude následovat? Co se v tomto období odehrává v přírodě? Slyšely už děti někdy o dožínkách? Co by to mohlo znamenat, co se při nich děje?</p> <p>Vyprávění učitelky o tom, co se dělo/děje při dožínkách, seznámení s lidovými tradicemi, na které naváže pásmo říkadél, básniček a písní, doprovázené pohybem nebo Orffovými hudebními nástroji</p> <p>Rytmická část <i>Jsou mlynáři chlapi, chlapi..., Už ty pilky dořezaly..., Na poli plném zlatých vlásků..., Melu, melu pšeničku..., Melu, melu mouku, Naši mlatici takto klepou...</i></p> <p>Zkusíte bez mluvení ukázat, znázornit, jak se z obilných klasů stane mouka? Co je k tomu potřeba?</p> <p>Malování akvarelu Učitelka začne zpívat písně, vyprávět říkanky, které už děti znají z ranních rytmičkových (<i>Jsou mlynáři, Už ty pilky dořezaly, Na poli plném zlatých klásků, ...</i>), tudíž se mohou spontánně přidat a pomoci s přípravou pomůcek k malování</p> <p>Malování akvarelem (žlutou barvou) podle vlastní fantazie – obilná pole, žluté klásky, sluneční paprsky</p>	<p>Obrázkové knihy, leporela</p> <p>Orffovy nástroje</p> <p>Žlutá akvarelová barva, štětce, sklenice s vodou, hadříky, čtvrtky</p>

<p>Průpověď</p> <p>Reflexe</p> <p>Zpětná vazba, vyprávění</p> <p>Evokace</p> <p>Vyprávění, představení problému</p> <p>Uvědomění</p> <p>Řešení problému, skupinová pracovní činnost</p> <p>Rytmizace, lidová slovesnost</p> <p>Skupinová pracovní činnost, rozvoj</p>	<p>Slovní postup, jak používat štětec, hadřík, vodu, nahradí průpověď: <i>Ve vodě si poskočím, u hrdélka se třikrát zatočím, pak si vlásky usuším a teprve pak se do barvičky namočím</i></p> <p>Hotové obrázky necháme sušit na zemi podél skříně, s dětmi si je společně prohlédneme, děti vyprávějí, co malovaly, jak se jim dařilo pracovat technikou „mokrého akvarelu“ (pro mnohé nová zkušenost)</p> <p>Mláčení obilí cepem</p> <p>Už jsme slyšeli (v říkankách, básničkách), jak se mlátí obilí, zkoušeli jsme to znázornit, ale jak se to tedy opravdu dělá? Jak vypadá cep? Zkusíme si vymlátit zrna z klasů, abychom z nich umleli vlastní mouku?</p> <p>Na zahradu si vezmeme snop obilí, cepy a kus látky. Na látku rozložíme obilí, přikryjeme (toutéž látkou) a děti střídavě rytmicky mlátí cepem ve dvojici, trojici, ..., ostatní děti se přidávají k doprovodné rytmizaci; mezi verši nesmí být prodleva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ve dvojici do rytmu říkanky: <i>Duci, duci, ve dvojici, táta s mámou, táta s mámou. Cep – klep, klep – chleb, cep – klep, klep – chleb.</i> - ve trojici: <i>Vezmi cep, pojd' na mlat, dám ti chléb, dám ti plat, pojd' čtvrtěj, nestůj tam, klepy – klop na ten snop, ze snopa zrní je.</i> - ve čtveřici: <i>Čtyři kúty, dva mrhúty a v prostředku třesky, plesky</i> - v pěti: <i>Pata za patou, pata za patou, pátej vomítá, koště jen lítá</i> - v šesti: <i>Dej pozor a koukej, jak dou cepy bouchej, šestou ránu dávej, nic z ní neodkládej</i> <p>Děti odkryjí látku a naleznou vymláčená obilná zrna, nastává pracné přebírání: oddělování zrna od plev</p>	<p>Obilí, cepy, látky</p>
--	--	-------------------------------

jemné motoriky a trpělivosti	Obilná zrna ukládají děti s učitelkou do sklenice, plevy odfoukávají zpět na látku	Uzavíratelná sklenice
Reflexe Zpětná vazba, diskuse Průpověď ke společnému úklidu, třídění	<p>Jak děti mlácení obilí bavilo? Dokážou si představit, že by si takto musely vždy samy zpracovat obilí, aby z něj mohly udělat mouku a z ní teprve něco péct?</p> <p><i>Už máme všechno uděláno, už máme všechno hotovo. Nastal nám čas uklízení, zítra začnem nanovo!</i></p> <p>Plevy se vysypou na kompost, stonky obilí se ukládají do košíku (budou později využity k navlékání řetězů), mísa s obilím a košíkem se slámou se odnáší do třídy</p>	Košík
Evokace Motivace, smyslové vnímání, představení problému	Navlékání jeřabinových řetězů Prožíváme období sklizně, oslav úrody, kolem nás je všechno barevné, voňavé, mohli bychom si vyzdobit i svoji třídu – výrobou řetězů	
Uvědomění Pracovní činnost, řešení problému (koordinace pohybů, rozvoj jemné motoriky)	Z vymláčeného obilí nám zbyly duté stonky, které děti nastříhají (pozor na „kolínka“, kterými by neprošla jehla s nití, těm je třeba se vyhnout), děti navlékají řetězy nebo korále ze slámy a jeřabin	Usušené jeřabiny, stonky slámy, nůžky, jehly, rezná nit
Reflexe Zpětná vazba, diskuse, skupinová práce, hodnocení	Komu se dařilo navléknout nit, nastříhat slámu bez „kolínek“, navléknout řetěz? Kam bychom je mohli umístit? Společná instalace, výzdoba třídy, při které dochází k diskusi a hodnocení: kdo dělal, jaký řetěz, s kým se mi dobře pracovalo, kdo mi pomohl, komu jsem pomohl?	Hotové řetězy
Evokace Diskuse, seznámení s včelím voskem	Modelování z vosku Navázání na téma, co všechno nám příroda dává? Jaké plody na podzim sbíráme, sklízíme? Představení včelího vosku – materiálu k tvoření	

<p>Uvědomění</p> <p>Pracovní činnost</p> <p>Smyslové vnímání, soustředění, koordinace pohybů, modelování na volné asociace</p>	<p>Práce s voskem, modelování (z vosku se dá modelovat jen, když je ještě teplý, je třeba jej v dlaních i nadále zahřívát, děti mají prostor vyjádřit cokoli je napadne, někdo může modelovat včely, úly, jiní jablka, jeřabiny, co se jim spojí s aktuálním obdobím</p>	<p>Rozehřátý včelí vosk</p>
<p>Reflexe</p> <p>Zpětná vazba, vyhodnocení</p> <p>Výstava výrobků, vyprávění, emoční činnost</p>	<p>Jak se mi dařila práce s voskem? Neztuhl dříve, než jsem z něj stihl něco vytvořit? Jaký byl rozdíl mezi voskem na začátku a na konci modelování? (na začátku je teplý, vláčný, dobře se tvaruje; na konci je studený, tuhý, drolí se)</p> <p>Hotové výrobky se vystavují na okno, s dětmi probíhá následná prohlídka, při které vyprávějí, co udělaly, jak se při práci cítily</p>	
<p>Evokace</p> <p>Lidová slovesnost</p> <p>Diskuse, problémové otázky</p>	<p>Pečení štrůdlu</p> <p>Využití a připomnění dříve naučených písní a básní o jablkách (<i>Měla babka čtyři jabka, Jablíčko, loupej se mi, Česat jabka, to je snadé, aj.</i>)</p> <p>Co můžeme z jablek udělat? Vytvořit? Upéct?</p>	
<p>Uvědomění</p> <p>Pracovní činnost, řešení problému</p> <p>Reflexe</p> <p>Zpětná vazba, diskuse, společné jídlo, prosociální činnost</p>	<p>Loupání, krájení, strouhání jablek</p> <p>Válení těsta, příprava štrůdlů, pomazání vajíčkem, následné pečení</p> <p>Společný úklid, závěrečné hodnocení, co, koho bavilo, komu se, co dařilo</p> <p>Ochutnávka vlastnoručně udělaného štrůdlu k svačině</p>	<p>Kuchyňské náčiní (škrabky, nožičky, prkénka, vál, váleček, mašlovačka), jablka, těsto, mouka, cukr, skořice, vajíčko</p>

<p>Evokace Vyprávění, diskuse</p>	<p>První výprava Už jsme spolu prozkoumali školku; třídu a zahradu, dneska se vypravíme prozkoumat i okolí naší školky, vydáme se na první výpravu. Co na výpravu budeme vždy potřebovat? (batoh, lahev s pitím, krabičku na svačinu, podsedák, pláštěnku, kapesníky, kdo chce, může si přibalit lupu)</p>	
<p>Uvědomění Volná hra, pozorování, bádání</p> <p>Reflexe Názorové spektrum – teploměr</p>	<p>Výprava do nedalekého sadu v klášterní zahradě, pozorování přírody, poznávání okolí, prostor pro volnou hru venku</p> <p>Jak hodnotím dnešní výpravu?</p> <p>Komu se výprava líbila, postaví se na začátek lávky; komu se nelíbila, není s ní spokojený, stoupne si na její konec, kdo má jen pár výhrad, postaví se doprostřed lávky</p>	<p>Batoh na výpravu, svačiny</p>
<p>Evokace Rituál, průpověď</p>	<p>Pohádka O veliké řepě <i>Kdo se těší do pohádky, nechá slova stát za vrátky</i></p> <p>Děti si sednou do kruhu kolem svíčky s písni: <i>Plamínku, zaplápolej, pohádku nám přivolej: přijď, pohádko, mezi nás, koupíme ti zlatý pás. Přijď, pohádko, mezi nás, už je čas.</i></p>	<p>Svíčka</p>
<p>Uvědomění Interpretace pohádky, skupinová improvizace</p> <p>Reflexe Průpověď, rituál Diskuse, řešení problémových otázek, zhodnocení, prosociální činnost</p>	<p>Četba pohádky: první den děti vyslechnou příběh, další dny se po skupinkách vystřídají v interpretaci pohádky (učitelka i nadále čte ten samý text, děti ve skupině improvizují)</p> <p><i>Děkujem ti, pohádko, bylas tu jen nakrátko</i></p> <p>Jedno z dětí sfoukne svíčku a v kruhu se reflektuje dočtený (popř. zhlédnutý) příběh: kdo všechno pomáhal tahat řepu? Kdo nakonec dopomohl řepu vytáhnout? Jak je možné, že malá myška tolik zmohla? Zvládla by to sama? Proč je důležité spolupracovat?</p>	<p>Řepa vyrobená ze sátku</p>

Metody a techniky	Vzdělávací činnosti	Pomůcky
<p>Evokace Brainstroming Vyprávění, diskuse, emoční činnost</p> <p>Uvědomění Narativní pantomima</p> <p>Hra v roli, improvizace</p> <p>Reflexe Zpětná vazba, emoční činnost</p> <p>Evokace Lidová slovesnost, nápodoba</p> <p>Uvědomění Experiment (míchání barev), výtvarné vyjádření,</p>	<p><u>Svatováclavské období</u></p> <p>Kdo byl svatý Václav? Povídání s dětmi při ranním kruhu: kdo z dětí ví něco o sv. Václavovi? Vyprávění a diskuse, proč se o něm říká, že byl moudrý? Jak se pozná takový moudrý panovník? (např. je spravedlivý, dobročinný, laskavý, ohleduplný, pečující,...)</p> <p>Rytmická část Říkadla, básničky o svatém Václavovi: <i>Na svatého Václava – úroda nám dozrává; Václav, to byl moudrý král, úrodu nám požehnal..., Na vinicích v slunném kraji...</i></p> <p>Kdybych byl králem Václavem, tak... Po kruhu se posílá svatováclavská koruna, kdo si ji nasadí na hlavu, řekne, co by udělal, kdyby byl králem Václavem (co by udělal, řekl, rozhodl, co by nechal postavit apod.)</p> <p>Znovu zopakovaná úvodní otázka: kdo byl tedy svatý Václav? Co jsme o něm zjistili nového, co jsme dříve nevěděli, co nás na něm zaujalo? Jak jsem se cítil jako král?</p> <p>Malování akvarelu <i>Na svatého Václava – úroda nám dozrává</i> Společná příprava pomůcek</p> <p>Malování akvarelem (ze žluté a červené vznikne oranžová), děti malují sklizeň, úrodu podle vlastní fantazie, volné asociace k vyprávění učitelky o úrodě, která dozrává</p>	<p>Královská koruna</p> <p>Akvarelové barvy (žlutá, červená), štětce, sklenice s vodou, hadříky, čtvrtky</p>

<p>improvizace, volné asociace, vyprávění</p> <p>Reflexe</p> <p>Zpětná vazba, vyprávění</p>	<p>Prohlížení hotových obrázků, děti popisují, jak se jim dařilo (nedařilo) smíchat oranžovou barvu, co malovaly</p>	
<p>Evokace</p> <p>Rituál, průpověď</p>	<p>Legenda o svatém Václavovi</p> <p><i>Kdo se těší do pohádky, nechá slova stát za vrátky</i></p> <p>Děti sedí v kruhu kolem svíčky a písní přivolají pohádku: <i>Plamínku, zaplápolej, pohádku nám přivolej: přijď, pohádko, mezi nás, koupíme ti zlatý pás. Přijď, pohádko, mezi nás, už je čas.</i></p>	<p>Svíčka</p>
<p>Uvědomění</p> <p>Interpretace textu legendy</p>	<p>Čtení Svatováclavské legendy doprovázeno dramatizací pomocí loutek a hudebních nástrojů</p>	<p>Text, loutky, bubínek, zvonkohra, triangel, dva</p>
<p>Reflexe</p> <p>Průpověď, rituál</p> <p>Diskuse, řešení problémových otázek, prosociální činnost, zhodnocení</p>	<p><i>Děkujem ti, pohádko, bylas tu jen nakrátko</i></p> <p>Jedno z dětí sfoukne svíčku a v kruhu se reflektuje příběh legendy: jak se jmenovala Václavova babička? Co všechno babička Ludmila Václava učila? Proč je důležité, abychom se chovali ohleduplně k zemi (půdě)? Jak bychom se měli chovat, aby nám v naší zemi bylo dobře? (případně i vymezení pojmu „vlastenectví“ – oddanosti vůči vlastní zemi)</p> <p>Proč je lepší domluva na rozdíl od boje?</p>	<p>třpytivé křišťály na vlasci</p>
<p>Evokace</p> <p>Představení problému</p>	<p>Na vinicích v slunném kraji, hrozny vína dozrávají</p> <p>I v naší zahradě dozrálo víno, které je třeba včas sklídit, abychom z něj mohli vyrobit šťávu</p>	
<p>Uvědomění</p> <p>Řešení problému, experiment, pracovní činnost ve skupinách</p>	<p>Sběr hroznů, sklizeň hroznů ze zahrady, následné lisování šťávy z hroznů pomocí odšťavňovače</p>	<p>Košík, odšťavňovač, hrnec, džbán</p>
<p>Reflexe</p>	<p>Ochutnávka hroznového moštu</p>	

<p>Evokace Rituál, vyprávění, nápodoba, skupinová práce</p>	<p>Práce s voskem Děti už začínají vnímat pravidelný rytmus týdne, mít představu o tom, na jaký den je naplánovaná, která činnost; díky třídnímu kalendáři se společně zorientujeme v tom, jaký je den a že nás čeká modelování z vosku, společně připravíme potřebné pomůcky</p>	<p>Třídní kalendář Rozehrátý včelí vosk, dřevěná prkénka</p>
<p>Uvědomění Pracovní činnost, vyprávění</p>	<p>Práce s včelím voskem: děti modelují to, co je napadne, někdo může tvarovat hrozny, jiný chléb, úrodu nebo královskou korunu – dle aktuálních vjemů, podle vlastní fantazie</p>	
<p>Reflexe Zpětná vazba</p>	<p>Děti popisují, co vytvořily, hotové výrobky vystavíme na parapet</p>	
<p>Evokace Vyprávění, představení problémové otázky, diskuse</p>	<p>Výroba mouky Na zahradě jsme pomocí cepů vymlátili obilí, zůstala nám celá sklenice zrn. Má někdo návrh, jak bychom z nich mohli vyrobit mouku? (Jak se dělá, jak vznikne mouka?)</p>	<p>Vymláčená pšeničná zrna ve sklenici</p>
<p>Uvědomění Experiment, řešení problému, práce ve dvojicích nebo v menších skupinkách, lidová slovesnost</p>	<p>Děti zkusí přijít na to, jak funguje ruční mlýnek na obilí, ve dvojici (popř. v menších skupinkách) se vystřídají u mlýnku a melou mouku z obilí (jeden mele, ostatní přidržují stůl, aby „neodjížděl“), lze doprovázet písněmi a básničkami: <i>Jsou mlynáři chlapi, chlapi..., Už ty pilky dořezaly..., Melu, melu pšeničku..., Melu, melu mouku</i></p>	<p>Mlýnek na obilí</p>
<p>Reflexe Zpětná vazba, diskuse</p>	<p>Namletou mouku přesypeme do dózy a uchováme na první pečení chleba. Koho bavilo mlít mouku? Všimly si děti, z jak velkého množství zrn, vznikne tak malé množství mouky?</p>	<p>Dóza na mouku</p>

<p>Evokace Vyprávění, práce ve dvojicích</p> <p>Uvědomění Pracovní činnost, skupinová práce, experiment – vážení na vahách, kynutí těsta</p> <p>Spolupráce ve dvojicích nebo menších skupinkách</p> <p>Reflexe Zpětná vazba, vyhodnocení</p>	<p>Pečení prvního chleba</p> <p>Zrekapitulujeme s dětmi celý proces, jak jsme z obilí získali mouku, z které si nyní slavnostně upečeme první chléb; děti si obléknou zástěry, ve dvojicích si je pokusí zavázat, případně vyhledají pomoc</p> <p>Mele se mouka v mlýnku, váží se ingredience, pracuje se podle daného postupu, zadělává se těsto (<i>Mísím, mísím boží dárek, až umísím, budu válet, až uválím, budu píct, až upeču, budu jíst</i>), každé dítě dostane kus těsta, které hněte na svém prkýnku, mladší děti odevzdají svůj díl starším, které postupně zadělávají větší a větší bochník, poslední dítě přemístí těsto do ošatky, zakryje utěrkou a nechá na teplém místě kynout</p> <p>Děti po sobě následně umyjí prkénka a nádobí; je třeba se domluvit, kdo bude mýt, kdo utírat, kdy se děti vymění (najít společně spravedlivé dělení práce), poté umyté nádobí uklidí na místa, v případě potřeby setrou mopem mokrou podlahu</p> <p>Po příchodu ze zahrady jdou děti zkontrolovat, jak těsto vykynulo, s učitelkou jej přendají do hrnce a dají péct, mohou se podělit o své pocity, co je nejvíce zaujalo, bavilo či překvapilo</p>	<p>Zástěry</p> <p>Ingredience k pečení, mlýnek, váhy, závaží, dřevěná prkénka, mísa, vařečka, příbory, ošatka, utěrka, hrnec na pečení, houbičky a kartáčky na mytí nádobí, saponát, mop</p>
<p>Evokace Spolupráce ve skupině, příprava hostiny</p> <p>Uvědomění Prožívání slavnosti, sounáležitosti, emoční činnost</p> <p>Reflexe Zpětná vazba</p>	<p>Stůl hojnosti</p> <p>Děti donesou do školky (ve spolupráci s rodiči) plody podzimu a připraví hostinu z darů země, slavnostní tabuli doplní tím, co společně sklidily na školní zahradě</p> <p>Na stůl hojnosti se přinese vlastnoručně upečený chléb a slavnostně se rozkrojí, jedná se o vzácnou chvíli, všichni si jsou vědomi, jaká práce tomuto okamžiku předcházela, následuje ochutnávka</p> <p>Komu chutná námi upečený chléb? Kdo má radost z dobře odvedené práce? Co, kdo cítí, prožívá?</p>	<p>Zelenina, ovoce, květiny, barevné látky, chléb</p>

<p>Evokace Pracovní činnost (koordinace oka – ruky a pohybů, rozvoj jemné motoriky)</p> <p>Uvědomění Pracovní činnost, skupinová práce</p> <p>Reflexe Zpětná vazba, vyprávění, prosociální činnost, diskuse</p>	<p>Vaření polévky</p> <p>Loupání a krájení zeleniny do polévky – děti se učí bezpečně zacházet se skutečným kuchyňským náčiním, loupou a krájí zeleninu ze stolu hojnosti; připravují vše do jednoho hrnce, který pak s sebou vezmou na zahradu</p> <p>Na zahradě se sejdou všechny třídy mateřské školy, sesypou nakrájenou zeleninu do jednoho velkého hrnce a na otevřeném ohni uvaří polévku k obědu</p> <p>Společný oběd: polévka, kterou děti pomáhaly vařit, na závěr celého prožitého období, učitelka při ní krátce shrne, co se ve školce za celý měsíc odehrálo, jak jsme se na začátku měsíce prvně setkali, postupně se seznamovali, učili spolupracovat a tvořit nové věci, oslavili období sklizně, prožili první slavnost, kterou nyní zakončujeme společným jídlem – námi uvařenou polévkou, která nás všechny spojuje u jednoho stolu v jedno společenství; aby nám ve třídě bylo dobře, snažíme se dodržovat určitá pravidla, na kterých jsme se shodli, necítím-li se ve školce dobře, trápí-li mě něco, vím, že se můžu obrátit na své kamarády, učitelky, děti navazují s vlastními náměty</p>	<p>Dřevěná prkénka, škrabky, nožičky, mísa, zelenina, hrnec</p> <p>Velký hrnec, vařečka, oheň</p> <p>Polévka</p>
<p>Závěrečné hodnocení Komunitní kruh, vyprávění s loutkou, diskuse, emoční činnost</p>	<p>Sumativní hodnocení na konci tematického celku probíhá v kruhu formou povídání se Skřítkem, děti mají možnost sdílet své dojmy a pocity v závěru zářijového období; prostor k vyhodnocení a diskusi</p>	<p>Skřítek</p>

7.5 Provedení projektu

Realizace projektu vycházela z předem stanoveného záměru a navržené nabídky vzdělávacích činností, ale v průběhu provedení docházelo přirozeně ke změnám, které vycházely z aktuální situace a zájmu dětí, což odpovídá běžné praxi při využití projektové metody. Důležitý je jasně stanovený záměr a cíl projektu, avšak striktní dodržování předem naplánované edukační nabídky není při projektování žádoucí – je třeba neustále vyhodnocovat, reagovat na reflexe dětí, jejich volnou hru (ve které se přirozeně objevují témata a činnosti, které je zaujaly) a zohledňovat jejich potřeby.

7.6 Hodnocení projektu

Evaluaace projektu bude probíhat na základě průběžného a závěrečného hodnocení, dále pak z hlediska osvojování klíčových kompetencí podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a naplňování potřeb dle Alberta Pessa a Zdeňka Matějčka.

7.6.1 Průběžné a závěrečné hodnocení

V průběhu realizace projektu docházelo pravidelně k formativnímu hodnocení v rámci třífázového modelu učení, na jehož konci vždy probíhá reflexe. Děti se učily hodnotit průběh i výsledek vlastní práce, práce ostatních a zároveň zpětnou vazbu přijímat. K reflexím byly využívány aktivizující metody a techniky tvořivé dramatiky (například diskuse, zpětná vazba, názorové spektrum, pantomimické vyjádření).

Jedním z dílčích cílů bylo vést děti k tomu, aby se nebály chybovat, ale naopak považovaly chybu za přirozenou součást svých aktivit (hraní, zkoumání, konstruování, učení). V procesu učení zastává právě chyba důležitou roli: vede člověka k reflexi, motivuje ho k opakování dané činnosti, jejímu lepšímu provedení. Obzvláště ty chyby, na které si děti přijdou samy (tzv. aha efekt, moment prozření), mají největší význam z pohledu řešení problému a učení se. Je proto žádoucí využít přirozeného zájmu dětí předškolního věku, jejich bezprostřednosti a zprostředkovat jim tento pozitivní přístup k práci s chybou.

Význam častých reflexí má přínos pro děti samotné, učitele i celé třídní společenství: motivují děti i pedagogy, učí děti pojmenovávat vlastní myšlenky, názory a emoce, prohlubují sociální vztahy, důvěru, empatii, vedou k lepšímu pochopení sebe sama i ostatních a vzájemnému respektu. Reflexe lze tedy využívat rovněž jako prostředek k rozvíjení emoční inteligence u dětí.

Následující reflexe vybraných činností dětí jsou pro ilustraci doplněny fotodokumentací z průběhu projektu.

- 1. Reflexe volné hry dětí:** stavba domečku vznikla z vlastní iniciativy dětí, učitelku přišly jen požádat o látku; šestimetrový pruh látky se následně stal nejžádanější „hračkou“ a stavba přilákala víc dětí, než by se do původně zamýšleného domečku vešlo, děti proto vymyslely řešení: postavily si dva domečky vedle sebe, aby látka vyšla na oba a do nově vzniklého dvojdomku se všichni vešly
 - volná hra dětí, způsob řešení problémů, rozdělení rolí ve skupině, míra spolupráce a zapojení; to vše posloužilo učitelce jako vhodný prostředek k průběžné diagnostice dětí (jako nezávislý pozorovatel mohla sledovat řečový projev, s čím si děti hrají, jak se ve skupině prosazují, kdo zastává, kterou roli, o co se děti zajímají, co rády opakují)
 - hodnocení činnosti proběhlo v rámci komunitního kruhu, kde učitelka ocenila empatické řešení situace, díky kterému si hru mohly užít všechny děti, které chtěly; došli jsme k závěru, že se vyplatí hledat způsoby, jak zařídit, aby byly (pokud možno všechny) děti spokojené, občas to totiž nemusí být vůbec složité (jak se ukázalo), stačí jen vůle a snaha



Obrázek 3 – Volná hra dětí: stavba domečku, resp. dvojdomku

- 2. Reflexe volné konstrukční hry:** dvě děti si po příchodu do mateřské školy začaly stavět z kostek, postupně se přidávaly další děti, tak spontánně začala stavba společného města, které se postupně rozrůstalo i do předměstí; všechny děti už se nevešly na jedno místo, tudíž vymyslely i postranní budovy a okolí, učitelka do jejich činnosti nijak nezasahovala, děti si samy vedly činnost, spolupracovaly a vymýšlely další kroky
- závěrečnou reflexi vlastní činnosti si uvedly děti samy: chtěly ostatním představit, co postavily, jak stavba vznikala, kdo na čem pracoval, s jakými problémy se musely vypořádat (most jim například opakovaně padal, tak z něj udělaly tunel apod.)
 - děti byly na stavbu patřičně pyšné, domluvily se s učitelkou, že zůstane ve třídě do konce týdne (kdy se v pátek celá třída uklízí), při úklidu došlo k přirozenému zopakování reflexe ze strany dětí: rozebíraly jednotlivé „budovy“, vzpomínaly, kdo, kterou stavěl, s čím se natrápily, jak si poradily
 - společná stavba města děti evidentně zaujala, protože se v následujících dnech opakovaně vracely k tomuto typu činnosti v rámci volné hry, při níž měly možnost samy aktivitu vymýšlet, řídit, obměňovat a vyhodnocovat; docházelo i k problémovým situacím (stavba padala, děti měly odlišné představy o její finální podobě), snažily se však hledat řešení samy, vzájemně si vyjít vstříc a spolupracovat (šlo jim totiž o společný cíl); na učitelku se obrátily s žádostí o pomoc ve dvou případech: když potřebovaly posunout květináč s rostlinou, která jim překážela, a když potřebovaly pomoci s řešením konfliktu, který nastal po neúmyslném zboření části stavby



Obrázek 4 – Výsledek volné hry dětí: město a předměstí z kostek

- 3. Reflexe zavedení třídního kalendáře:** aby se děti lépe orientovaly v týdenním rytmu a porozuměly cykličnosti a pravidelnosti ve střídání činností, dnů, měsíců a ročního období, zavedli jsme ve třídě kalendář: pomocí barevně rozlišených dřevěných figurek
- 7 barevných panáčků značí dny v týdnu, dalších 12 pak měsíce v roce; děti se naučily každý den určovat, který panáček „kraluje“ a jaká rukodělná činnost tím pádem v ten den bude probíhat
 - přidali jsme ještě dřevěnou stavebnici se symboly počasí, kterou jsme občas i v průběhu dne několikrát obměnili podle toho, jak jsme s dětmi vyhodnotili aktuální stav venku (děti se následně naučily podle předpovědi orientovat a volit vhodné oblečení na zahradu), otevřeli jsme také téma, jaké roční období máme (že se právě střídá léto s podzimem) nebo co je za měsíc (zvláště předškoláci už si obvykle pamatují, v jakém měsíci budou slavit narozeniny a netrpělivě daný měsíc vyhlížejí)
 - třídní kalendář usnadnil: počáteční adaptaci, porozumění abstraktním pojmům na základě vizuálního ztvárnění a vnímání přítomnosti (Co je dnes za den, co nás čeká, jaké je venku počasí, za jak dlouho bude...?)



Obrázek 5 – Dnes je středa 7. září a venku je oblačno



Obrázek 6 – Dnes je pátek 23. září, venku je zataženo a prší



Obrázek 7 – Dřevěná stavebnice se symboly počasí

4. **Reflexe dětmi iniciované činnosti:** jedno z dětí se rozhodlo vyrobit počítač z kartonu, který našlo ve třídě, vlastními silami zhotovilo barevný monitor s klávesnicí (pomocí barevných voskových bločků)
- ostatní děti činnost natolik zaujala, že se shromáždily kolem dítěte s „počítačem“, ptaly se, jak funguje, co se stane, když zmáčkne konkrétní barevné tlačítko apod.
 - pozornost dětí se upřela na vnímání barev: řešily barvy voskových bločků, tlačítek na počítači, půjčily si i barevné figurky z třídního kalendáře a hravou formou třídily, přiřazovaly a počítaly jednotlivé předměty
 - aniž by se učitelka jakkoli přičinila, rozvíjely děti předmatematické představy, jemnou motoriku, koordinaci pohybů a tvořivost formou volné hry



Obrázek 8 – vytvořený počítač a následné třídění barev

5. **Reflexe činností rozvíjejících čtenářskou pregramotnost:** děti se každý den před obědem sešly v kruhu, aby vyslechly/prožily pohádkový příběh (popř. legendu), s jedním příběhem jsme vždy pracovali celý týden: první den si děti příběh poslechly, další dny byly postupně zařazovány dramatické prvky, na konci týdne děti skupinově interpretovaly text podle vlastní fantazie
- během dne byly dětem zároveň k dispozici obrázkové knihy, učitelka knihy průběžně obměňovala a rozmisťovala (na parapety, do zájmových koutků nebo umývárny), což přirozeně zaujalo pozornost dětí a motivovalo k individuálnímu i skupinovému prohlížení a vyprávění – tyto „čtenářské chvílky“ pomáhaly utvářet pozitivní vztah dětí ke knihám a umožňovaly atraktivní a zábavný způsob trávení volného času
 - zmiňovanými aktivitami docházelo pravidelně k rozvoji čtenářství a čtenářské pregramotnosti (které jsou uvedeny v klíčových cílech RVP PV), u dětí bylo podporováno tzv. čtení s porozuměním: schopnost porozumět textu, získávat z něj potřebné informace/argumenty, kriticky je posuzovat a diskutovat



Obrázek 9 – Ukázka knih z třídní knihovny



Obrázek 10 – Knihy rozvíjející emoční inteligenci

- 6. Reflexe práce a hry na zahradě:** při pobytu venku pracovaly děti v menších skupinách na stanovených úkolech (např. plení chodníčku, přehazování kompostu, zametání cestiček), abychom společnými silami zvelebili zahradu, která potřebovala po letních prázdninách naši péči; děti byly přirozeným způsobem vedeny k tomu, že je zapotřebí starat se o své okolí a chránit přírodu
- po odvedené práci, uklidily zahradní náčiní na svá místa a vyměnily je za venkovní hračky (lana, opratě, hrnce, aj.), následovala volná hra dětí na zahradě; některé děti chtěly pokračovat v zahradničení, jiné organizovaly skupinové hry nebo zvědavě prozkoumávaly život pod zemí
 - při pobytu venku byl kladen důraz na environmentální výchovu, spontánní pohyb dětí (běh, přeskakování, zdolávání nerovností v terénu), posilování resilience (pobyt venku v deštivém počasí, kombinace hry a práce), odvahy (lezení po stromech, překonávání překážek), sebedůvěry a sounáležitosti (dokončování činností, které mají význam i pro kolektiv)



Obrázek 11 – Práce na kompostu



Obrázek 12 – Uklizené zahradní náčiní v zahradním skladu

7. **Reflexe výprav do přírody:** pravidelné páteční výpravy do přírody se nesly v dobrodružném duchu, jejich hlavní náplní byl přirozený pohyb, volná hra a autentický způsob učení: bádání, zkoumání a objevování
- smyslem výprav bylo také zažít a propojit dosavadní teoretické poznatky v praktickém životě, využít dříve nabyté zkušenosti a znalosti v nových podmínkách, posilování odolnosti, podpora spolupráce a tvořivosti, rozvíjení citlivého vztahu k přírodě a prohlubování povědomí o životním prostředí převážně formou volné hry dětí



Obrázek 13 – Výprava do přírody



Obrázek 14 - Volná hra v přírodě

- 8. Reflexe pečení chleba:** děti absolvovaly celý proces pečení chleba od mláčení obilí z klasů, vybírání zrn od plev, mletí mouky na ručním mlýnku, po zadělávání a vypracování těsta, z kterého upekly chléb na svačinu
- při společné svačině děti spontánně zreflektovaly celý průběh přípravy chleba; často se opakovala věta, že je předtím vůbec nenapadlo, jak pracný a dlouhý proces to bude, vzájemně se pochválily za dobře odvedenou práci a všechny se shodly na tom, že je činnost zaujala a bavila, vzápětí však dodaly, že každý den by to rozhodně všechno dělat nechtěly
 - z upřímných reakcí i samotného pozorování dětí byl znatelný zájem o dílčí aktivity, které vedly ke společnému cíli; tím se ověřil význam a smysluplnost reálných aktivit v mateřské škole – některé děti byly přímo fascinovány mlýnkem, miskovými vahami se závažími, jednotlivými kroky skutečné práce s reálnými pomůckami
 - upečený chléb chutnal i těm dětem, které do té doby tvrdily, že ho nejedí, což osobně považují za cennou zpětnou vazbu: děti byly součástí celého procesu, společně hledaly řešení problémů, učily se vyhodnocovat, vyjadřovat vlastní názory i návrhy, což vedlo nejen k rozvoji spolupráce, ale i k lepšímu porozumění, prohlubování přátelských vztahů mezi dětmi a sdílenému pocitu z dobře odvedené práce



Obrázek 15 – Společně upečený chléb

9. **Reflexe oslav sklizně:** vyvrcholením celého projektu a období dožinek byla Svatováclavská slavnost, ke které směřovaly činnosti celého tematického celku: na začátku září se většina dětí vzájemně neznala, během prvních dnů a týdnů docházelo k postupnému seznamování, budování důvěry a přátelských vztahů, to vše za podpory radostných a tvůrčích činností, zpěvů, oslav konce ročního cyklu a očekávání nového začátku (v přírodě, ve školce, v novém společenství)
- na přípravě „stolu hojnosti“ se podílelo celé třídní společenství: děti přinesly za pomoci rodičů do školky podzimní plody, ovoce, zeleninu; ze zahrady a z výpravy donesly děti s učitelkami květiny, na stůl položily společně upečený chléb, celá třída se sešla v kruhu kolem připravené slavnostní tabule a děti vyprávěly, co v nich zanechalo nejsilnější dojmy



Obrázek 16 – Stůl hojnosti o Svatováclavské slavnosti

Každý tematický celek navržené koncepce směřuje ke konkrétní slavnosti, která je ideální příležitostí k závěrečnému – sumativnímu hodnocení.

Na konci ověřovaného projektu proběhlo závěrečné hodnocení po Svatováclavské slavnosti v komunitním kruhu se Skřítkem. Děti vyprávěly Skřítkovi, co za celý měsíc prožily, co se naučily, co je bavilo, jak se ve školce po prvním měsíci cítí, jak hodnotí nastavená pravidla, co by chtěly změnit nebo co by v následujícím období rády zopakovaly. Nejčastěji děti zmiňovaly mláčení obilí cepem a celý proces pečení chleba. Po prvním měsíci stráveném v mateřské škole hodnotily děti pozitivně například ještě školní zahradu (pískoviště, vodní prvek, bunkry a domečky), možnost výběru při svačině (namazaný/suchý chléb, volbu ovoce a zeleniny), navázání nových přátelských vztahů. Negativně děti naopak hodnotily „zbytečně dlouhé procházky“ nebo „zbytečně časté mytí rukou“.

Ze svého osobního pohledu jsem na konci tematického celku kladně hodnotila fakt, že u většiny dětí proběhl první měsíc adaptace úspěšně. Děti si navykly na novou společenskou roli, zorientovaly se v rytmu a programu mateřské školy. Začaly vnímat nastavené hranice a potřeby vlastní i ostatních členů nového společenství. Byly chápavější k projevům emocí svého okolí a zároveň se učily poznávat, vyjadřovat a regulovat emoce vlastní. Po prvním měsíci si děti osvojily třídní pravidla, například se naučily mediovat konflikty, snažit se je řešit nejprve mezi sebou, teprve pak se obracet na učitelku s žádostí o radu či pomoc. Pozitivně jsem hodnotila i zvýšený zájem dětí o knihy: naučily se samy zaměstnat prohlížením knih v průběhu dne, mezi sebou o knihách diskutovaly, vymýšlely si možný děj podle obrázků a často pak chodily za učitelkou s prosbou, jestli by jim mohla přečíst, o čem děj skutečně je. Následně obě verze porovnávaly a vyhodnocovaly, v čem se shodovaly a co si domyslely odlišně.

Soudím, že výše popsáním pozitivním skutečností dopomohl realizovaný projekt, který cílil na bližší seznámení se, spoluprožívání, sdílení a vzájemné porozumění formou dětem nejbližší a nejpřirozenější – tedy formou hry a tvořivé dramatiky.

7.6.2 Evaluace projektu z hlediska osvojování klíčových kompetencí dle RVP PV

Naplnování všech klíčových kompetencí Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání dokazují konkrétní (níže rozepsané) příklady.

Kompetence k učení:

- *soustředěně pozoruje, objevuje*: pozorování změn v přírodě – po příchodu do sadu děti odpovídají na otázku, co se od minula změnilo – začínají se barvit listy na stromech, padají jablka; objevuje, jak smícháním červené a žluté barvy vznikne oranžová, pozoruje, jak se z obilí umele mouka, z hroznů vylisuje šťáva, připraví těsto, které vykyne a upeče se z něj chleba
- *všimá si souvislostí a získanou zkušenost uplatňuje v praktických situacích a v dalším učení*: starší děti pomáhají mladším při zvládnání každodenních úkolů, při sebeobsluze (s jídlem, při oblékání), při úklidu (poradí, co kam patří, pomůžou nalít vodu, odnést jídlo), díky průpovědím a přechodovým rituálům pozná, co bude následovat, co má dělat
- *orientuje se v řádu a prostředí, ve kterém žije*: ví, co je za den, co se v který den děje – pravidelný rytmus střídání hlavních činností na den; co se děje během dne: kdy se uklízí, svačí, jde ven, obědvá; kam se ukládají hračky a pomůcky; pozná své místo a věci podle osobní značky
- *klade otázky, hledá na ně odpovědi*: co jsou dožínky?, z čeho se dělá mouka, jak vznikne?, z jakých barev smíchám oranžový akvarel?, co můžu udělat pro to, abychom se ve školce cítili dobře?, proč na zahradě pracujeme?
- *aktivně si všimá, co se kolem něj děje, poznává, že se může mnohému naučit*: pečení chleba, rukodělné činnosti, sledování práce a chování druhých, pozorování přírody
- *raduje se z toho, co samo dokázalo a zvládlo*: rukodělné činnosti, dobře odvedená práce, pomoc druhým, úklid třídy, zvelebování okolí školky (péče o zahradu)
- *učí se spontánně i vědomě*: skupinová práce, volná hra, nápodoba, možnost svobodné volby, venkovní a vnitřní činnosti s dětmi/samostatně
- *dokončuje práci*: akvarelový obrázek (domaluje, poté vylije vodu, vymyje sklenici, vypere štětec a hadřík, nechá usušit a uklidí vše na svá místa), modelování z vosku, mláčení obilí, oddělování zrna od plev, pečení chleba, úklid, příprava svačiny
- *dovede postupovat podle instrukcí a pokynů*: postup při pečení chleba, přípravě polévky, úklid, příprava svačiny, hygiena, oblékání a odchod na zahradu
- *odhaduje své síly*: venkovní pohybové aktivity, rozložení síly: kam až vylezu na strom/prolézačku, abych zvládl i slézt?, potřebuju už vystřídat při mletí mouky / mláčení

cepem?, zvládnou ještě uhníst další várku?, unesu toho najednou tolik, nebo půjdu raději dvakrát?, nepotřebuji už poprosit druhého o pomoc?

- *učí se hodnotit své pokroky i výkony druhých*: zpětná vazba, sebehodnocení, ocenění práce druhých, „výstavka“ výrobků z vosku / nástěnka s obrázky, hnětení těsta, vykynutí těsta, vydařený chléb, ocenění, že dneska na nikoho nečekáme, můžeme vyrazit brzy ven, poděkování za jídlo, zhodnocení vlastní i skupinové práce: s kým se mi dobře pracovalo, co mě dnes bavilo, potěšilo

Kompetence k řešení problémů:

- *všimá si dění i problémů v bezprostředním okolí*: kdo potřebuje pomoci s oblékáním, přípravou pomůcek?, jak můžu pomoci ve svém okolí?, jak vyřeším situaci, když něco vylíju/rozbiju?, co je třeba udělat, když se ucpe mlýnek?
- *řeší problémy, na které stačí, známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější s dopomocí*: ranní činnosti, rytmické části, pravidelně se opakující rituály, sebeobsluha, snaha o řešení konfliktu mezi dětmi
- *problémy řeší na základě bezprostřední zkušenosti, zkouší, experimentuje, spontánně vymýšlí nová řešení, hledá různé možnosti a varianty*: malování akvarelu, rukodělné činnosti, modelování z vosku, pečení, volná hra venku, bádání, prozkoumávání zahrady, sadu či lesa, využití přírodnin k volné hře
- *zpřesňuje si početní představy*: pečení, vaření (vážení, přesypávání, odlévání, měření množství, více/méně, vejde se / nevejde se, počítání množství), počítání dětí ve třídě, příprava potřebného množství pomůcek, nádobí, jídla
- *uvědomuje si, že svou aktivitou a iniciativou může situaci ovlivnit, nebojí se chybovat*: diskuse, brainstorming, hledání společného řešení, reflexe, pomoc druhým při oblékání, pomoc ve třídě: zametání, vytírání, práce na zahradě, nebojí se zkusit nové věci, experimentovat (stavba domečků, úkrytů venku i ve třídě, rukodělné činnosti, s kterými se některé děti doposud nesetkaly)

Kompetence komunikativní:

- *ovládá řeč, formuluje věty, vyjadřuje své myšlenky, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog*: vyprávění, utváření pravidel, čtení a dramatizace pohádky/legendy, následná reflexe (porozumění ději, co se v příběhu stalo, když...?, proč se tak zachovali?), povídání v ranním kruhu, umí si říct o pomoc, nabídne pomoc, přináší své návrhy na řešení problému (ve třídě i venku), řekne, co by chtěl dělat, vyprávění skřítkovi (co kdo dělal, co ho bavilo, na co se těší), pokouší se formulovat

emoce (pozitivní i negativní: proč jsem smutný, veselý?, co by mě potěšilo?, proč druhý pláče?)

- *dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity, nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými):* v ranním kruhu, při rytmické části, ve volné hře ve školce i venku, projevování emocí (verbálně i neverbálně)
- *domlouvá se gesty i slovy:* ranní kruh, při řízených i spontánních činnostech, prstové hry, pantomimické znázornění „rozsvícené hvězdičky“ (namísto hlášení se)
- *bez zábran komunikuje:* ranní kruh, volná hra, spolupráce s ostatními dětmi
- *průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu:* využití lidové slovesnosti: nové básničky, říkanky, písně, pohádky, legenda, v ranním kruhu, při reflexích
- *dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie):* prohlížení obrázkových knih, vyhledávání obrázků, informací na dané téma (podzimu, dožínky), poslouchání pohádek

Kompetence sociální a personální:

- *samostatně se rozhoduje o svých činnostech, tvoří si vlastní názor:* pomocí nápodoby sleduje, co dělá učitelka / ostatní děti a zapojí se do ranních činností, volné hry, rytmických činností, hudebně-pohybových her, vstupuje do rolí, zapojuje se do her, vymýšlí si svou hru
- *uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky:* respektování pravidel, chování a vystupování ve třídě, na zahradě, na vycházce, ohleduplnost vůči ostatním, spolupráce, diskuse
- *projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoc slabším, rozpozná nevhodné chování, vnímá nespravedlnost, ubližování, lhostejnost:* pomoc mladším/slabším s tím co nezvládnou a já sám už svedu, péče o druhé, rozvoj empatie, všímám si, když je někdo smutný nebo potřebuje pomoci či potěšit, řešení konfliktů a nedorozumění při činnostech a hrách
- *spolupracuje s ostatními, respektuje druhé i nastavená pravidla, dokáže přijímat kompromisy:* ve hrách, v ranním kruhu, když se diskutuje o tom, co by kdo chtěl dělat, dodržuje třídní pravidla, respektuje, když většina rozhodne a snaží se přizpůsobit, třebaže byl opačného názoru
- *napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů:* ve hře, v ranních činnostech, venku na výpravách do okolí – všímá si, co se kolem něj děje
- *podílí se na společných rozhodnutích, přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti, dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla:* respektuje, kdo je dnes na řadě (například

se službou, sfoukáváním svíčky), dodržuje pravidla společného stolování, hledá vhodná řešení, diskutuje s ostatními, navrhuje, prezentuje své nápady

- *umí odmítnout chování/komunikaci, ve které se necítí komfortně*: vymezení vlastních hranic při hře, potřebuje-li pomoci, obrátí se na kamaráda/učitelku, snaží se rozpoznat vlastní potřeby, porozumět emocím
- *umí být tolerantní k odlišnostem, snaží se řešit konflikty dohodou*: respektuje odlišné potřeby, tempo nebo zvyky ostatních dětí, snaží se pochopit nově příchozí děti, respektovat průběh jejich adaptace

Kompetence činnostní a občanské:

- *svoje činnosti a hry se učí plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat*: volná hra, čas na úklid třídy/pomůcek, povídání v ranním kruhu, co mě bavilo, potěšilo, zpětná vazba, reflexe
- *snaží se rozpoznat své silné a slabé stránky* – co už zvládnou sám, kde si potřebuju říct o pomoc (sebeobslužné činnosti, oblékání, hygiena, rukodělné činnosti, příprava jídla, sklizení, tkaní)
- *odhaduje rizika svých nápadů, dokáže se přizpůsobit změnám*: venku při vycházkách, volné hře, dávám si pozor na to, že mě ostatní můžou napodobovat i v těch případech, kdy nedělám úplně bezpečné/vhodné věci (překračování hranic, nerespektování pravidel)
- *chápe, že se může o svém počinání rozhodovat svobodně a že za svá rozhodnutí také odpovídá* – v rámci volné hry, řešení problémů, diskusí či reflexí, při pobytu venku: kam se vydám, co teď budu dělat?
- *má smysl pro povinnost, úkoly řeší svědomitě, váží si práce i úsilí druhých*: „třídní služby“ předškoláků (příprava svačiny, vytírání podlahy), příprava jídla/pomůcek, následný úklid, umět poděkovat těm, kdo se podíleli na práci, zapojení se do řízených činností, péče o zahradu (zalévání, přehazování kompostu, vymetání písku z cestiček)
- *zajímá se o druhé i o to, co se kolem něj děje, je otevřené aktuálnímu dění*: péče o okolí školky, pomoc druhému, trpělivě počkám, když ještě někdo není hotový
- *má představu o tom, co je a není v souladu se základními lidskými hodnotami a normami*: dodržování pravidel, starost o druhé, vnímání potřeb vlastních i druhých
- *spoluvytváří pravidla společenského soužití mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu a chápe potřebu je zachovávat*: respektování pravidel, hledání kompromisů, snaha diskutovat o problémech

- ví, že není jedno, v jakém prostředí žije, uvědomuje si, že se na něm svým chováním podílí a že je může ovlivnit: úklid třídy, okolí MŠ, poznávání okolí, prohlubování vztahu k okolí MŠ a přírodě, třídění odpadu, neplýtvání
- dbá na osobní zdraví a bezpečí svoje i druhých, chová se odpovědně s ohledem na zdraví a bezpečné okolní prostředí: dodržuje zásady hygienických návyků, pitný režim, vhodně se oblékne na pobyt venku (vzhledem k počasí), je obezřetný na vycházce, bezpečně zachází s pomůckami (nože, cepy, závaží z vah, mlýnek) a je ohleduplný k svému okolí

7.6.3 Evaluace projektu z hlediska naplňování potřeb

Naplňování emočních potřeb dle Alberta Pessa probíhalo konkrétními příklady:

- **potřeba místa** – vlastní značka, značkou vyznačené místo v šatně, u stolu, vlastnoručně vyrobené desky na výkresy, místo v komunitním kruhu (fyzicky – v ranním či hodnotícím kruhu, i obrazně – místo ve společnosti), herní koutky, zahrada a okolí školky (postupné seznamování se s okolím, oblíbená a často navštěvovaná místa – oblíbený strom,...), cítit se dobře tam, kde jsem
- **potřeba sycení** – společná jídla, rukodělné činnosti, pohybové aktivity, volná hra, čtení pohádky, rytmické činnosti, práce s knihami (samostatné nebo skupinové prohlížení, povídání si o příběhu, nosném tématu), pozornost učitele (věnuje se dětem skupinově i individuálně, vede průběžnou diagnostiku dětí, sleduje jejich vývoj)
- **potřeba podpory** – pravidelně se střídající činnosti, rituály, laskavá náruč učitele, uvědomování si přítomnosti, prohlubování sebepojetí a budování zdravého sebevědomí, nebát se požádat o pomoc nebo chybovat, vědět, na koho se obrátit, potřebuju-li poradit
- **potřeba ochrany** – postupná adaptace s rodiči, spolupráce s rodiči, navázání vztahu s učitelem, vědět, že se na ně děti mohou s čímkoli obrátit, prostor k sdílení svých pocitů, překonávání překážek, vyhodnocování nebezpečných situací, individuální a spravedlivý přístup ke každému dítěti
- **potřeba hranic (limitů)** – třídní pravidla (společně vytvořená, nastavená, v průběhu roku se doplňují, obměňují podle situace), nebát se chybovat, nestydět se za to, že něco neumím, naopak si to umět přiznat, dokázat si říct o pomoc a vnímat i hranice ostatních, umět nabídnout pomoc druhým, ohraničený prostor venku (kam, až můžu, kde/u čeho se potkáme, zastavíme, abychom na sebe počkali,...)

Naplňování psychických potřeb dle Zdeňka Matějčka probíhalo konkrétními příklady:

- **potřeba přiměřené stimulace** – dostatek podnětů (rukodělné činnosti), prostor pro volnou hru, výpravy do přírody, odpočinek, relaxace, pohádky, diskuse
- **potřeba smysluplného světa** – pravidelně se střídající rytmus (týdenní – každý den je konkrétní činnost – akvarel, vosk, pečení,..), jasná struktura dne – rituály, průpovědi, které předznamenávají, co přijde, co se bude dít, prosociální a emoční činnosti zaměřené na porozumění emocí (vlastních i ostatních lidí)
- **potřeba životní jistoty** – navázání vztahů s učitelkami a dětmi, první přátelství, pocit sounáležitosti se skupinou, místo v komunitě, těšit se na to, co přijde, užívat si daný okamžik tady a teď, důvěra v učitele i sebe sama
- **potřeba pozitivní identity, vlastního „já“** – uvědomování si svých silných a slabých stránek: nestydět se za to, že mi něco nejde a naopak se nebát přiznat si vlastní hodnotu či přínos, reflexe, zpětná vazba, prohlubování samostatnosti, jsem důležitou součástí společenství, které mě přijímá takového, jaký jsem
- **potřeba otevřené budoucnosti** – tuším, co bude následovat (nápodoba, rituály, rytmus), od starších mám možnost sledovat, co mě čeká, na co se můžu těšit, vidím, že předškoláci už mají i různé „povinnosti a privilegia“ (služby ve třídě, pomáhání menším, grafomotorická cvičení, předškolácké chvilky...), vidím smysl ve své práci (vytluču klasy, namelu mouku, upeču chléb, který si dáme k svačině), těším se na to, co mě čeká (například slavnosti)

8 Závěrečné shrnutí a diskuse

Cílem výzkumné části bylo ověřit měsíční projekt navrženého tematického celku představené koncepce, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a využívá volné hry, tvořivé dramatiky, hodnotového vzdělávání a konstruktivismu v pedagogice.

Na základě tvorby, realizace a vyhodnocení celého projektu lze odpovědět na stanovené výzkumné otázky:

VO1: Je možné poskytovat dětem v mateřské škole majoritní prostor pro volnou hru a zároveň naplňovat vzdělávací cíle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání?

Vzhledem k tomu, že je volná hra přímo ukotvena ve vzdělávací nabídce RVP PV, tak jejím zařazením do každodenních činností lze vzdělávací cíle předškolního vzdělávání přirozeným způsobem naplňovat. Projekt, jehož stěžejním pilířem byla volná hra, ověřil naplňování klíčových kompetencí RVP PV (viz kapitolu 7.6.2). V rámci volné hry docházelo k rozvíjení dítěte i po stránce biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Využití projektové metody poukázalo na fakt, že není zapotřebí pouze frontální výuky či řízených činností, aby docházelo k naplňování vzdělávacích cílů RVP PV.

VO2: Jak mohou být konkrétně naplňovány emoční potřeby (dle A. Pessa) a psychické potřeby dětí (dle Z. Matějčka) v mateřské škole?

Výčet konkrétních příkladů, jak byly naplňovány emoční a psychické potřeby dětí v mateřské škole byly popsány v předchozí kapitole (7.6.3 Evaluace projektu z hlediska naplňování potřeb) v rámci hodnocení projektu. Kupříkladu pomocí rituálů, volné hry, činností zaměřených na rozvoj prosociálního chování, skupinových i individuálních činností, častých reflexí, jasně definovaných hranic a diferenciované vzdělávací nabídky byly průběžně naplňovány dílčí potřeby dětí.

VO3: Jakými způsoby se dá rozvíjet emoční inteligence dětí předškolního věku v mateřských školách?

Mezi metody a způsoby, které rozvíjejí emoční inteligenci dětí předškolního věku, můžeme jednoznačně zařadit projektování, tvořivou dramatiku i volnou hru. Jejich náplní jsou činnosti zaměřené na prosociální chování, hodnotové vzdělávání, prožívání a vnímání emocí vlastních i druhých. Zařazením diskusí, řešení problémů, skupinových činností, formativního a sumativního hodnocení dochází k prohlubování sebepojetí i empatického vhledu a pochopení pocitů a názorů ostatních. Děti se učí rozpoznávat své pocity, nestydět se za ně, pokoušet se je

vyjádřit, ztvárnit či popsat a regulovat. Učí se orientovat v sobě sama, ve svém okolí a lidech, které jej obklopují. Nedílnou součástí emočního rozvoje dětí je vhodný vzor, který je hoden nápodoby. Činnosti zaměřené na emoční rozvoj dávají dětem možnost vyjít vstříc svým potřebám a respektovat přitom potřeby a práva okolních subjektů.

VO4: Jsou didaktické principy J. A. Komenského aktuální a aplikovatelné i pro dnešní předškolní vzdělávání?

Komenského pojetí edukace je nadčasové a jeho pedagogická koncepce včetně didaktických principů jsou stále aktuální i pro dnešní předškolní vzdělávání. V projektu byly hojně zastoupeny a využívány Komenského didaktické principy názornosti (přímá zkušenost dítěte), systematickosti a soustavnosti (postupnost a provázanost činností), přiměřenosti (zohlednění individuality každého dítěte), aktivity (diskuse, objevování, zkoumání, řešení problémů, situační a inscenační metody, didaktické hry), trvalosti (rytmus, rituály, reflexe) a zájmu (motivace, evokace, rukodělné činnosti, využívání skutečných předmětů a nástrojů). Cíle tematického celku byly naplňovány řešením reálných problémů, experimentováním, situačním a prožitkovým učením, praktickými/rukodělnými činnostmi, učením venku, pozorováním přírody a inspirováním se cyklem přírodního roku. Učitel v roli průvodce motivoval děti k prosociálnímu chování, tvořivosti, touze po poznání a vzdělávání se. Tím došlo k přenesení Komenského „dílny lidskosti“ do prostředí současné mateřské školy.

Opravilová (Opravilová, Machková, 1992, s. 2) se pozastavuje nad otázkou, ke které se připojují: „*z čeho pramení ten nepopiratelný despekt nejen k jednoduchým spontánním dětským činnostem, ale i k základním a prostým hodnotám lidského prožívání a kdo zdůvodnil a rozhodl, že pro předškoláka jsou důležitější elementární vztahy logické a kvantitativní než vztahy mezi lidmi? (...) Došlo nám, že dynamika života a množství stále nových, atraktivních podnětů oslabuje intenzitu prožívání? (...) Nepřehlédli jsme mezi důkazy o tom, že dnešní dítě je po mnoha stránkách vyspělejší než v minulosti, důkaz svědčící také o tom, že je šťastnější, a to nejen teď, kdy své dětství prožívá, ale že bude šťastné i později v dospělosti? Přestalo snad platit, že zážitky z dětství poznamenávají na celý život, a každý člověk se ke svému šťastně prožitému dětství během celého života vrací jako k hlubině bezpečnosti?*“ V mateřských školách podle mého názoru není věnován dostatek prostoru volné hře dětí, což potvrzují i tuzemské výzkumy (srov. Hornáčková, 2020; Opravilová, 2016). Přitom je dokázáno, jak důležitou roli v předškolní edukaci právě hra a volná hra zastupuje (viz kap. 5).

Ve výzkumné části jsem se proto formou projektu zaměřila na přenesení Komenského dílny lidskosti do prostředí současné mateřské školy. Pomocí projektové metody byl věnován prostor

pro volnou hru dětí, tvořivou dramatiku, rituály, prožitkové, kooperační a situační učení v předškolním vzdělávání.

Snahou bylo dokázat, že prostor pro volnou hru v mateřské škole má být maximální a neznamená to, že dítě bude kvůli tomu nedostatečně připravené na přechod do základní školy, což bylo doloženo v evaluaci projektu prostřednictvím naplňování klíčových kompetencí.

Za limity výzkumného šetření by se mohlo považovat subjektivní vyhodnocení z pozice autorky projektu, avšak tato zaujatá role je v kvalitativním výzkumu vnímána přínosně, jak bylo uvedeno v metodologii výzkumu (kapitola 6.3). Projekt považuji za ověřený a může tím pádem posloužit jako inspirace pro praxi dalších předškolních pedagogů, aby se „nebáli“ nechat dětem prostor pro volnou hru, tvořivost, experimentování a bádání, v neposlední řadě pak činností zaměřených na rozvoj emoční inteligence, čímž i nadále budou naplňovat odkaz Jana Amose Komenského v současném předškolním vzdělávání.

9 Závěr a doporučení pro praxi

Cílem této diplomové práce bylo upozornit na odkaz Jana Amose Komenského z pohledu současného předškolního vzdělávání a představit vlastní koncepci tvořivé mateřské školy, která je založena na osobnostně orientovaném přístupu k dítěti, vychází ze základních potřeb dítěte předškolního věku, čerpá z alternativních pedagogických směrů a je v souladu s RVP PV.

Teoretická část byla věnována významu předškolního vzdělávání z pohledu morální a emoční výchovy, základních lidských potřeb a Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Pozornost byla dále nasměrována k prvkům alternativních směrů v pedagogice a současným moderním trendům v edukaci. V neposlední řadě byl vyzdvihnut smysl a přínos projektování, hry a tvořivé dramatiky v předškolním období. Cílem výzkumné části bylo ověřit projektem Komenského didaktické principy v současném předškolním vzdělávání, naplňování emočních potřeb dítěte předškolního věku a naplňování klíčových kompetencí RVP PV. Přičemž hlavními metodami a technikami představeného projektu byly: rituály, činnosti zaměřené na rozvoj emoční inteligence, tvořivá dramatika a volná hra. V rámci evaluace projektu došlo k vyhodnocení dílčích cílů předložením konkrétních příkladů.

V závěru práce bych ráda vyzdvihla nadčasovost Komenského pojetí výchovy a vzdělávání. Jan Amos Komenský už před staletími usiloval o lidský přístup, individualizaci, názorné vyučování, vzdělání dostupné všem bez ohledu na sociální postavení, pohlaví, národnost nebo speciální potřeby dětí. Jeho snaha o všestrannost a propojenost napříč obory rezonuje i současnými pedagogickými tendencemi. Inspirativní je i Komenského pohled na lidský život, který chápal jako nekončící školu a přípravu na věčnost. Odtud pramení jeho touha po všenápravě; motivuje člověka, aby byl dobrým a konal dobro, třebaže jej při tom nebude nikdo sledovat či oceňovat. Touto výzvou můžeme nadchnout nejenom sebe sama, ale z pozice pedagogů tak můžeme motivovat děti, které jsou takovým nápadům nezištně nakloněny. V prostředí mateřské školy máme možnost dětem pomocí příběhů a prožitků zprostředkovat hodnotová poselství, umožnit dětem orientovat se lépe ve svých emocích a potřebách, vnímat tak empatictěji i své okolí a blízké – tím vším tvořit ze školy onu „dílnu lidskosti“. V předškolním vzdělávání proto doporučuji uplatňovat konstruktivistický přístup a realizovat hojně projekty, které samy o sobě čerpají z Komenského principů: podporují samostatnost, prosociální chování, kritické myšlení a umožňují rozvoj emocí podstatně více než řízená činnost učitelem. U dětí touto formou naplňujeme tzv. „kompetence pro život“, mezi které řadím odpovědnost, tvořivost, rozvíjení talentů jednotlivých dětí, podnikavost, spolupráci, umění pracovat s rizikem a nebát se chybovat.

Seznam použitých zdrojů

Literatura:

ALDORT, Naomi. *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Praha: Práh, 2010. ISBN 978-80-7252-287-3.

ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85605-35-x.

BOM, Paulien a Machteld HUBER. *Průvodce péčí o děti od 1 do 4 let: anthroposofické podněty*. Hranice: Fabula, c2014. ISBN 978-80-87635-25-4.

BROWN, Stuart and Christopher VAUGHAN. *Play: How it Shapes the Brain, Opens Imagination and Invigorates the Soul*. New York: Avery, 2009. ISBN 978-1-58333-333-4.

DANIŠOVÁ, Justina a Petr DANIŠ. *Svobodná hra: jak nechat vyrůst radostné, odolné a samostatné děti*. Praha: Smart Press, 2020. ISBN 978-80-88244-17-2.

DUMONT, Hanna, David ISTANCE and Francisco BENAVIDES, (ed.). *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD Publishing, 2010. ISBN 978-92-64-08647.

GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0106-9.

GREGER, David, Jaroslava SIMONOVÁ a Jana STRAKOVÁ, ed. *Spravedlivý start?: nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-861-5.

GORDON, Thomas. *Výchova bez poražených: řešení konfliktů mezi rodiči a dětmi*. Praha: Malvern, 2012. ISBN 978-80-87580-06-6.

HÁBL, Jan. *I když se nikdo nedívá: fundamentální otázky etického vychovatelství*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2015. ISBN 978-80-7465-187-8.

HÁBL, Jan. *Lekce z lidskosti v životě a díle Jana Amose Komenského*. 2. vyd. Přeložil František GRANÁT. Praha: Návrat domů, 2011. ISBN 978-80-7255-260-3.

HÁBL, Jan. *Lidskost není docela ztracena: stručný výklad Komenského Porady o nápravě věcí lidských*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2019. ISBN 978-80-7465-382-7.

HAKOVÁ, Jana a Martina ŠTOLBOVÁ. *Krajinou ctností: sborník 156 aktivit pro výchovu ke ctnostem*. Praha: Nadace Pangea, 2021. Gymnasion. ISBN 978-80-270-9678-7.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HECKMANN, Helle. *Pomalé rodičovství: vědomá péče o děti – inspirativní přístup školky Nøkken*. Přeložila Jana ČERENOVÁ. Praha: DharmaGaia, 2016. Šťastné dítě (DharmaGaia). ISBN 978-80-7436-062-6.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HORNÁČKOVÁ, Vladimíra. *Inspirace pro tvorbu projektu v mateřské a základní škole na téma "Včelka a příroda"*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-505-9.

HORNÁČKOVÁ, Vladimíra. *Dramatika a hra jako potenciál kreativity v předškolním vzdělávání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2020. ISBN 978-80-7435-818-0.

KOTOVÁ, Marcela. *Knížka pro začínající učitelky mateřských škol*. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1721-3.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4435-3.

KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.

LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zázobník dramatických her a improvizací*. 12. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2011. ISBN 978-80-7068-250-0.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.

NOVÁČKOVÁ, Jana a Dobromila NEVOLOVÁ. *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. Přepřacované vydání. Praha: PeopleComm, 2020. ISBN 978-80-87917-50-3.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5107-8.

OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 978-80-7367-703-9.

OPRAVILOVÁ, Eva a Eva MACHKOVÁ. *Malý průvodce dramatickou výchovou v mateřské škole*. Praha: ARTAMA (IPOS) ve spolupráci se Sdružením pro tvořivou dramaturgii, 1992. ISBN 80-7068-047-4.

PÁNKOVÁ, Markéta. *Jan Amos Komenský v kostce: malá encyklopedie českého génia staletí*. Praha: Národní pedagogické muzeum a knihovna J.A. Komenského, 2020. ISBN 978-80-86935-50-8.

PESSO, Albert, Diane BOYDEN-PESSO a Petra WINNETTE. *Úvod do Pessu Boyden System Psychomotor: PBSP jako terapeutický systém v kontextu neurobiologie a teorie attachmentu*. Praha: Sdružení SCAN, 2009. ISBN 978-80-86620-15-2.

PFEFFER, Simone. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-764-7.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan, ŠVAŘÍČEK, Roman. *Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu*. Praha: Pedagogická orientace 2009, roč. 19, č. 2, s. 89–105. ISSN 1211-4669.

RÝDL, Karel. *Vývoj alternativní didaktiky v českých zemích*. In: ŠMELOVÁ, Eva, Michaela PRÁŠILOVÁ a kol. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018, 17-28. ISBN 978-80-262-1302-4.

SIEGEL, Daniel J. a Tina Payne BRYSON. *Rozvíjejte naplno mozek svého dítěte*. Přeložila Eva KADLECOVÁ. Brno: CPress, 2015. ISBN 978-80-264-0863-5.

SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-238-6.

SMOLKOVÁ, Táňa. *Dítě v úctě přijmout--: vzdělávací program waldorfské mateřské školy*. Praha: Maitrea, 2007. ISBN 978-80-903761-2-0.

STEINER, Rudolf a Helmut von KÜGELGEN. *Duchovní inspirace pro vychovatele*. Přeložil Radomil HRADIL. Praha: Maitrea, 2016. ISBN 978-80-7500-250-1.

SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

SVOBODOVÁ, Eva a Hana ŠVEJDOVÁ. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0020-8.

SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.

SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

SYSLOVÁ, Zora a Lucie ŠTĚPÁNKOVÁ. *Třídní projekty v mateřské škole*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1480-9.

ŠMELOVÁ, Eva, Michaela PRÁŠILOVÁ a kol. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

Úmluva o právech dítěte a související dokumenty. [Praha]: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2016. ISBN 978-80-7421-120-1.

VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků.* Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-257-7.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy.* Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1865-1.

VALKOUNOVÁ, Tereza a Petr DANIŠ. *Nejlepší hry z lesních školek.* Brno: CPress, 2019. ISBN 978-80-264-2570-0.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁŇOVÁ KREJČOVÁ, Věra. *Začít spolu v kostce: vzdělávací program pro 21. století.* [Praha]: Step by Step ČR, 2022. ISBN 978-80-907802-3-1.

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. *Ekoškolky a lesní mateřské školy: praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol.* Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2010. ISBN 978-80-7212-537-1.

WORROLL, Jane a Peter HOUGHTON. *Rok v lesní škol(c)e: venkovní hry a dovednostní aktivity na každé roční období.* Přeložil Vojtěch ETTLER. Brno: Kazda, 2020. ISBN 978-80-88316-77-0.

Internetové zdroje:

BODEČKOVÁ, Michaela. *Pozice dramatické výchovy v současné mateřské škole* [online]. Olomouc, 2019 [cit. 2023-03-27], 109 s. Dostupné z: https://theses.cz/id/gh7cis/Pozice_dramatick_vchovy_v_souasn_matesk_kole_.pdf.

Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Mgr. Alena Srbená, PhD.

BURGESS, Eva and Julie ERNST. *Beyond Traditional School Readiness: How Nature Preschools Help Prepare Children for Academic Success.* *International Journal of Early Childhood Environmental Education* [online]. USA, 2020, v.7 n.2 p. 17-33, [cit. 2022-11-11].

ISSN: EISSN-2331-0464. Dostupné z:
<https://eric.ed.gov/?q=play+preschool&pr=on&id=EJ1255000>

FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo and Desiree RUIZ. Emotional intelligence in education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* [online]. Spain, 2008, v. 6 (2) n. 15 p. 421-436, [cit. 2023-1-25]. ISSN: 1696-2095. Dostupné z: http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/538/Art_15_256_eng.pdf?sequence=1

FRONKOVÁ, Lucie. *Využití metod a technik dramatické výchovy v mateřské škole* [online]. Hradec Králové, 2020 [cit. 2023-03-27], 114 s. Dostupné z: <https://theses.cz/id/77okbu/STAG93028.pdf>. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. PhDr. Vladimíra Hornáčková, PhD.

GAO, Qianyi and Anna H. HALL. Supporting Preschool Children's Learning through Dramatic Play. *Teaching Artist Journal* [online]. USA, 2019, v.17 n.3-4 p. 103-105, [cit. 2022-11-11]. ISSN-1541-1796. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?q=play+preschool&pr=on&id=EJ1239012>

GERSHON, Pam and John PELLITTERI. Promoting Emotional Intelligence in Preschool Education: A Review of Programs. *International Journal of Emotional Education* [online]. USA, 2018, v. 10 n. 2 p. 26-41, [cit. 2023-1-25]. ISSN: EISSN-2073-7629. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1197563>

MARTINKOVÁ, Dagmar. *Aplikace teorie attachmentu a vývojových potřeb dle Pessa a Boyden-Pesso u dětí žijících v dětském domově* [online]. Brno, 2018 [cit. 2023-01-21], 85 s. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/x12r9/DP_-_Martinkova_.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. doc. PhDr. Jiří Němec, Ph.D.

NOZAROVÁ, Zuzana. *Tvořivá dramatika jako nástroj rozvoje tvořivosti dětí. Domově* [online]. Hradec Králové, 2018 [cit. 2023-03-27], 169 s. Dostupné z: <https://theses.cz/id/jau0f8/STAG93015.pdf>. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta. PhDr. Vladimíra Hornáčková, PhD.

OPRAVILOVÁ, Eva a Jana KROPÁČKOVÁ. Od předškolní výchovy k předškolnímu vzdělávání a zpátky k předškolní výchově: Cesta od nedokonalé zmenšeniny dospělého k autonomní osobnosti. *Pedagogika* [online]. Praha, 2016, r. 66, č. 1, s. 39-50, [cit. 2023-3-25]. ISSN: 0031-3815. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11405>

PASSERIN, Johana a Tereza VALKOUNOVÁ (ed.). *Metodika přírodní pedagogiky: Didaktika výuky v terénu pro předškolní věk založená na principech přírodní pedagogiky*

inspirovaná lektorem Rudolfem Hettichem [online]. Praha, 2020 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: <https://www.lesnims.cz/stahnout-soubor?id=4784>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělání [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2023-01-27]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

RICHBURG, Melanie and Teresa FLETCHER. Emotional Intelligence: Directing a Child's Emotional Education. *Child Study Journal* [online]. USA, 2002, v. 32 n. 1 p. 31-38, [cit. 2023-1-25]. ISSN: ISSN-0009-4005. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ656319>

SAN, Nang Mo Hline, Aye Aye MYINT and Cherry Zin OO. Using Play to Improve the Social and Emotional Development of Preschool Children. *Southeast Asia Early Childhood Journal* [online]. Myanmar, 2021, v. 10 n. 2 p. 16-35, [cit. 2022-11-14]. ISSN-2289-3156. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?q=play+preschool&pr=on&id=EJ1327445>

ŠTĚRBA, Radim. Not too Well-known "Predecessors" of C. R. Rogers's Humanistic Pedagogy (J. A. Comenius, J. I. Felbiger, J. F. Herbart, O. Chlup). *Universal Journal of Educational Research* [online]. Czech Republic, 2018, v. 6 n. 4 p. 619-628, [cit. 2022-11-14]. ISSN: 2332-3205. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?q=comenius&pr=on&id=EJ1175524>

TĚTHALOVÁ, Marie. Chceme, aby mateřské školy byly brány vážně. *Informatorium 3-8* [online]. Praha, 2019, č. 3, [cit. 2023-03-21]. ISSN: 1210-7506. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/informatorium-3-8/99394/chceme-aby-materske-skoly-byly-brany-vazne>

WHITEBREAD, David, Marisol BASILIO, Martina KUALJA and Mohini VERMA. *The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations* [online]. Brussels: Toy Industries of Europe, 2012, [cit. 2023-2-24]. Dostupné z: <https://www.csap.cam.ac.uk/media/uploads/files/1/david-whitebread---importance-of-play-report.pdf>

WHITEBREAD, David, Dave NEALE, Hanne JENSEN, Claire LIU & S. Lynne SOLIS, Emily HOPKINS & Kathy HIRSH-PASEK and Jennifer ZOSH. *The role of play in children's development: a review of the evidence* [online]. Denmark: The LEGO Foundation, 2017, [cit. 2023-2-24]. Dostupné z: https://cms.learningthroughplay.com/media/esriqz2x/role-of-play-in-childrens-development-review_web.pdf

YOGMAN, Michael, Andrew GARNER, Jeffrey HUTCHINSON, Kathy HIRSH-PASEK and Roberta MICHNICK GOLINKOFF. *Comitee on Psychosocial Aspects of Child and Family*

Health, & Council on Communications and Media. The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatric* [online]. USA, 2018, v. 14 n. 3 p. 1–17, [cit. 2023-2-24]. ISSN-1098-4275. Dostupné z: <https://publications.aap.org/pediatrics/article/142/3/e20182058/38649/The-Power-of-Play-A-Pediatric-Role-in-Enhancing?autologincheck=redirected>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. 2022 [cit. 2023-01-29]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Seznam zkratk

E-U-R	evokace, uvědomění, reflexe v třífázovém modelu učení
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP PV	Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
TVP PV	Třídní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Maslowova pyramida potřeb (Atkinson, 1995, s. 559)	21
Obrázek 2 – Systém vzdělávacích cílů (RVP PV, 2021, s. 9).....	27
Obrázek 3 – Volná hra dětí: stavba domečku, resp. dvojdomku.....	70
Obrázek 4 – Výsledek volné hry dětí: město a předměstí z kostek.....	71
Obrázek 5 – Dnes je středa 7. září a venku je oblačno.....	72
Obrázek 6 – Dnes je pátek 23. září, venku je zataženo a prší	73
Obrázek 7 – Dřevěná stavebnice se symboly počasí.....	73
Obrázek 8 – vytvořený počítač a následné třídění barev	74
Obrázek 9 – Ukázka knih z třídní knihovny	75
Obrázek 10 – Knihy rozvíjející emoční inteligenci	75
Obrázek 11 – Práce na kompostu	76
Obrázek 12 – Uklizené zahradní náčiní v zahradním skladu	76
Obrázek 13 – Výprava do přírody.....	77
Obrázek 14 - Volná hra v přírodě.....	77
Obrázek 15 – Společně upečený chléb.....	78
Obrázek 16 – Stůl hojnosti o Svatováclavské slavnosti.....	79

Seznam příloh

Příloha A – Literatura pro děti

Příloha B – Průpovědi a lidová slovesnost

Příloha C – Karty ctností na měsíc září

Příloha D – Informace na nástěnce

Příloha E – Interiér a vybavení tříd

Příloha F – Hračky a předměty s otevřeným koncem, které motivují k volné hře ve třídě

Příloha A – Literatura pro děti:

ARD, Cath. *Mazej ven!: kniha pro malé objevitele*. Ilustroval Carla MCRAE, přeložil Tereza BOOTH. V Praze: Raketa, 2021. ISBN 978-80-86803-68-5.

BAUER, Vera. *Kde žijí zvířata: knížka o přírodě pro děti*. Ilustroval Gerd OHNESORGE. Ostrava: Blesk, 1995. ISBN 80-85606-85-2.

BERNER, Rotraut Susanne. *Jaro: obrázkové příběhy*. V Praze: Paseka, 2012. Paseka pro děti. ISBN 978-80-7432-147-4.

BERNER, Rotraut Susanne. *Léto: obrázkové příběhy*. V Praze: Paseka, 2012. Paseka pro děti. ISBN 978-80-7432-148-1.

BERNER, Rotraut Susanne. *Podzim: obrázkové příběhy*. V Praze: Paseka, 2013. Paseka pro děti. ISBN 978-80-7432-310-2.

BERNER, Rotraut Susanne. *Zima: obrázkové příběhy*. V Praze: Paseka, 2013. Paseka pro děti. ISBN 978-80-7432-311-9.

BOLLIGER, Max. *Šťastný skřítek*. Ilustroval Petr SÍS. Praha: Paseka, 2012. ISBN 978-80-7432-209-9.

BRUKNER, Josef. *Samá voda*. Ilustroval Jiří FIXL. Praha: Albatros, 2007. ISBN 978-80-00-01911-6.

COUTURIER, Stéphanie. *Velká kniha o emocích*. Ilustroval Mauréen Poignonec. Praha: Jiří Models, 2020. ISBN 859-55-938269-2-9.

DUBUC, Marianne. *Horská cesta*. Přeložil Ondřej KAVALÍR. V Praze: Labyrint, 2019. ISBN 978-80-86803-55-5.

DUBUC, Marianne. *Já nejsem tvoje maminka*. Přeložil Ondřej KAVALÍR. V Praze: Labyrint, 2017. ISBN 978-80-86803-44-9.

DUBUC, Marianne. *Medvěd a šeptání větru*. Přeložil Ondřej KAVALÍR. V Praze: Labyrint, 2021. ISBN 978-80-86803-70-8.

DUBUC, Marianne. *Pošťák Myšák doručuje*. Přeložil Eva SLÁDKOVÁ. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-432-3.

DUBUC, Marianne. *Ptáček a lev*. Přeložil Ondřej KAVALÍR. V Praze: Labyrint, 2015. ISBN 978-80-86803-34-0.

DUBUC, Marianne. *Račte dál!*. Přeložil Eva SLÁDKOVÁ. Brno: Host, 2020. ISBN 978-80-275-0168-7.

DUBUC, Marianne. *Stín Malého Geparda*. Přeložil Ondřej KAVALÍR. V Praze: Labyrint, 2020. ISBN 978-80-86803-62-3.

FAN, Terry a Eric FAN. *Moře potkalo oblohu*. I. vydání. Přeložil Petr ELIÁŠ. V Praze: Albatros, 2019. ISBN 978-80-00-05358-5.

HENKEL, Christine. *V lese: objevujeme přírodu*. 2. vydání. Přeložil Jana KUDĚLKOVÁ. V Praze: Albatros, 2018. Objevujeme přírodu. ISBN 9788000049816.

HENKEL, Christine. *Pole a louka: objevujeme přírodu*. Praha: Albatros, 2011. ISBN 978-80-00-02790-6.

HENKEL, Christine. *Potok a rybník: objevujeme přírodu*. Přeložil Adéla MICHALÍKOVÁ. V Praze: Albatros, 2018. Objevujeme přírodu. ISBN 978-80-00-04979-3.

HOLASOVÁ, Aneta Františka. *Lumír včelaři, aneb, Medový slabikář*. V Praze: Raketa v produkci nakl. Labyrint, 2013. ISBN 978-80-86803-25-8.

KAINAR, Josef. *Posmíval se konipásek*. Vyd. 3., (V Knižním klubu 2.). Ilustroval Zdeněk MILER. V Praze: Knižní klub, 2010. ISBN 978-80-242-2841-9.

KOZIEŁ-NOWAK, Magdalena. *Rok na venkově*. Přeložil Anna HALFAROVÁ. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-529-0.

HRUBÍN, František. *Dvakrát sedm pohádek*. 5. vyd. v Albatrosu. Ilustroval Jiří TRNKA. Praha: Albatros, 1990. ISBN 80-00-00078-4.

KNUDSEN, Michelle. *V knihovně je lev*. Ilustroval Kevin HAWKES, přeložil Petr ELIÁŠ. [Praha]: Albatros, [2020]. ISBN 978-80-00-05882-5.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Orbis pictus: Svět v obrazech*. Ilustroval František PETRÁK. Praha: Meander, [2021]. Chameleón. ISBN 978-80-7558-158-7.

LIE, Bjørn Rune. *Lyžníci z Plískanic*. Praha: Baobab, 2014. ISBN 978-80-7515-000-4.

LINDSTRÖM, Eva. *Na útěku!*. Přeložil Jonáš THÁL. Praha: Baobab, 2016. ISBN 978-80-7515-031-8.

LIPUT, Przemysław. *Rok ve školce*. Přeložil Anna HALFAROVÁ. Brno: Host, 2018. ISBN 978-80-7577-530-6.

MALICH, Karel a Bořivoj SKLENÁŘ. *Boříkova říkadla*. Praha: Galerie Zdeněk Sklenář, 2013. ISBN 978-80-87430-19-4.

MCBRATNEY, Sam. *Hádej, jak moc tě mám rád!*. Ilustroval Anita JERAM, přeložil Bedřich KRÁLÍK. Praha: Svojtka & Co., 2018. ISBN 978-80-256-2329-9.

MIŠKOVSKÝ, Jiří. *Čítanka pro nejmenší na celý rok*. Liberec: Dialog, 1996.

MÍKOVÁ, Marka. *Varvara: kniha o velrybím putování*. Ilustroval Miro POGRAN. Praha: Fantasos, 2015. ISBN 978-80-88066-12-5.

MOTLOVÁ, Milada. *Co je to?: Knižka hádanek*. Ilustroval Olga PTÁČKOVÁ. Praha: Kalich, 1994. ISBN 80-7017-792-6.

NĚMCOVÁ, Božena, TILLE, Václav, ed. *Maličkým*. 2. vyd. Ilustroval Artuš SCHEINER. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1967. Zlatá brána (Státní nakladatelství dětské knihy).

NOVÁK, Jiří Zdeněk. *Cvrček a mravenci*. 5. vyd. Ilustroval Vojtěch KUBAŠTA. Bratislava: Mladé letá, 1972. Leporela (Mladé letá).

OZIEWICZ, Tina. *Co dělají pocity?*. Ilustroval Aleksandra ZAJĄC, přeložil Anna HALFAROVÁ. Brno: Host, 2021. ISBN 978-80-275-0798-6.

PECHÁČKOVÁ, Emma. *Holub Kolumb*. Ilustroval Petra Josefína STIBITZOVÁ. Praha: Meander, 2013. Modrý slon (Meander). ISBN 978-80-87596-22-7.

PECHÁČKOVÁ, Emma. *Pilot Pírko*. Ilustroval Petra Josefína STIBITZOVÁ. Praha: Meander, 2019. Modrý slon (Meander). ISBN 978-80-7558-069-6.

PLICKA, Karel. *Český rok v pohádkách, písních, hrách a tancích, říkadlech a hádankách*. Vyd. 3. Praha: Družstevní práce, 1951.

PLICKA, Karel a František VOLF. *U maminky: špalíček českých říkadel a pohádek*. Ilustroval Josef LADA. Praha: Knižní klub, 2013. ISBN 978-80-242-4288-0.

STANČÍK, Petr. *Jezevec Chrujda točí film*. Ilustroval Lucie DVOŘÁKOVÁ. Praha: Meander, 2014. Modrý slon (Meander). ISBN 978-80-87596-40-1.

STARÁ, Ester a Jana DRÁBEROVÁ. *Knihy pocitů: jak se vyznat v sobě i ostatních*. Ilustroval Milan STARÝ. V Praze: Pasparta, 2022. ISBN 978-80-88429-16-6.

STRÁNSKÝ, Jiří. *Povídačky pro Klárku*. Ilustroval Matěj FORMAN. Praha: Sedistra, 1996. ISBN 80-85998-04-1.

STRÁNSKÝ, Jiří. *Povídačky pro moje slunce*. Ilustroval Matěj FORMAN. Praha: Meander, 2002. Modrý slon (Meander). ISBN 80-86283-16-X.

SUESS, Anne. *Co se děje kolem nás*. Vydání druhé. Přeložil Gabriela KREJČÍ. Praha: Knižní klub, 2016. ISBN 978-80-242-5398-5.

SUESS, Anne. *Co se děje po celý rok*. Přeložil Alena BEZDĚKOVÁ. Praha: Euromedia Group, 2017. Pikola (Euromedia). ISBN 978-80-7549-337-8.

SUESS, Anne. *Co se děje v přírodě*. Přeložil Alena BEZDĚKOVÁ. Praha: Euromedia Group, 2017. Pikola (Euromedia). ISBN 978-80-7549-336-1.

ŠTUMPFOVÁ, Marie a Jiří DVOŘÁK. *Jak zvířata spí*. Praha: Baobab, 2014. ISBN 978-80-87060-87-2.

VOSTRADOVSKÁ, Tereza. *Hravouka*. Praha: Běžiliška, 2016. ISBN 978-80-906467-1-1.

VOSTRADOVSKÁ, Tereza. *Hravocesta*. Praha: Běžiliška, 2021. ISBN 978-80-88360-09-4.

WECHTEROWICZ, Przemysław. *Obejmi mě, prosím*. Ilustroval Emilia DZIUBAK, přeložil Michael ALEXA. Brno: Host, 2017. ISBN 978-80-7577-235-0.

WILLIAMS, Rachel. *Zpomal a pozoruj: 50 příběhů plných klidu v uspěchaném světě*. Ilustroval Freya HARTAS, přeložil Pavlína UHROVÁ. Praha: Svojtka & Co., 2020. ISBN 978-80-256-2822-5.

WILKINSON, Carl. *Zpomal a podívej se: 40 přírodních divů objasněno*. Ilustroval Grace HELMER, přeložil Pavlína UHROVÁ. Praha: Svojtka & Co., 2021. ISBN 978-80-256-2998-7.

ZEMAN, Josef. *Dobrodružství veverka Zrzečky*. V Erice vyd. 2. Ilustroval Karel SVOLINSKÝ. Praha: Erika, 1996. ISBN 80-7190-180-6.

Příloha B – Průpovědi a lidová slovesnost

Průpovědi během dne:

- Já jsem malý pořádníček, když je po hře, tak vždy sám, kostky, autíčko i míček na své místo zase dám. Čím dřív bude uklizeno, hračky budou v pořádku, tím více nám času zbyde na veselou pohádku.
- Uklízíme hračky zpátky do poličky, až ty hračky uklidíme, se skřítkem se pozdravíme, hola, hola, hej – nikdo nemeškej!
- Kolečko si uděláme, všechny děti zavoláme: málo nás, málo nás, pojd'te všichni mezi nás!
- Podej mi ruku svou, podej mi i druhou, utvoříme jeden kruh, ruku dá si s druhem druh. Společně se pozdravíme, pěkný den si popřejeme.
- To jsou prsty, to jsou dlaně, mýdlo s vodou patří na ně; a po mýdle dobré jídlo a po jídle zase mýdlo.
- Kápka kapka na ručičku a z ručičky na tvářičku. Kapy, kapy, kap, voníš taky tak.
- Bim, bam, bom, pojd'te, děti, dom. Máma vaří máčku, pojd'te na bramboračku. Bim, bam, bom, pojd'te, děti, dom.
- Kdo se těší do pohádky, nechá slova stát za vrátky.
- Plamínku, zaplápolej, pohádku nám přivolej: přijď, pohádko, mezi nás, koupíme ti zlatý pás. Přijď, pohádko, mezi nás, už je čas.
- Děkujem ti, pohádko, bylas tu jen nakrátko.
- Ve vodě si poskočím, u hrdélka se třikrát zatočím, pak si vlásky usuším a teprve pak se do barvičky namočím.
- Já sedím, sedím, ve špičaté čepici, na kamínku, na mechu a přemýšlím o sluníčku a o vánku. Já klepu sem a klepu tam a když mě chceš vidět, už dávno nejsem tam.
- Skřítku, milý Skřítku, můžeš klidně spát. Skřítku, milý Skřítku, nech si o nás zdát.
- Už máme všechno uděláno, už máme všechno hotovo. Nastal nám čas uklízení/rozloučení, zítra (popř. v pondělí) začnem nanovo.

Prstové hry:

- Běželi lidičky na kopeček, každý chtěl zazvonit na zvoneček. Bim, bam, cinky link, ringo, ringo dink.
- Všechny moje prsty, schovaly se v hrsti. Spočítám je hned: 1, 2, 3, 4, 5.
- Dva pavoučci lezli vzhůru, sprádali si síť. Spustili se po ní dolů, honem si je chyt'!

- Stavim, stavim věž, po schodech tam běž. Na té věži visí zvonec, až zazvoní, bude konec!
- Každá ruka má prstíčky, zavřeme je do pěstičky. Bum, bum na vrátka, bude krátká pohádka. Ručičky si spolu hrají, hodně práce nadělají. Bum, bum na vrátka, to je krátká pohádka.
- Vařila myšička kašičku, na zeleném rendlíčku: tomu dala, tomu víc, tomu málo, tomu nic! A ten maličký utíkal frr do komůrečky a tam se napapal.

Průpovědi před jídlem:

- Ze země to růst svůj vzalo, slunce tomu uzrát dalo. Slunce milé, milá zem, vás vždy vděčně vzpomenem. Dobrou chuť
- Slunce do všech tváří spravedlivě září. Patří lidem všem, jako vzduch a zem.
- Pestré plody, žluté klasy, slunce darovalo, tohle všechno pod oblohou po celý rok zrál. A proto teď děkujeme i matičce zemi, že chránila svá semínka před bouřemi všemi.

Průpovědi po jídle:

- Svoje ruce spojujeme, za ty dary děkujeme.
- Spolu, spolu, spolu, u jednoho stolu: dobré jídlo, dobré pití, to je krásné živobytí!
- Země nám to darovala, slunce nám to uzrálo. Milá země, milé paní kuchařky, milé slunce, děkují vám naše srdce.

Říkadla, básničky, písně z rytmických částí:

- Jablíčko, loupej se mi, jádérka dáme zemi, stopku trávě, vůni větříčku, slupku zoubkům, zbytek jazýčku.
- Malé bílé prsty, co nám nesou v hrsti? Otevři je maličko, nic v nich není? Jablíčko!
- Česat jabka, to je snadné: jedno chytíš, druhé spadne. Udělá bum do trávy, anebo bác do hlavy. Po trávě se koulí, na hlavě máš bouli.
- Stojí jabloň zelená, má jablíčka červená. Červená, voňavá, v listí schovaná. Chodí kolem Anička, hledá zralá jablíčka, vyskočí, poskočí, utrhne to nejhezčí. Třese se do trávy, jablíčka se kutálí. Hledáme, hledáme, jablíčka si sbíráme.
- Kolo, kolo mlýnský, za čtyři rýnský, kolo se nám polámalo, mnoho škody nadělalo, udělalo bác! Vezmeme si hoblík, pilku, zahrajem si ještě chvílku, až to kolo spravíme, takhle se zatočíme!
- Koulelo se, koulelo červené jablíčko, komu ty se dostaneš, má zlatá Aničko. Koulela se, koulela dvě naproti sobě, komu bych se dostala, než, Janíčku, tobě.

- Myšky chodí tuze tiše, mají tlapy jako z plyše. Tiše, myšky, ši, ši, ši, ať vás kocour neslyší.
- Pod naším okýnkem rostou tam dvě růže, pod naším okýnkem roste tam štěp. Jsou na něm jablíčka, trhá je Ančička, jsou dobrá, jsou sladká, jsou jako med.
- Měla babka čtyři jabka a dědoušek jen dvě. Dej mi, babko, jedno jabko, budeme mít stejně. Měl dědoušek, měl kožíšek a babička jupku. Pojď, dědoušku, na mazurku, já si s tebou dupnu.
- Jsou mlynáři chlapi, chlapi, když jim mlýnky klapy, klapy. Jsou mlynáři chlapi, chlapi, když jim mlýnky jdou. Když jim mlýnky nechtěj klapat, začnou jako šelmy plakat. Jsou mlynáři chlapi, chlapi, když jim mlýnky jdou.
- Už ty pilky dořezaly, už ty mlýnky domlely. Už sedláci domlátili, mají prázdné stodoly. Jura jenom poskakuje, Hanka se zas jen točí. Muzikanti podřimují, hrom ať do nich uhodí.
- Na poli plném zlatých vlásků, spinká semínko v klásku. Mlátím, mlátím obilí, vymlátím ho za chvíli. Až obilí vymlátím, upeču ho a pak sním.
- Melu, melu pšeničku do zlatého hrníčku. Až umelu, budu pít, až upeču, budu jíst.
- Melu, melu mouku, ve zlatém klobouku. Co namelu, to prodám, mlynářovi nic nedám. A mlynářce babku, fuk s ní na lopatku. A z lopatky do pece, ona se tam upeče. A z pece na pec, udělá se macek. A z pece na chodník, udělá se makovník.
- Naši mlatici takto klepou, touto notou cepy tepou. Z pšenky dám si mouky mlít, buchty, vdolky budu mít.
- Na svatého Václava – úroda nám dozrává.
- Václav, to byl moudrý král, úrodu nám požehnal. Aby se obilí nekazilo, aby nám víno nezkvásilo.
- Na vinicích v slunném kraji, hrozny vína dozrávají, zelená a modrá zrnka, v každém zrnku kousek slunka.
- Mísím, mísím boží dárek, až umísím, budu válet, až uválím, budu pít, až upeču, budu jíst.

Svatováclavská legenda:

Kdysi dávno, před mnoha a mnoha lety, se v České zemi narodil (*triangl*) král, ale když se narodil, to ještě králem nebyl, to dá rozum. Byl to malý chlapeček a dostal jméno Václav.

Starala se o něj nejvíce jeho babička – kněžna Ludmila. Houkala jej, kolébala, zpívala mu a hezky k němu promlouvala (*loutka – panenka*). Jak tomu malému miminku říkala? Říkala mu Václave? Ne... Říkala mu Vašíčku anebo Václavíčku.

A tak malý Václav rostl a rostl a jeho hodná babička s ním často chodívala po České zemi, učila ho vidět, co bylo k vidění a slyšet, co bylo k slyšení.

Spoustu věcí ho naučila (*narativní pantomima*):

jak zasít obilí, jak se o něj starat, jak ho sklídit, jak vymlátit, jak ze zrníček umlít mouku a jak upéci chléb.

Václav vyrostl. Stal se z něho hodný král, který se o svou zemi dobře staral, chránil ji a lidem se v ní dobře vedlo.

V sousedním království žil kníže Radslav (*bubínek*). Radslavovi se země krále Václava zalíbila a chtěl ji mít pro sebe. Jednoho dne se tedy za Václavem vypravil (*dvě loutky*):

R: „Václave, dej mi svou zemi! Líbí se mi.“

V: „Svou zemi ti nedám.“

R: „Tak si ji vezmu po zlém! Přijedu se svými vojsky!“

V: „Dobrá, za svou zemi tedy budu bojovat!“

Na druhý den čekal Radslav a jeho vojsko na smluveném místě (*bubínek*).

V: „Radslave, ušetřme životy našich vojáků, utkejme se spolu jen my dva sami v rytířském souboji.“

A tu se už Radslav chystal tasit svůj meč proti Václavovi, když ho najednou oslepila záře (*zvonkohra, dva třpytivé křišťály na vlasci*). Radslav spatřil dva anděly, stojící po Václavově boku. Radslav padl na kolena:

R: „Václave, odpusť mi.“

V: „Povstaň, už je ti odpuštěno, buďme přáteli.“

Václav se stal nejmoudřejším a nejspravedlivějším králem, kterého kdy naše země měla a vždy ji dobře spravoval.



TVOŘIVOST



POROZUMĚNÍ



DŮVĚRA



ZVÍDAVOST



CITLIVOST



POSPOLITOST

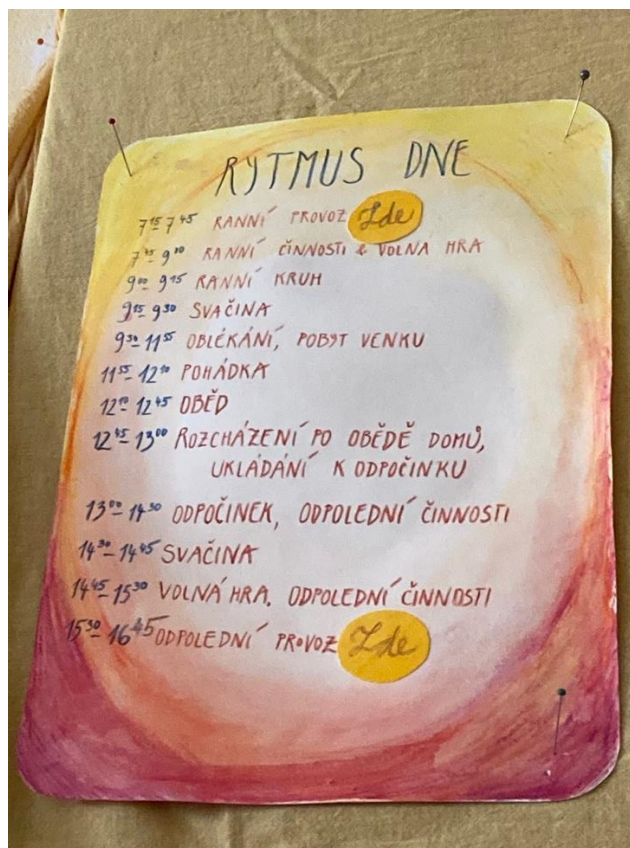


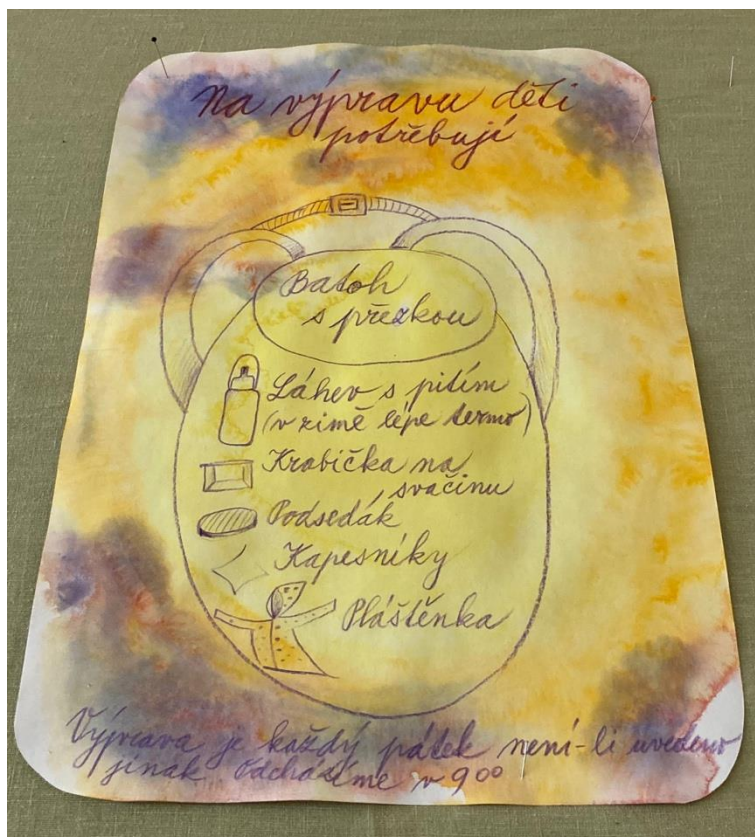
VLASTENECTVÍ



PŘÁTELSKOST

Příloha D – Informace na nástěnce





VĚCI, KTERÉ SE OD NÁS DĚTI UČÍ, I KDYŽ SI TO NEUVĚDOMUJEME...



JAK
ZVLÁDÁME
CHYBY



JAK
NAKLÁDÁME
S FRUSTRAČÍ



JAK
ŘEŠÍME
PROBLÉMY



JAK O SEBE
PEČUJEME



JAK SI UMÍME
ŘÍCT O POMOC



JAK SE
OMLOUVÁME
A NAPRAVUJEME
CHYBY



JAK SE UMÍME
ZASTAT SEBE
A OSTATNÍCH



JAK
UMÍME
ŘEŠIT
KONFLIKTY



JAK PŘÍSTUPUJEME
K ROZDÍLŮM



JAK SE
STARÁME
O ZVÍŘATA



JAK SE STARÁME
O ŽIVOTNÍ
PROSTŘEDÍ

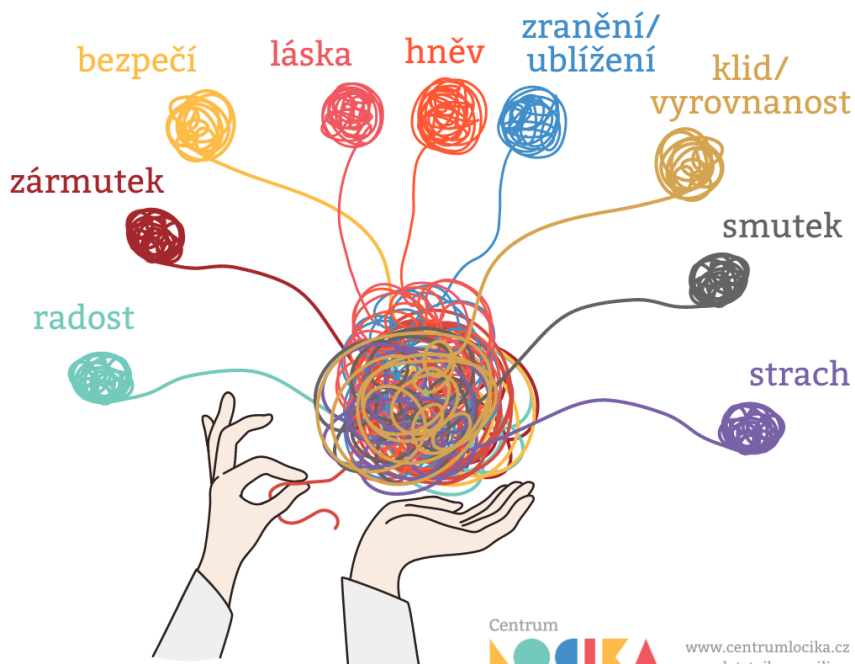


JAK UMÍME
NASLOUCHAT



www.centrumlocika.cz
www.detstvibeznasili.cz

ČÍM VÍCE JSTE V KONTAKTU SE SVÝMI EMOCEMI, TÍM VĚTŠÍ MÁTE ŠANCI JIM POROZUMĚT.



Centrum
 www.centrumlocika.cz
www.detstvibeznasili.cz

Příloha E – Interiér a vybavení tříd









Příloha F – Hračky a předměty s otevřeným koncem, které motivují k volné hře ve třídě

