

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE DIVADELNÍ FAKULTA

Dramatická umění Dramatická výchova

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Dramaticko-výchovný projekt v lesní mateřské škole se začínající skupinou

aneb

Kouzelná baterka

Petra Kadlecová

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Schwarzová

Oponent práce: doc. Mgr. Karel Vostárek

Datum obhajoby: 4.9.2018

THE ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

THEATRE FACULTY

Dramatic arts
Drama in education

BACHELOR'S THESIS

Dramatic-educational project in forest kindergarten with group of
beginners

(Magical torch)

Petra Kadlecová

Supervisor:	Mgr. Kateřina Schwarzová
Opponent:	doc. Mgr. Karel Vostárek
Date of defence:	4.9.2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma

Dramaticko-výchovný projekt v lesní mateřské škole se začínající skupinou
aneb Kouzelná baterka

vypracoval(a) samostatně pod odborným vedením vedoucího práce a
s použitím uvedené literatury a pramenů.

Praha, dne podpis diplomanta

Upozornění

Využití a společenské uplatnění výsledků diplomové práce, nebo jakékoliv nakládání s nimi je možné pouze na základě licenční smlouvy tj. souhlasu autora a AMU v Praze.

Evidenční list

Uživatel stvrzuje svým podpisem, že tuto práci použil pouze ke studijním účelům a prohlašuje, že jí vždy řádně uvede mezi použitými prameny.

[illegible]

Poděkování:

Děkuji za trpělivost a laskavé provázení projektem a vedení práce Kateřině Schwarzové. Děkuji za názory paní profesorce Evě Machkové. Anetě Ira a jejím kolegyním za důvěru a umožnění spolupráce s lesní mateřskou školou. Také své rodině za velkou podporu.

Anotace: V bakalářské práci Dramaticko-výchovný projekt v lesní mateřské škole se začínající skupinou aneb Kouzelná baterka mapují specifika využití dramatické výchovy v prostředí lesní mateřské školy. Zejména se jedná o odlišný prostor a jedinečné neopakovatelné přírodní podmínky, se kterými se lektor setkává. Text se dotýká zároveň problematiky krátkodobé výchovně-dramatické práce se začínající skupinou vedenou externím lektorem v prostředí lesní mateřské školy. V projektu jsem k vytvoření jednoduché struktury cyklu lekcí využila literární námět-příběh z knihy Kouzelná baterka od spisovatelky Olgy Černé. Lekce byly realizovány v lesní mateřské škole Remízek v Kraselově. Práce obsahuje teoretickou část a popis realizovaného projektu včetně popisu spolupracující mateřské školy.

Abstract: In the bachelor's thesis „Dramatic-educational project in forest kindergarten with group of beginner's“ (the project is also called „Magical torch“) are described specifics of dramatic-educational project work within the forest kindergarten. It is especially a different space, unique environment and unrepeatable conditions. The thesis also deals with the topic short-term dramatic-educational work with the starting group in kindergarten and specifics of working of the external lector in kindergarten. A book Magical torch – written by Olga Černá – was an inspiration for the creation of the lessons cycle. The lessons were carried out in the forest kindergarten Remízek in the area of Kraselov. The thesis contains theoretical parts and the description of the project “Magical torch”, including a description of a cooperating kindergarten.

Obsah

Úvod:	8
1. Vzdělávání v mateřské škole	9
1.1. Předškolní věk a jeho specifika	9
1.2. Předškolní pedagogika a její současné směřování	9
1.3. Úspěšné vzdělávání v mateřské škole	10
2. Využití dramatické výchovy v mateřské škole	13
2.1. Principy dramatické výchovy	13
2.2. Metody dramatické výchovy v mateřské škole	14
2.3. Dramaticko-výchovná práce v mateřské škole se začínající skupinou	15
2.3.1 Principy dramaticko-výchovné práce se začínající skupinou v MŠ	15
2.3.2. Struktura lekce	16
2.3.3. Externí lektor dramatické výchovy v mateřské škole	18
3. Lesní mateřská škola	20
3.1. Co je to lesní mateřská škola	20
3.2. Možná specifika v dramaticko-výchovné práci v lesní MŠ	20
3.2.1. Děti, pedagogové a rodiče v lesní mateřské škole	20
3.2.2. Prostory a přírodní prostředí v lesní mateřské škole	21
3.3. Lesní mateřská škola Remízek	22
4. Plánování projektu a spolupráce s MŠ Remízek	24
4.1. Kouzelná baterka	24
4.2. Spolupráce s mateřskou školou	25
4.3. Průběh projektu	27
5 Závěr	53
Použité zdroje	56
Příloha 1 ŠVP Remízek - ukázka:	58
Příloha č. 2: Reflexe projektu Kouzelná baterka – otázky pro pedagogy	60

Úvod:

Jako závěrečnou bakalářskou práci na Katedře dramatické výchovy jsem zvolila práci se začínající skupinou v lesní mateřské škole. Vedla mě k tomu dosavadní zkušenost s výukovými programy pro nejmenší děti v ekocentru Cassiopeia a touha prozkoumat specifika dramaticko-výchovné práce v lesní mateřské škole.

Dramatická výchova nabízí mimo jiné jedinečnou možnost učení se hrou. Je také systémem, který staví na osobních vztazích lektora a účastníků, na vtažení lidí „hráčů“ do děje vlastní aktivitou a prožitkem. Ve výuce nejmenších dětí jsem zapojovala metody dramatické výchovy nejvíce. Vznikly tak nejen na přírodu a spolupráci zaměřené komplexní lekce.

Kladně působilo střídání jednoduchých aktivit, her, zapojování smyslů, říkadel, písní, propojení pohybu a rytmického slova, sledování příběhu či řešení konfliktu, pozorování a poznávání živočichů a jejich umělecké ztvárňování. Nejlépe působil program propojený dramatickým příběhem (jednoduchý příběh, který obsahoval výzvu, problém či konflikt). I děti z jednotřídních školek na vesnicích či děti z „prvních“ tříd se mi dařilo zapojit do programu.

Důležitou roli také hrály zajímavé pomůcky, loutky a spojení s výtvarnou činností. Větší účinnost a lepší průběh jsem zaznamenala při dlouhodobé práci, ale dařilo se děti upoutat i jednorázově. Velkou pomocí jako externistovi mi byl přístup pedagožek, které děti povzbuzovaly či se účastnily programu s námi.

Další programy jsem realizovala přímo v přírodě, záměr byl co největší kontakt s přírodou, rozvoj environmentální senzitivity u dětí v mateřských školách.

Dále jsem si stanovila za cíl vyzkoušet si projekt právě v lesní mateřské škole – tam je kontakt s přírodou velkou výhodou a výzvou k tvoření a propojování oborů. Lesní mateřská škola nabízí v oblasti přírody dětem mnohem více možností cítit, hmatat, zažívat na vlastní kůži. Zároveň jsem s tímto typem mateřské školy neměla dosud praktické zkušenosti.

Kladla jsem si tedy ve své práci otázky:

Jak budou fungovat dramaticko-výchovné lekce v lesní mateřské škole?

Jak budu jako lektor přicházející jen občas (na rozdíl od stálých pedagogů) dětmi přijata?

Budu narážet na nějaká úskalí či specifika při projektu právě s ohledem na zvolené prostředí?

1.Vzdělávání v mateřské škole

1.1. Předškolní věk a jeho specifika

Předškolní věk je v literatuře různě vymezen, obvykle je chápán jako období před nástupem do základní školy (tj. ve věkovém rozmezí 3-6 let, ale Langmeier popisuje i širší vnímání předškolního věku - od narození do nástupu do školy) a vyznačuje se těmito specifiky: prudkým rozvojem osobnosti, motoriky, řečových schopností, rozvojem myšlení a růstem poznatků. Předškolák začíná postupně uvažovat v pojmech (předchozí etapa je dle Piageta symbolická), začíná užívat řeči k regulaci svého chování. I přes velký rozvoj kognitivních funkcí má dítě stále sklony k egocentrickému a antropomorfickému myšlení (vše polidšťuje), magickému myšlení (dovoluje měnit fakta dle jeho přání).

Dalším důležitým procesem tohoto období je učení se spolupráci, společným pravidlům ve větším kolektivu atd., tedy proces socializace. Postupně se také tvoří sociální normy, dítě přijímá pravidla prezentovaná okolím a postupně je bere za své. Jde tedy také o formování hodnot a postojů. V těchto oblastech můžeme dobře využívat možnosti dramatické výchovy – společná hra a dialog a další metody dramatické výchovy mohou tyto procesy rozvíjet. Hra se postupně stává hlavní činností dítěte a má velký vliv, je procesem i nástrojem, je nesena v duchu vytváření něčeho nového, vzniká postupně schopnost si hrát společně.

Zprvu impulzivní dítě postupně (po druhém roce dále) jedná již záměrně, řízení dosud probíhalo zvenčí, ze strany rodičů či pedagogů, následně už je schopno dítě v určité míře praktikovat samořízení.

Závislost na rodičích či dospělých je ale stále vysoká, na druhou stranu význam postupně získává i dětský kolektiv, který osobnost dítěte také formuje a je důležitý pro vývin schopnosti pomáhat druhým, vést druhé, naslouchat, respektovat ostatní, spolupracovat, řešit konflikty, dělit se atd.

Co se týká emocí, ty se v předškolním věku dále diferencují. Dále se dítě více a více učí porozumět druhým – jejich emocím a motivaci v jednání, sdělovat se a komunikovat s nimi. „Porozumění myšlení a cítění druhých v průběhu předškolního věku narůstá a odráží se v rozvoji symbolických her – v nichž si dítě cvičí schopnost vidět svět očima druhých, v zájmech o příběhy a pohádky, ale i ve schopnosti žertovat a rozumět humoru...“ (Langmeier, Krejčířová str. 95) Zde tedy znovu můžeme jako pedagogové využívat hry k rozvoji osobnosti – tentokrát k rozvoji emocí. Hra a hra v kolektivu se stává zásadní, má v tomto věku výsostné postavení. Formy dětské hry mohou být různé – například jmenujme konstrukční hry, úkolové hry (dítě si hraje na někoho), hry, které rozvíjí obratnost a sílu atd. Hra je podle Langmeiera spontánní, přináší libost a je pro vývoj velmi důležitá. Pomáhá dítěti se i vyrovnávat se složitými situacemi a náročnými prožitky – má tedy i funkci terapeutickou. Některé děti si při hře vytváří své imaginární společníky, se kterými hovoří, pečují o ně. To je bráno v tomto období jako přirozené. (Langmeier, Krejčířová 1998)

1.2.Předškolní pedagogika a její současné směřování

Předškolní pedagogika má za úkol rozvíjet osobnost dítěte ve všech směrech (v rámcově vzdělávacím plánu se mluví o oblastech např. dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět) a pomoci mu pronikat do světa společnosti a začlenit se do něj. Předškolní výchova působí na dítě významně (pokud dítě školku navštěvuje pravidelně), ale nenahrazuje výchovné působení rodičů – doplňuje ho a nabízí rozměr společenský (dítě jsou ve stabilních skupinách a pečují o ně vzdělaní profesionálové).

V ideálním případě by měla být mateřská škola s výchovným stylem v rodině v souladu, může být rodině i oporou (např. z hlediska diagnostiky speciálních potřeb či řešení výchovných problémů, přípravy na další vzdělávání).

Lesní mateřská škola je představitelem typu alternativní mateřské školy, která má pokrokové pilíře: nabízí **rodičům více odpovědnosti, spolupráce** (podílení se na denních aktivitách, oslavách a rituálech i školním vzdělávacím plánu), spolupracuje s **blízkým okolím (komunitou)**. Dalším významným pilířem je směřování k **respektujícímu individuálnímu přístupu a ekologii** a bývá to zásada, která je velmi dnes ctěna. V tomto smyslu je mateřskou školou moderního pojetí.

Co se týče přístupu k dětem, mělo by být každé dítě v ideálním případě nahlíženo jako jedinečná individualita, která má své potřeby, přednosti a potřebuje rozvíjet určitými postupy a metodami. (Zatím ale nemůžeme tvrdit, že je tato idea všude realitou.) I děti se specifickými potřebami mohou být pro erudovaně vedený kolektiv přínosem a jsou běžně integrovány do skupiny. Samozřejmě v souladu se stanovenými cíli:

Současná mateřská škola a její cíle jsou popsány v Bílé knize. „Bílá kniha je otevřený dokument, který je průběžně kriticky zkoumán a analyzován, a to v souladu se změnami probíhajícími ve společnosti. Cíle vycházejí z potřeb společenských a vzdělání se tedy nevztahuje jen na rozvoj rozumových schopností, ale i k osvojování sociálních a dalších kompetencí. Vzdělávání se zaměřuje mimo jiné na rozvoj lidské individuality, posilování soudržnosti společnosti, výchovu k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti atd. Respektování individuálních potřeb a možností dítěte je základní myšlenkou rámcového předškolního vzdělávání. Princip partnerství se tak objevuje i v systému předškolní pedagogiky. Dítě již není chápáno jako objekt, ale jako jedinečná osobnost se svými právy a potřebami.“ (Svobodová 2010, str. 19)

Respektující a individuální přístup jsou přirozeně vlastní také dramatické výchově.

1.3. Úspěšné vzdělávání v mateřské škole

Co je potřeba respektovat, aby (dramatická) výchova v mateřské škole fungovala?

Každým dnem v mateřské škole utváří učitel s dětmi prostředí a podmínky, ve kterých se budou cítit dobře a bezpečně. Pedagogové i další osoby, které působí ve třídě, by měli být ideálně jednotní a plány a pravidla by měli tvořit a respektovat společně.

Zásadní je tedy

a) pocít bezpečí a vhodné prostředí

b) učitel či učitelé – kteří plánují, hodnotí a reflektují společně svou práci

Jednou ze základních podmínek vzdělávání a zároveň i potřebou je pocít bezpečí. V dramatické výchově je bezpečí také obzvláště důležité.

Bezpečně postupovat znamená také postupovat přiměřeně věku, od známého k neznámému, od jednoduchého ke složitějším variacím.

Další důležitou podmínkou pro fungování skupiny a realizaci jakékoliv činnosti ve skupině je naplnění individuálních potřeb jedinců. Popíšeme tedy níže stručně několik současných přístupů k této problematice.

Potřeby

Pokud jsou zabezpečeny naše potřeby, cítíme se dobře a můžeme se seberealizovat a vzdělávat. Mají-li děti a pedagogové saturované potřeby, příjemná atmosféra může lépe vznikat. Uvedeme si pro inspiraci a porovnání některé z mnoha teorií potřeb:

Psycholog Maslow uznává model potřeb pyramidální – dle důležitosti se zde (ve zjednodušeném modelu) objevují potřeby fyziologické, potřeba bezpečí, lásky, úcty a seberealizace. Nejzákladnější potřeby jsou potřebami nedostatkovými, jejich uspokojení (alespoň částečné) je nutné. Dále pak mohou být naplňovány potřeby na vyšší úrovni pyramidy. Nejvýše umístěné se nazývají potřeby seberealizace a jsou označeny jako růstové (působí se díky nim proměna a zrání osobnosti). Schopnost seberealizace souvisí s naší snahou naplnit své schopnosti a záměry. Využít dary, které jsou nám dány.

Pedagog tedy před programem může sledovat, zda jsou děti dostatečně pohybově vyžité, zda je naplněna jejich potřeba spánku a odpočinku, zda jsou zabezpečeny základní fyziologické potřeby. Zda je připraven prostor pro společnou aktivitu, aby byl relativně bezpečný atd. Ale také to, zda jsou na společnou činnost sociálně zralé či připraveni.

Pro zajímavost si uvedme méně známou teorii potřeb, která může být podnětná v naší práci dále a bude se na ní moci odkázat – je to systém od Pessa a Boydenové.

Pesso a Boydenová vytvořili model pěti základních potřeb.

Všechny typy níže zmíněných potřeb mají svou podobu fyzickou a mentální, je možné je tedy brát symbolicky. Např. potřeba místa se může manifestovat následovně: na dítě myslím ve své mysli, počítám s ním, když něco připravuji a dávám mu najevo, že v kolektivu je potřebný, chybí, pokud je nepřítomen, dítě má ve školce své jasné fyzické místo. Prostor, kde si ukládá věci, svou židličku, kde sedává, může mít ve školce svou malou hračku, svůj hrneček atp.

Potřeba **místa** – vlastní dostačující prostor fyzický, prostor v srdci a mysli, v síti vztahů v kolektivu

Potřeba **sycení** – výživy emoční i hmatatelné – jídlo a pití, sycení v podobě přiměřených nových vjemů

Potřeba **podpory** – zážitek fyzické podpory (být nošen, houpán, držen), pochvala, pozitivní zpětná vazba, dobré vztahy ve skupině, řešení konfliktů ve skupině, finanční zabezpečení důležitých potřeb ze strany rodičů

Potřeba **ochrany** – zastání, zdravotní limity, že se za mě někdo postaví, vyslechne mě, dbá na mě – citlivost k bolesti dítěte, pravidla v kolektivu ohledně respektování druhého a jejich dodržování

Potřeba **limitů** – hranic – z hlediska prostorových i vztahových –tj. například vymezení prostoru, času, množství ohraničení cílů, vymezení zdravých pravidel chování, jasná zpětná vazba při negativním chování a narušování hranic ostatních, respektování osobních věcí a jínakosti osobností, postupné posouvání a poznávání vlastních limitů

Zejména tato potřeba – potřeba limitu mi připadá v dnešní době důležitá ve výchově i pedagogickém procesu. Jasně limity pomáhají ke zklidnění skupiny, předvídatelnosti činností a efektivnějším pedagogickém procesu. Pro některé jedince (ADHD či autistická porucha) je

převelice důležitá právě potřeba limitů a zároveň podpory. Tato potřeba je spojená s důsledností a spravedlností vychovatele.

Záleží také na tom, jak je důsledný k sobě samému. Hranice jsou ale do jisté míry pružnou záležitostí – dle situace se mohou proměňovat (v případě nemoci dítěte, či zvláštní události, kterou zažívá – někdy je potřeba danou hranici zúžit a někdy například zase rozšířit).

I přes to, že hranice má každý člověk trochu jiné, ve vzdělávání by se měli pedagogové na jejich základní podobě domluvit.

Pedagogové by měli společně stanovovat pravidla i limity tak, aby jejich působení bylo co nejvíce jednotné a čitelné. To, co jeden pedagog povolí by mělo být v souladu s tím, co by udělal druhý. Například pokud povolí jedna pedagožka nalévání polévky při obědě dítětem, mělo by to být stanovené pravidlo, ne postup jednotlivých pedagožek, kdy každá řeší věc podle sebe. (Svobodová, 2010, str.57)

Pokud můžeme shrnout poznatky z teorií potřeb, můžeme uvést, že v mateřské škole citlivý a poučený přístup pedagogického (ale i nepedagogického) personálu pomáhá ideálně naplňovat setkání světů dospělých a dětí a umožňuje dosahování pedagogických cílů. Zároveň dle styčných metodických bodů dramatické výchovy a předškolní pedagogiky (např. partnerský přístup, respekt individuality, tvořivá a bezpečná atmosféra, prožitkové učení) můžeme usuzovat, že dramatická výchova jako přístup v předškolním vzdělávání se k uplatňování současných vzdělávacích cílů dobře hodí.

2. Využití dramatické výchovy v mateřské škole

Jaké jsou možnosti dramatické výchovy? Velkou možností je zejména získávání vlastní zkušenosti a prožitku na základě vlastní činnosti a prožívání:

„Dramatickou výchovu lze definovat jako tvořivý proces, při němž dochází ke zkoumání a prověřování tématu a vytváření vlastních postojů Skrze vlastní prožitek a na základě vlastní činnosti...“ (Svobodová, Švejnová 2011, s.9).

Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, postupy jsou dramatické. Jsou zaměřeny na **osobnostní a sociální rozvoj osobnosti**. Tyto dvě strany od sebe nejdou oddělit (Bečvářová 2010, s.9). Dramatická výchova je dobře využitelná v mateřské škole, základní principy a pedagogické cíle jsou v souladu.

2.1. Principy dramatické výchovy

Principy aktivity, prožitku a zkušenosti, princip hry, princip hry v roli, princip tvořivosti a fikce, princip partnerství, princip objevů, zkoumání, experimentace a improvizace a princip psychosomatické jednoty a empatie. To jsou důležité principy dramatické výchovy. Blíže se podíváme jen na ty, které jsou důležité i pro předškolní pedagogiku a souvisí s projektem.

Obecné principy dramatické výchovy shodující se s principy moderní předškolní pedagogiky jsou například výchova zkušeností, prožíváním, hra a tvořivost, princip objevů a zkoumání, princip partnerství.

Princip partnerství uznávají v praxi i erudovaní předškolní pedagogové. Zejména, pokud hovoříme o lesní mateřské pedagogice.

„Partnerství, spojené s kooperací, komunikací a empatií a tolerancí, je však princip, který se týká sociálního klimatu a atmosféry, v nichž dramatická výchova probíhá.... Partnerství je obsaženo v pracovních postupech, metodách, prostředcích...jednak se těmito přístupům

a o nich účastníci učí jako o velmi důležité látce. Základem partnerství je přijetí člověka, jaký je, tedy pochopení, že každý má své chyby a dopouští se omylů, ale má i své přednosti a v něčem (byť třeba v maličkostech) dokáže být „nejlepší“ nebo alespoň „dobrý“.“ (Machková 2007, str. 20/21).

Pro dramatickou výchovu je výsostně důležitou metodou **hra a hra v roli**. Do role mohou vstupovat děti a i pedagog. Učitel vstupem do role může podněcovat aktivitu dětí nebo ji naopak korigovat. Může navozovat konflikt, který se později bude řešit. Také mohou do role vstupovat děti. V mateřské škole je vhodné začínat nejprve s kolektivní rolí dále nabízet výběr role a nevnučovat jednu konkrétní. Hra v roli má také různé stupně – dle toho, do jaké míry je hráč „sám sebou“. Simulace je prvním stupněm – hráč je sám sebou v určené fiktivní situaci. Alterace znamená, že hráč hraje určitou osobu tak, jak by se choval na jejím místě sám. Třetí způsob – charakterizace již předpokládá jistou míru zkušeností a velkou míru vnoření se do role – stáváme se konkrétní postavou.

Další specifikum dramatické výchovy je **práce s příběhem** – příběh má své důležité místo i v předškolní pedagogice.

„Příběhy mají v životě předškolního dítěte nezanedbatelný význam a v mateřské škole by měly mít své výsadní místo.“ (Svobodová a kol.2010, s. 141)

Příběhy jsou v životě i v dramatické výchově více než holá fakta – nabízí nám možnost se ztotožnit s hrdiny, spoluprožívat, přináší poznání... (Svobodová, Švejdová 2011). Práce s příběhem může být tedy i v mateřské škole prací zásadní – vyprávění příběhů, legend pohádek, vlastních zážitků je obohacením a rozšiřuje nepřímo vlastní zkušenost dětí.

Svět dramatické výchovy je charakteristický svou možností **vstoupit do světa fiktivních příběhů a situací**, a tak bezpečně utvářet novou zkušenost účastníků lekce. Existují efektivní metodické postupy jak pracovat s příběhem, jak ho správně vybrat. Inspiračním zdrojem v mateřské škole bude nejčastěji pohádka, legenda, písnička či básnička, říkadlo atp. Ale příběhy přináší i děti samotné a pak je na pedagogovi, jak dokáže s přineseným „materiálem“ pracovat.

Zajímavě o této problematice píše Hana Švejdová v knize Metody dramatické výchovy v mateřské škole. Jde na příklad o to, když nečekaně dítě přinese „nebezpečné“ téma – hru na teroristy do skupiny v mateřské škole. Zkušený a sebejistý učitel může tuto hru rozehrávat a vstupovat do světa fikce i v tomto ožehavém případě. Tato reakce pedagoga je možná pokud je schopen citlivě vnímat děti, odhadovat prožitky a má rozvinutou schopnost improvizace. (Svobodová, Švejdová 2011, s. 122-127)

„Fikce v první řadě rozšiřuje okruh zkušeností, do nichž hráči vstupují, daleko za hranice jejich reálného života...V dramatické hře je možné se pohybovat vcelku neomezeně v čase i v prostoru a nastolovat nejrůznější situace, a to nejen ty, které hráč zatím nepoznal a neprožil, ale i takové, které nikdy nebude mít příležitost zakusit. To je důležité pro sebepoznání, uvědomování si svých možností a hranic a prozkoumávání svých tužeb a obav.

Fikce dále poskytuje hráčům pocit bezpečí. V dramatické hře mají možnost jednat tak, jak by v životě nejednali, buď, že se neodvažují, anebo že takové jednání nepovažují za správné a přijatelné. Ve hře nehrozí skutečné následky a vše lze vrátit, změnit a řešit jinak.

Fikce dále dovoluje odstup od situace, od námětu a tématu – co jde v životě „na tělo“, co zraňuje nebo okouzluje... vyvolává silné emoce...to ve hře lze nahlédnout objektivně a věcně.“ (Machková 2007, str. 24)

2.2. Metody dramatické výchovy v mateřské škole

Už jsme připomněli podstatu a principy dramatické výchovy, pozastavme se nyní nad vhodnými metodami, které se v mateřské škole při dramatice využívají.

Metoda je cesta, která nás vede k cíli, má širší charakter, zatímco termín technika je užší a konkrétnější. Například pantomimická metoda může být hudební či narativní, může se variovat.

Vhodné metody, které se uplatňují v mateřské škole mohou být například narativní pantomima, hra v roli (učitel v roli, dítě v roli, kolektivní role postavy), práce s rekvizitou, diskuse, improvizace, živý obraz, vnitřní hlasy, horké křeslo, reflexe, zvukový kruh atd.

Popišme některé vybrané metody, které byly použité v projektu právě pro to, že se hodí zejména pro nejmenší děti – **narativní pantomima a její podoby, hra v roli, štronzo, živý obraz, reflexe.**

Pantomima:

Narativní pantomima spojuje vyprávění (naraci) s pantomimickým zobrazováním vyprávěného děje (zpěv, vyprávění). Je vhodná pro předškolní děti, neboť spontánně rády

předvádějí činnosti jiných lidí. Propojuje tělo, pohyb, paměť, umožňuje sledovat různé varianty zobrazení jednoho příběhu. (Svobodová, Švejdvová 2011, s. 74) K ilustrování písni, říkadla používáme v mateřské škole často simultánní pantomimickou ilustraci – říkadlo s pohybem umožňuje také částečnou fixaci, aktivaci a vzájemné naladění dětí. I úvodní a závěrečné rituály mohou mít fixovanou podobu pantomimické ilustrace, která se může postupně variovat. Dává zároveň jistotu a tvar tomu, co bude následovat, otevírá či uzavírá lekci popřípadě řízenou činnost.

Hra v roli není jen principem ale i metodou. Nahlédneme na ni v tomto odstavci jako na metodu. Vychází ze spontánní hry dítěte, má různé stupně, dle míry vnoření se do role a zkušeností „hráče“. Je vhodné začínat s hrou v roli nejprve pomalu. Například v rámci příběhu zkoušet s dětmi pracovat s „kolektivní rolí“ – celá skupina se stává kolektivní postavou z pohádky či příběhu. Je pak velice obohacující slyšet či vidět, jak se kdo role zhostil. Od pedagoga vyžaduje kolektivní role u předškoláků velké řízení a připravenost – obzvláště ve velké skupině. Přijmout roli pomáhá rekvizita či kostýmní prvek nebo vstup do role pomocí rituálu. Například může mít formu jakéhosi zaklínadla či kouzla: „Hokus pokus fidibus proměnit teď v se zkus!“ Pedagog může v předškolní pedagogice také velmi dobře pracovat se vstupem do role. – Také je pro nejmenší děti důležité používat jasný vstup a výstup, rekvizitu či kostýmní prvek. Zkušenější a starší děti mohou postupně zkoušet improvizovat v daných rolích v rámci simulace či alterace. Tj. já jako „nějaký řidič autobusu“, já jako „zlý vlk“.

Štronzo je další prvek, který není těžké si v rámci hry osvojit a trénuje pohyb, zastavení a je oslím můstkem k živým obrazům a ožvládnutému štronzu. Pomocí štronza se dá pak skupina zklidnit či zastavit, dá se různě variovat. Zároveň je štronzo pro malé děti velkou výzvou a potřebují motivaci – musí se totiž soustředit na pohyb a „nepohyb“, na reagování na domluvený signál.

Živý obraz definují Svobodová a Švejdvová jako pantomimické zobrazení bez pohybu. Umožňuje zastavit čas, většinou je trvání obrazu krátkodobé a je dobré reagovat na domluvený signál, kdy se obraz zastaví.

Reflexe je důležitou metodou pro zjišťování, jak děti pochopily hru, jak ji prožívaly. Nemusí se jen mluvit, může se vyjadřovat i jinými metodami – improvizací, postojovou osou, kreslením, tvořením z hlíny a podobně.

2.3. Dramaticko-výchovná práce v mateřské škole se začínající skupinou

V této kapitole se dotkneme témat práce se začínající skupinou, vhodné struktury lekce a problematiky lektora dramatické výchovy v mateřské škole (dále MŠ).

2.3.1 Principy dramaticko-výchovné práce se začínající skupinou v MŠ

Základními principy jsou:

- 1) vzájemné seznámení a poznávání
- 2) stanovení pravidel a vytváření bezpečí
- 3) osvojování vybraných metod práce dramatické výchovy
- 4) přijetí základní struktury lekce či jejího rámce

Proces práce se začínající skupinou (nezávisle na cílové skupině) je společnou cestou. Ta se prolíná několika body – na počátku bude nutné se postupně **seznámit, nastolit společná pravidla, vytvořit společné rituály**, dále poznat se hlouběji navzájem a citlivě vnímat skupinovou dynamiku a procesy. A dále s nimi pracovat. Opět se zde objevuje důležitost budování pocitu, že každý ve skupině je tu vítán, očekáván a je přínosem – budování tvořivé atmosféry. (Machková 2007 str. 79)

V mateřské škole (a nejen v ní) je vhodným výchozím tvarem **kruh**, ten také přispívá k pocitu sounáležitosti. „V kruhu se všichni vzájemně vidíme. V kruhu máme všichni rovnocenné postavení. Když se chytíme za ruce, vytvoříme útvar, ve kterém je ukryta síla a energie. Kruh je symbol přátelství a jednoty. Symbol, kterému hravě rozumějí i malé děti. Jsme spolu a patříme dohromady.“ (Svobodová, Švejdová 2011. s. 19)

U dětí v mateřské škole je důležité postupné získání důvěry (přívětivý a čitelný pedagog) a dále nastolení jakéhosi **předvídatelného řádu** v tom, co se v hodině bude asi odehrávat. Pro předškolní děti bude tedy jistě vhodnější **pravidelnější struktura lekce, jasně vymezený čas realizace a přiměřená délka lekce**. Zde se můžeme odkázat na potřebu limitů, o které hovoří Pesso a Boydenová.

Velice vhodné je **zavedení úvodních a zakončujících rituálů**. Děti se rády potkávají se známými prvky, ty jim dávají zažít sounáležitost a jistotu, dávají jim pevný bod.

Zajímavé rituály můžeme pozorovat například ve waldorfské předškolní pedagogice – objevuje se rituál na začátku a na konci hraní, před a po jídle, při výuce na hudební nástroj, před spaním...

Rituál slouží k upoutání pozornosti, vzájemnému naladění, otevření či uzavření nějaké činnosti a ztišení či koncentraci. Podstatou bývá rytmické slovo (báseň) doprovázené pohybem, může to být i jednoduchá dětská hra doprovázená pohybem či umělé říkadlo, které vytvoří pedagog a dále ho postupně s dětmi variuje. Rytmus a pohyb rituálu je důležitý – vtažení do jednoduché akce účastníky rituálu aktivizuje či zklidňuje a spojuje. Společný rituál připraví členy skupiny pro následující činnost.

Na počátku společného hraní uvádí Hana Švejdová například tento rituál:

„Když se spolu potkáme, tak si ruce podáme (otáčíme se společně po kruhu), až se dáme dohromady (stále se držíme za ruce, ale jdeme k sobě čelně do kruhu, takže se k sobě dostaneme blízko, až se leckdy s některým kamarádem čelem opravdu fyzicky spojíme),

tak nám bude dobře tady (opět vycouváme zpátky do kruhu bez rozpojení rukou), budeme si hrát (na chvíli se pustíme a vytleskáme, popř. i s poskoky), hru si užívat.“ (Svobodová, Švejdová 2011. s. 20/21)

Ztišení skupiny může probíhat také například formou rituálu typu zpěv nějaké konkrétní vhodné písně, gesta a zvuku, použití hudebního nástroje atp.

2.3.2. Struktura lekce

Jak bylo již výše uvedeno, pro začínající skupinu v mateřské škole jsou důležité hranice, předvídatelnost, pravidelná struktura. Předškolní děti mají zatím krátkou schopnost zaměřené pozornosti na konkrétní činnost (15-20 minut cca). Jsou proto vhodné kratší jednoduché hry a pestré aktivity a zároveň jejich střídání. Doporučuje se také během lekce počítat se zvýšenou potřebou pohybu a zařazovat pohybové aktivity mezi tvořivé a reflektivní

části celku. Struktura lekce inspirované literaturou, která bude vhodná v projektové výuce pro předškolní děti, co s dramatickou výchovou začínají, může vypadat tedy například takto:

1) úvodní svolání do kruhu – např. svolávacím rituálem, či svoláním dětí (hudební nástroj, písnička, říkačka atd.) – přirozeně propojuje pohyb a hlas ve vyjádření

2) pozdravení dětí a krátké společné sdílení – či povšimnutí si toho, co je nového, reflektování toho, co se aktuálně děje, či událo – soustředí se na řeč, naslouchání

3) vtažení do tématu, evokace - např. pomocí jednoduché pohybové rolové hry

4) návnada, prožitá situace pomocí předmětů a vyprávění, krátkého příběhu, bočního vedení, předvádění je nastolena situace, konflikt či téma a otevřeno jeho řešení (nemusí být konflikt, může být spolupráce, tvorba či souhra, konflikt je ale podstatným prvkem dramatické výchovy a umožňuje si osvojovat autentické řešení či vidět, jak by problém řešili jiní v nastolené fiktivní situaci – zapojení smyslů, prožitek, zkušenost, hra – **jádro lekce**

4) hra či tvoření vycházejícího z prožité události – tvořivá aktivita či pohybová aktivita

5) reflexe či sdílení toho, co se událo „vně i venku“ slovem účastníků, pedagoga, kresbou atd. – slovo či tvořivá aktivita

6) ukončovací rituál, rozloučení – pravidelné zakončování lekce společnou říkankou s pohybem či zakončením písničkou či krátký pokřikem atd. – slovo a pohyb

Někdy se může naplánovaná struktura odlišovat, měnit z důvodů procesuálních. Cíl a obsah formují vyučování, cíl ovlivňuje volbu metod, vhodných her a technik a celkovou strukturu lekce. Naplánovaná struktura lekce může být také pružně pozměňována podle stavu reakcí dětí v cílové skupině, podle vzniklých situací. Následuje většinou improvizace pedagoga a úprava struktury lekce. V tomto případě u předškoláků je možné se vracet například k základnímu principu: propojování slova s akcí, jak o něm hovoří Hana Švejdová:

„**Propojování slova s akcí, aktivitou**, činností je jedna z velmi dobrých strategií směřujících ke kvalitnímu předškolnímu vzdělávání. Pohyb naplňuje potřebu dítěte být aktivní, slovo doplňuje, ujasňuje, pojmenovává, ale nezatěžuje. V praxi používám, že všechno, co zjistíme, víme a verbálně pojmenujeme, je vzápětí východiskem ke hře či k pohybové aktivitě. Pak je pozornost i aktivita dětí výrazně větší...“ (Svobodová, Švejdová 2011. s. 41)

Či se dá k opětnému získání pozornosti skupiny použít rytmus, zpěv, rituál ke stmelení dětí a pozastavení se v lekci, svolání dětí do kruhu a další pokračování v lekci.

Při práci s kolektivem se mohou objevovat v dramatické výchově i jiné struktury lekce. Například při **práci na divadelním představení** (tvorba dramatické hry). Ta přichází v úvahu při dlouhodobém fungování skupiny. S nejmladší cílovou skupinou, jakou jsou v našem případě předškoláci je na tuto formu práce brzy.

S předškoláky může být lekce zaměřena také na **osvojování či prohlubování určitých dovedností či schopností** (cílem je např. prohloubení dovednosti jako je rozpoznání a udržení rytmu, určité pohybové dovednosti atd.). Bude mít tedy kupříkladu podobu střídajících se kratších her a cvičení. Lekce u starší cílové skupiny může být zaměřená také šířeji a komplexněji a tvořit složitější strukturu (např. **strukturované drama**).

V mém projektu jsem k vytvoření jednoduché struktury jednotlivých lekcí využila námět-příběh z knihy Kouzelná baterka. Kniha propojuje celý cyklus a hlavní postavy provází děti setkáváním.

„Základní inspirací projektu je tedy práce s příběhem. Příběh se stává východiskem k tematickému celku. Stává se jádrem celku, průvodní nití setkávání. Dává celku náboj, pokračování, nabízí příležitost k celostnímu vzdělávání (kognitivní poznatky, prožitek, škálu témat a námětů), umožňuje akcentovat určitou část na základě potřeb a zájmů konkrétní skupiny dětí.“ (Svobodová a kol.,2010, str.141)

Ráda bych se zmínila o prožitkovém učení autora, pedagoga a ekologu Josepha Cornella. **Joseph Cornell** ve své knize s podtitulem „učení hrou a prožitkem“ popisuje **čtyři fáze lekce**:

1.Probuzení nadšení

3. Přímý prožitek

2. Zaměření pozornosti

4. Sdílení inspirace

Jak autor píše, bez nadšení není smysluplný prožitek možný, zaměřená pozornost je důležitá, přestanou těkat myšlenky a člověk se převede od nadšení k tichému soustředění, zaměřená pozornost vytváří vnitřní ztišení a otevřenost, pak je možné nasávat podněty a být v dané situaci, jako poslední inspirativní fáze je společné sdílení prožitku.

Jedním z důvodů, proč model uvádím je, že je zaměřen na jednorázové či kratší projekty s dětmi a také je dle autora vhodný při práci s neznámým kolektivem. Dalším faktorem je, že Cornellův přístup funguje nejlépe venku. Tento model plynulého učení – se zaměřením primárně na pobyt v přírodě, může být inspirativní i při práci s dětmi v lesní mateřské škole.

Cornell nabízí ve své knize k jednotlivým fázím konkrétní hry a metody (například vstup do role zvířete, pantomima), které známe ze zásobníků her dramatické výchovy. A jak sám autor píše, přišel na ně empiricky při vlastní pedagogické praxi. Cornell používá v první fázi své lekce cosi jako „ledolamky“ – akční hry. Ty mohou evokovat to, co přijde, ale hlavně vtahují všechny přímo do společné činnosti a zapojení. Jde například o upravené honičky s otázkami (hra známá jako „sovy a vrány“).

Zásadní v další fázi jsou smyslové hry – zaměřené na pozorování, naslouchání. Jádro lekce – prožití znalosti, poznání nového, je ve třetí fázi – fázi přímého prožitku. A nakonec celého procesu bývá zařazeno vyprávění ze života konkrétních zajímavých osobností, vlastních zážitků, příběhů – fáze, která je reflektivní. (Cornell 2012, str. 15 – 16)

Shledáváme tedy model lekce podobný s přístupem v dramatické výchově – jen je rozdělený do čtyř fází procesu (jaksi více zdůrazněné je zde také zaměření na smyslové aktivity a hry na počátku lekce, což jistě souvisí s přírodním prostředím a rozvojem environmentální senzitivity). Opět ale můžeme sledovat, jak je u Cornella důležitá přímá zkušenost, prožitek, příběh, jako je tomu v dramatické výchově.

Nabízí nám procesuální pohled na prožitkové učení, může inspirovat hrami, které v knize popisuje. Připomíná také cyklické modely zkušenostního učení jiných autorů (např. Colb, Dewey).

2.3.3. Externí lektor dramatické výchovy v mateřské škole

V mateřské škole se setkáváme s případy, kdy v dramatické výchově vzdělaný pedagog

- a) dramatickou výchovu uplatňuje pedagog kmenový v rámci celé své činnosti
- b) využívá dramatickou výchovu pouze v rámci řízené činnosti
- c) využívá dramatickou výchovu v jednotlivých lekcích ve formě kroužku

Další možností je, že externí pedagog vstupuje do třídy na kroužek dramatické výchovy či na jednotlivé oddělené lekce, popřípadě blok lekcí.

Poslednímu případu se budeme věnovat dále.

Externí lektor bude před svým působením řešit otázky z oblastí:

1) ŠVP školky, její zaměření, vybavení materiální

2) cílová skupina či skupiny

3) pedagogové a vzájemná spolupráce

Pedagog, který přichází do kolektivu mateřské školy externě, nebude mít vazbu s dětmi utvořenou tak hlubokou, jako kdyby o děti pečoval denně. Oblasti budování vztahů a poznávání se bude muset v začátku své práce více a vědomě věnovat a musí počítat s tím, že některé reakce dětí mohou být překvapivé. Některé děti se mohou zpočátku chovat bojácně či mít nedůvěru, nemusí vůbec chtít komunikovat či spolupracovat. V takových případech je vítaná interakce stálého pedagoga. Pomůže jeho přítomnost při programu, podpora dětí při společné činnosti, jeho zájem o aktivity externího pedagoga. Následně také to, jak s dětmi na program připravuje či ho reflektuje. V ideálním případě je významné i to, jak dál s nabytými zkušenostmi a prožitky pracuje.

Před začátkem výchovného procesu je potřeba předem shromáždit zásadní informace. Informace o školce, o dětech. Například lze získat vyplněné dotazníky – co děti baví, s čím si rády hrají, jak jsou staré atd. Otázky by měly být podporující ne se omezit jen na zjišťování limitů dětí. (Svobodová a kol., 2010)

Pokud je to možné, je ideální se s dětmi předem přímo seznámit, pozorovat je při hře i zjistit zásadní informace o věku, domácím prostředí, případných omezeních, aktuálních nemocech či zraněních, na druhou stranu i o vlohách, talentech a preferencích, s pedagogem interním se domluvit na společné spolupráci a přístupu, hodnocení programu.

Nutná je i znalost zaměření mateřské školy samotné, poznání jeho školního vzdělávacího plánu. Důležité je i seznámení se lektora s pedagogy, vzájemná domluva ohledně spolupráce a cílů projektu, obeznámení se s třídními pravidly.

Externí pedagog na druhou stranu může mít také výhodu: může vnášet ozvláštnění do denní činnosti a některé děti motivovat, nabízet nové zážitky a netradiční pomůcky a rekvizity. Může také narušovat některé zaběhlé nefunkční stereotypy v činnosti či ve způsobu komunikace, neposledně také může inspirovat stálého pedagoga přístupy či aktivitami.

3. Lesní mateřská škola

3.1. Co je to lesní mateřská škola

Lesní mateřská škola je alternativou k předškolnímu vzdělávání, důležitý je pozitivní přístup pedagogů k pobytu v přírodě, který je vnímán jako zásadní zdroj výchovných možností. **Důležitým cílem je výchova dětí pomocí prožitku, vlastní zkušenosti a učení se z pobytu v přírodě.**

Značnou část dne tráví děti a pedagog v lese, na louce či jinde „venku“, jako odpočinkový prostor má lesní mateřská škola zázemí nejrůznějších podob – jurtu, srub, maringotku, tee-pee. Neměla by to být podle legislativy budova s kamennými základy. Lesní mateřská škola má vyhrazený domovský prostor – základnu, v jejíchž okolí se skupina pohybuje. „Lesní školka“ netráví čas jen v přírodě, děti se také kulturně vzdělávají a mohou podnikat výlety.

I tato instituce má svůj školní vzdělávací program, který by měl pokrýt výstupy shodné s RVP PV (Rámcově vzdělávací plán předškolního vzdělávání), je s tímto stanoveným plánem také v souladu a měla by z něj vycházet.

Lesní mateřské školy sdružuje Asociace lesních mateřských škol, která usiluje o udržování standardů kvality ve vzdělávání. Standardy kvality jsou procedurální, profesní a provozní. Procedurální zahrnují srozumitelná a jasná pravidla práce MŠ ve vztahu k dětem, rodičům a veřejnosti. Profesní standardy určují kvality zaměstnanců a provozní se zaměřují na předpoklady pro zajištění dobré práce v MŠ (prostor, hygiena, vybavení), zahrnují také způsob vyhodnocování těchto kvalit. Setkat se zde můžete nejen s pedagogy ale i s asistenty, průvodci, dobrovolníky z řad rodičů.

Historie lesních mateřských škol sahá do 50. let minulého století, kdy v Dánsku Ella Flatau, matka čtyř dětí, trávila s ratolestmi čas výlety do přírody, později se k ní přidávali i sousedi a známí. Později roku 1954 byla na základě zkušeností založena občanská iniciativa a vznikla první lesní mateřská škola. Lesní mateřské školy jsou populární i ve Švédsku, Německu (okolo 1000 lesních školek), Evropě vůbec. V současnosti bychom je také našli v Kanadě a Japonsku. Svou roli pro zakládání školek v přírodě mohl hrát i nedostatek míst v klasických mateřských školách.

V České republice je důležitou osobností Emilie Strejčková, která také založila mateřskou školu Semínko. Semínko funguje v Praze při ekologickém centru Toulcův dvůr (kde je také skanzen a krásné přírodní prostředí).

3.2. Možná specifika v dramaticko-výchovné práci v lesní MŠ

Lesní mateřská škola (zařazená v asociaci lesních mateřských škol) má koncepci, vzdělávací plány, metodiku, hodnocení a další plány pro bezpečné a dobré fungování provozu, stejně jako je má klasická mateřská škola. Bude se ale v něčem odlišovat? Když jsem toto téma zkoumala, zaměřila jsem se na vybrané kategorie typu dětí, rodiče, prostor, prostředí. Níže uvedený text je tedy psán z pohledu pedagoga, který v lesní mateřské škole denně nepůsobí – tedy teoreticky. Slouží tedy primárně k prozkoumání uvažovaných možných specifik, které se do pedagogického procesu budou zapojovat a mohou ho ovlivňovat.

3.2.1. Děti, pedagogové a rodiče v lesní mateřské škole

Děti v lesní mateřské škole dle pramenů bývají ve stáří od 2,5 - 6 let. Asociace lesních školek udává věk dětí 3-6 let.

Skupina může být relativně ustálená, ale bývá i **proměnlivá** (některé děti chodí jen na několik dní v týdnu – respektive mají předplacený počet dní, ty mohou střídát). Počet dětí ve třídě klasické mateřské školy je okolo 20 - 24 dětí (možno je navýšit na 28 dětí,

„pokud se nedegraduje kvalita výuky“, navyšování se děje většinou v městských mateřských školách) ve třídě s dvěma **překrývajícími se pedagogy** (záleží také na prostoru školky a věku přítomných dětí – kapacitu snižují děti mladší 2,5 let a děti se speciálními vzdělávacími potřebami). Lesní mateřská škola zachovává **většinou nižší počty dětí než najdeme v klasické mateřské škole**. V některých lesních třídách jsou ale počty dětí podobné jako v klasické škole. Rozhodně se ale odlišuje počet dětí na jednoho pedagoga – u lesních mateřských škol by mělo být maximálně osm dětí na jednoho dospělého průvodce.

Kvůli překrývání dětí během dnů v týdnu může být v lesní mateřské škole pravidelný počet dětí ve skupině kolísavější než ve skupině klasické a celkový počet dětí hlášených ve skupině zavádějící. Ohledně cílové skupiny bychom měli zmínit, že **v lesní mateřské škole bývají po celou dobu pedagogové ve dvojici**, také zde můžeme potkat **asistenty či rodiče**, které se nějakým způsobem angažují, či jsou součástí procesu adaptace dítěte na školku a dítě **doprovázejí**. Do programu pak minimálně zasahují. Předpokládám tedy, že počet dětí ve skupině v lesní mateřské škole Remízek bude menší než 20.

Pedagogové v lesní mateřské škole bývají nejméně ve dvojici po celý den. Kromě pedagogů se v lesní mateřské škole mohou objevit dobrovolníci, průvodci, asistenti, kteří se někdy profilují z řad rodičů, či patří k personálu. V lesní mateřské škole nemusí být každá dospělá doprovázející osoba s předškolním pedagogickým vzděláním (může být např. se zdravotnickým vzděláním, asistentským kurzem aj.).

Rodiče dávají své děti do lesní mateřské školy, neboť sympatizují s filosofií lesních mateřských škol. Ta se dá shrnout více či méně mottu – „**s dětmi venku za každého počasí bez zdí a plotů**“. Požadavek rodičů je právě zejména výchova a vzdělávání praxí, pobytem venku. Důležitým bude i **individuální a respektující přístup k dítěti** v těchto mateřských školách. Neznamená to ale, že je to výchova volná, měla by být v souladu s MŠMT a RVP pro předškolní vzdělávání. Dalším důvodem může být i specifický přístup umožňující pobyt rodiče s dítětem v kolektivu, pobyt dítěte v kolektivu na omezený počet dnů, sympatie s výživou v lesní mateřské škole, individuální přístup k dítěti se specifickými požadavky či pobyt dětí v celkově menší skupině. Každopádně se tento rodič vědomě rozhoduje, volí tuto specifickou alternativu vzdělávání. Lesní mateřská škola také totiž vyžaduje aktivnější přístup od rodiče. Např. aby dítě odpovědně vypravoval do mateřské školy, více na přípravě do mateřské školy podílel a spolupracoval na jejím chodu a investoval více do poplatků za provoz. **Rodič je v tomto případě více zapojený, možná je pak ale i více náročný ohledně naplňování stanovených cílů dané mateřské školy, někdy se ve skupině přímo výchovně podílí.**

3.2.2. Prostory a přírodní prostředí v lesní mateřské škole

Lesní mateřská škola by ze zákona neměla mít budovy „kamenné“, jak je výše uvedeno. Skupina pedagogů a dětí se většinou pohybuje v okolní přírodě u své základny, v některých případech je základna více. Dle zkušeností pedagogů a rodičů se u dětí, které jsou zvyklé se pohybovat celoročně **venku v terénu** snižuje nemocnost a počet úrazů. **Přírodní prostor** je měnící se interaktivní učebnou a nabízí mnoho možností k tvořivému využití, poznávání a hraní. Musíme ale počítat s jistou bezhraničností a občas i nepřehledností prostoru oproti klasickým mateřským školám a jejich budovám. To bude ovlivňovat bezpečí a organizaci

některých činností. Každopádně bude prostor komplikovanější otázkou ještě vzhledem k počasí, období a denním rituálům.

Pobyt venku může přinášet i úskalí při svolávání dětí, při hlasovém či zvukovém ovládnutí prostoru, při stanovování limitů skupiny i jednotlivců, obzvláště jsou-li vychovávaní jako individuality se silně rozvinutou svobodnou vůlí.

Předpokládám tedy, že při práci budu muset jako externí lektor zmapovat prostor, zjistit, jak v něm děti fungují a přizpůsobit se podmínkám.

Počasí bude jistě ovlivňovat denní aktivity a pobyt skupiny v jednotlivých prostorech. Řízená činnost probíhá zejména v přírodě, ale může se odehrávat i v odpočinkové místnosti. Odpočinková místnost většinou ale není na větší pohyb dětí zařízena ani není jako hlavní vzdělávací prostor zamýšlena. Hernou a učebnou se tedy stává zejména venkovní prostor, a to za každého počasí.

Rodiče i pedagogové a děti se denně přizpůsobují aktuálním povětrnostním podmínkám. V některých mateřských školách mají pedagogové náhradní oblečení pro děti s sebou v terénu.

Skupina lesní mateřské školy se řídí tím, jaké je počasí a podle toho se pohybuje v dostupných prostorech – opět se zde objevuje větší proměnlivost hranic – jak pocitové pohody při pobytu venku, tak při zajišťování základních potřeb, což ovlivňuje řízenou činnost a další vzdělávání.

Lektor tedy musí předpokládat, že může nastat změna v počasí a bude nutno pružně reagovat změnami před programem či během programu. Velkou výhodou je dobrá znalost prostorů, ve kterých se dá pobývat s dětmi.

3.3. Lesní mateřská škola Remízek

Vznikla jako lesní klub r. 2014, roku 2016 se stala Lesní mateřskou školou a další rok splnila standardy Asociace lesních mateřských škol a stala se pak od září r. 2017 registrovanou mateřskou školou podporovanou státem. Školka vznikla z potřeby umožnit dětem žít s přírodou a přirozeně se pohybovat. Výuka probíhá venku za každého počasí, celostně. Děti se učí hlavně vnímáním a prožíváním při pobytu v přírodě.

Prostory: Remízek je situován v nadmořské výšce okolo 600 m. n. m. mezi lesy a lukami u Kraselova a Milčic v jižních Čechách. Školka užívá prostory jednoduché zahrady v Milčicích, kde mají děti hamaky a ohniště kryté stromky, dále je hlavním hracím prostorem remízek na cestě mezi Kraselovem a Milčicemi uprostřed luk a polí. Prostor v remízku je v mírném kopci se stromy. Je velmi inspirativním místem s keři, kameny, kládami, pergolou, ohništěm, záhony, bunkrem atd. Děti zde mají lanové prvky, houpačky i krmítko pro ptáky a wc v podobě suchých záchodků, voda se dováží v barelech. V letních dnech v remízku samostatně není vodní zdroj.

Dalším stanovištěm býval prostor a zahrada obecního úřadu v Kraselově. Nově má Remízek jako hlavní zázemí chatu v hlavním prostoru: remízku. Lesním prostorem, kde se děti často pohybují je i mýtina v lese u Milčic a další stezky v okolí. Při popisu tedy vidíme relativně velký repertoár možného pohybu skupiny a množství stanovišť. Vedení školky neustále pracuje na „centrování“ skupiny tak, aby odpočinek a všechny základní činnosti mohly

probíhat blíže základnímu táboru v létě i v zimě. V současné době je podaná žádost o příspěvek na nákup jurty. Remízek jako hlavní herna je totiž silně větrné a v zimě chladné místo a je potřeba děti ohřát a ochránit před deštěm v základně. Pak by se pobyt skupiny mohl více semknout a ohraničit, mohlo by se lépe věnovat dennímu programu.

Pedagogické zajištění, skupina dětí a spolupráce s rodiči:

Děti v Remízku mají vždy nejméně dva průvodce a okolo 15 dětí denně. Zapsaných dětí je ale více a může se stát, že se jich sejde i 19.

Pedagogický přístup k dětem by měl být individuální a respektující (dle ŠVP školky). Mateřská škola také umožňuje adaptační mechanismus – 14 dní pobytu rodiče s dítětem ve školce. Remízek se snaží fungovat komunitně a zapojovat rodiče, sdružovat je do společných akcí a angažovat je v chodu školky.

V době realizace projektu došlo ke změně pedagožek, obě hlavní pedagožky, zakladatelky, odešly na mateřskou dovolenou. Docházelo k relativnímu střídání pedagogického vedení a střídání několika pedagogů, asistentů a dobrovolníků během týdne.

Školní vzdělávací program Remízku (dále také ŠVP):

ŠVP se opírá o waldorfskou pedagogiku, respektující přístup a koncept lesních mateřských škol zaměřený na praktické poznávání, vzdělávání a prožívání dětí v přírodě, práci s konkrétními přírodními materiály (dřevo, kámen) a nástroji (pila, sekerka či nožík), respektuje ale i vzdělávací oblasti a pomocí rituálů a slavností děti provází celým rokem podle plánu pedagogů. Plán tvoří hlavní pedagog s pedagogy ostatními a měli by se podílet i rodiče. Kostra vzdělávacích aktivit během celého roku a významné události a rituály se nemění jen obměňují každoročně dle zvoleného průvodce – např. skřítek Ostružinka (třída dětí zůstává smíšená). Mateřská škola začleňuje do svého metodického plánu i dramaticko-výchovné přístupy.

V konceptu mateřské školy Remízek je i hodnocení kvality vzdělávání pomocí pravidelného hodnocení cílů a průběžné evaluace na několika úrovních. Více je v příloze na konci práce.

4. Plánování projektu a spolupráce s MŠ Remízek

Dramaticko-výchovný projekt Kouzelná baterka byl plánován na nejméně osm za sebou jdoucích lekcí. Hlavním cílem bylo vytvořit a zrealizovat sérii dramaticko-výchovných lekcí ve specifickém prostředí šumavské lesní mateřské školy.

S ohledem na cílovou skupinu dětí z mateřské školy bez větší zkušenosti s dramatickou výchovou bylo cílem děti seznámit s vybranými metodami dramatické výchovy na pozadí literárního příběhu. Dalším dílčím cílem bylo i nabídnout v programech různé tvořivé činnosti provázané s příběhem, prožít vybrané problémové situace a témata z knihy, seznámit děti s vybranými materiály, jako je ovčí vlna, keramická hlína v kombinaci s materiály přírodními z okolí školky.

Mým pedagogickým cílem bylo si vyzkoušet projektovou dramaticko-výchovnou činnost v dosud neznámém prostředí lesní mateřské školy a prozkoumat její specifika.

Jako literární předlohu jsem vybrala knihu **Olgy Černé**. Olga Černá vystudovala agronomii, vedla ale také vesnickou knihovnu a pořádala zajímavé projekty pro veřejnost. Žije v jižních Čechách v Nadějkově. Autorka je kmenovou spisovatelkou nakladatelství Baobab, kde vydala již několik knih (např. Jitka a Kytka, Z domu a zahrady, Poklad ztraceného brouka, To je Praha, Klára a 11 babiček, Jinde, Kdo je kdo, Čtení není žádná nuda). Kniha Kouzelná baterka byla oceněna v rámci projektu Nejkrásnější kniha (r. 2004, 3. místo). Její kniha inspirovala dramatizaci „Listování“ (ZUŠ Olomouc). Autorka také pravidelně píše do blogu časopisu Respekt a její poslední vydanou knihou je „Ztracený deník profesora z Essexu aneb podivuhodná zvířena“.

4.1. Kouzelná baterka

Kouzelná baterka upoutá již výtvarnou stránkou. Ilustrátorka Michaela Kukovičová na první pohled zaujme děti i dospělé svými tvořivými nápady a kolážemi, na které se dá později ve výuce dobře navazovat. Ale co je nejdůležitější, že pro předškolní věk je kniha poutavá i obsahově. V jednoduchých krátkých příbězích poznáváme hlavního hrdinu Františka, kterého od první kapitoly provází velmi zvláštní pejsek „Petalík“. Petalíka vytvořil Franta z nalezených věcí v parku. Kouzelnou baterkou od záhadného dědečka ho oživil, a tak se spřátelili. V knize se snoubí svět malého chlapce se světem reálným a světem fantazijních kouzelných předmětů.

Z hlediska dramatickosti nechybí důležitý prvek tajemna: zásadní v knize je kouzelná baterka, která je v chlapcových rukou hybatelem a tvůrcem různých zvláštních postav (jako je Vlasátko, vzniklé z chomáčku vlasů, dále rozverní Vitamíni, trestající Korkodýl, podivná duchna Duchnouš a obluda Bubluch..) a dramatických dějů. Posvícením na nějakou věc spouští František příběh, ve kterém musí občas řešit pěkné potíže a učit se za své činy nést odpovědnost.

Kniha v sobě sdružuje témata přírodní a ekologická, témata vztahová, rodinná, témata týkající se zdraví, životní spokojenosti, umění darovat něco někomu, přátelství. Celkově je velmi prodychnutá ekologickým a tvořivým duchem.

Kouzelná baterka je bohatá na dramatické situace – ty vznikají, když si někdo pohrává s kouzelnou baterkou – ať úmyslně či ne, také při setkání rodičů a dětí, starších a mladších dětí.

Kniha nabízí vhodného dětského hrdinu, do kterého se malé děti mohou snadno vcítit a otevírá mnoho zajímavých témat. Je bohatá na dramatické situace a obsahuje prvky tajemství a kouzelných předmětů. Je zajímavá i ekologickými motivy. Proto jsem ji pro projekt zvolila.

První kapitola Kouzelné baterky začíná v parku, kde si hraje Franta a je tam s maminkou, už dlouho by si moc přál nějakého „doopravdického“ zvířecího kamaráda, někoho, s kým by mohl mluvit, chodit ven, ne rybičku! To však rodiče dosud nepovolili. Ale v parku Franta při hraní sestaví jakéhosi pejska z klacíků, listů a staré pet lahve. Získá pak od zvláštního dědečka za splnění úkol kouzelnou baterku a dobrodružství může začít.

Oživený pejsek Petalík se stane nejlepším Františkovým kamarádem a spolu prožívají různé příběhy. V knize se objevují postavy rodičů, kamaráda a dětí, které potkávají v parku či při hraní venku, také narazíme na pana zubaře. Na konci příběhu se objeví až hororová postava obří bubliny Bublucha, který spolkně Petalíka a odnáší ho pryč.

Vybrala jsem některé příběhy, které nesly tato hlavní témata: splnění nejhlubšího přání, umění někomu něco darovat, umění se bránit, ochotu a dovednost se o někoho postarat, řešit krizovou situaci, pomoci někomu při nehodě. Vybrané kapitoly se jmenovaly Petalík, Vlasátko, Korkodýl, Vitamíní, Bubluch.

Na počátku práce jsem si vzhledem k okolnostem stanovila tyto obecné cíle:

Hlavním cílem bylo seznámení dětí s vybranými metodami dramatické výchovy a rozvoj tvořivosti, seznámení dětí s knihou Kouzelná baterka.

Dílčí cíle: navázání kontaktu a spolupráce, osvojení nových skupinových rituálů, získání zkušeností s vstupem do kolektivní role, respektování učitele v roli, poznání hry štronzo, osvojení jednoduchých pohybových her s pravidly, poznání metody živého obrazu, prohloubení schopnosti naslouchání a rozvoj koncentrace při čtení, vyprávění a diskusi,

rozvoj motoriky, setkání se s problémovou fiktivní situací a hledání jejího řešení, zažití společné diskuse jako prostor k rozvoji vyjadřování osobního názoru, prohloubení zkušenosti respektování názorů ostatních, vytvoření výtvarných objektů – loutka Vlasátko, soška zvířátka, vytvoření společného ochránce z přírodnin.

4.2. Spolupráce s mateřskou školou

Po schválené spolupráci a předání základních informací o projektu jsem sbírala informace o dětech, prostoru, zaměření mateřské školy.

Zjišťování informací

Na úplném počátku práce jsem kladla hlavní pedagožce tyto otázky: jak velká bude cílová skupina, jak staré děti se budou projektu účastnit, je nutné o nich vědět ještě nějaká specifika?

Cílová skupina – úvodní informace

Cílová skupina byla popsána jako dosti různorodá, zapsaných je dětí 19, maximálně by se mělo ale účastnit 15 dětí v jednom dnu. Děti se mohou střídat – skupina bude tedy nestabilní. Jádrem skupiny tvoří děti starší, ty by měli být většinou přítomny. Věk dětí ve skupině byl rozložen takto: 3 předškolní děti, 5 pětiletých dětí, 3 čtyřleté, 6 tříletých dětí, 2 děti pod tři roky. Většina jsou dívky. U některých dětí se zmiňovala hlavní pedagožka o volné výchově z rodiny či problémy s chováním – to bylo zejména u chlapců.

Poté jsme s hlavní pedagožkou stanovily den a dobu, kdy bude projekt probíhat.

Remízek má vypracovaný denní a roční plán, do kterého jsem vstupovala se svým projektem v jarním období v dopoledním čase.

V plánovaném každodenním režimu mateřské školy je uvedeno pravidelné ranní setkávání, uvítání, volná hra, svačina, činnost vedená pedagogem atd. Nenacházíme zde nějak odlišné řazení činností ve srovnání s klasickou mateřskou školou. Rozložení denních aktivit je ale také ovlivněné pobytem dětí v přírodě a přírodními podmínkami a musí je respektovat zvláště v dopolední části, kdy jsou děti ve volné přírodě a pohybují se většinou mimo základnu.

Pro ukázkou je níže uvedený přesný denní časový rozvrh navržený v Remízku:

Denní časový rozvrh MŠ Remízek

8:00 – 8:30	příchod dětí
8:30	přivítání v kruhu
8:30 – 9:15	volná hra
9:20 – 09:50	svačina
09:50 – 10:45	činnost vedená pedagogem
10:45 – 11:15	návrat, osobní hygiena, převlékání
11:30 – 11:45	volná hra, příprava prostírání k obědu
11:45 - 12:15	oběd, úklid po obědě, vyzvednutí dětí s půldenní docházkou
12:15 – 13:45	čtení, vyprávění příběhů, spánek, odpočinkové činnosti dětí, kt. nespí
14:00 – 15:00	kroužky, odpolední aktivity
15:00 – 15:15	rozlučkový kruh
15:15 – 16:00	volná hra, odchod dětí

Dopolední doba, do které jsem měla vstupovat s projektem, měla mít dle mého záměru charakter řízené činnosti. Po domluvě s hlavní pedagožkou by měl projekt následovat po svačině dětí ve volném prostoru – převážně v remízku.

V ŠVP Remízku je v této době ale zařazená činnost nabízená pedagogem, ta má volnější charakter. Vzhledem k problematice, která se později v průběhu projektu řešila, uvedu ještě popis těchto aktivit v ŠVP školky:

„Činnosti nabízené pedagogem

Po volné ranní hře je pravidelně nabízena nějaká činnost, obvykle se týká tématu, který právě děti řeší. Při vzdělávací činnosti je využíváno dramatické výchovy, psychomotorických her, učení prožitkem. Snahou pedagoga je, aby se zapojilo co nejvíce dětí, avšak děti nejsou do činnosti nuceny. Pedagog využívá vnitřní motivaci dítěte. (ŠVP Remízek, 2017)“

Podle míry řízení činnosti pedagogem jsou děti zřejmě v danou dobu zvyklé na činnost pedagogem nabízenou, ne činnost řízenou (více se tomuto tématu věnuji v závěru práce).

V projektu dále následovala praktická fáze seznamování se lektora se školkou – zejména její koncepcí, prostory, pedagožkami a cílovou dětskou skupinou. To probíhalo na základě rozhovorů s hlavní pedagožkou a na základě čtyř informací o mateřské škole.

4.3. Průběh projektu

Projekt začal seznámením s prostorem, pedagožkami a skupinou a pokračoval lekcemi zpracovávajícími vybrané kapitoly z knihy Kouzelná baterka, zakončený byl evaluací.

Setkání -6.3.2017 – seznámení a průzkum podmínek

Cílem úvodního setkání bylo osobně poznat prostor, děti, pedagožky a získat tak materiál a informace pro další zpracovávání již navržených lekcí tak, aby koncepty mohly co nejlépe fungovat. Dalším stanoveným cílem bylo vyzkoušet kooperativní hru, navrhnout ji dětem a pozorovat je při hře. Získávat tak informace o skupině, dětech a prostoru.

Prostor a skupina, pozorované činnosti dětí a pedagogů během 1. setkání:

Přišla jsem větrolamem do hlavní herny (remízku) cca v 9:40 a děti si hrály v různých prostorech. Holčičky u keřů, kluci u ohniště, někdo se houpal, někdo byl v altánku, v dalších prostorech jako jsou keře, bunkr atd. Pedagožky Tereza a Pavla se staraly o nejmenší děti, připravovala se zrovna svačina. Nikdo si mě moc nevšímal. Jen přiběhla předškolačka Markétka – dcera Terezy a sama od sebe se mi představila. Pozdravila jsem se zatím s pedagožkou Terezou a sledovala zpovzdálí přípravy na svačinu.

Ten den bylo i slunečno, ale stále pofukoval vítr a bylo cca 6 nad nulou. Děti se rozesadily na podsedačky, které si evidentně nosí v batohu, daly je na špalíky okolo improvizovaného dřevěného stolu u ohniště, někdo se usadil na kamenech (Vojta, Eliášek) a Amálka si sedla na sedátko z palet. Děti si nosí svačiny z domova – každý tedy má něco jiného a je i na něm, aby si svačinu rozdělil na ranní a odpolední. Pití měly v termosce či barevném dětském pítku.

Pozorování činnosti nabízené pedagogem:

Po svačině si děti s pomocí učitelek uklidily věci zpět do batůžků a vrátily se k práci. Tereza nabídla dětem společnou činnost – zlepšovat „kuchyňku“ tím, že budou vytahovat pomocí lana a kýble kamení. Některé děti se chystaly řezat dřevo. Holčičky se opět vrátily do svého prostoru mezi keři. Nebyly ke společné nabídnuté opakovaně vedeny.

Prostor remízku:

Já jsem dále prohlížela možnosti remízku. Na západní straně dřevník, keře, mraveniště, ve střední části ohniště s posezením, severní strana s kamenným kruhem – asi počátek stavby, pod ohništěm dole kadibudka. Vedle ní stály stromy na lezení a houpačka, dále houpací síť. Altánek byl na straně východní, nad altánkem keře, kde si často hrají holčičky.

Mezi altánkem a ohništěm je rovnější prostor, kde by se dalo setkávat v kruhu a hrát hry. Všude jsou k dispozici kameny – celkem i menší, ploché, ale terén remízku je většinou nerovný šikmý a hrbolatý – nehodí se tedy k honičkám v celém prostoru remízku. A bezpečné aktivní pohybování (honičky atd.) budou méně snadné.

Obava z neohrazeného prostoru je tedy na místě. Stereotyp toho, že se děti rozutečou po svém se projevoval celé první setkání. Nezaznamenala jsem jasný svolávací signál.

Seznamování s dětmi, navazování kontaktu:

Pedagožky mě dětem nepředstavily, ani neproběhla jasná diskuse, co bude dále v prvním setkání probíhat. Zkoušela jsem navázat kontakt s dětmi tedy sama. Napadlo mě zapojit je do společné hry, abych je poznala a zjistila, jak reagují. Zajímalo mne, jak na mě budou reagovat a chtěla jsem nabídnout společnou hru s jednoduchými pravidly.

Dívky zrovna řešily spolupráci ve skupinkách: mladší Amálka si chtěla hrát se starší Julinkou, ale ta s ní zase ne. Projevoval se nejen věkový rozdíl mezi dětmi i tak, že tvořily skupinky (chlapci versus holčičky, samostatnější děti versus děti závislejší na dospělých, extravertní děti versus introvertní). Bez pomoci dospělého, který by jemně zasahoval, zůstávaly některé děti při mém pozorování osamoceny či nezapojeny do společné činnosti. Zkusila jsem jim společnou hru nabídnout.

Vysvětlila jsem pravidla hry „Kuchta buchta“ a vše mohlo začít. Na začátku jsem hrála „babu“ já. Přišel se podívat i čtyřletý Vojta, který byl ten den pejsek, tak nemohl hrát s námi (pejsci přece „kuchtu buchtu“ nehrají), ale díval se – upoutali jsme jeho pozornost. Eliáš také pozorovat, pak odloupl kámen a poměřoval svou stopu s dírou po kameni, volal i mě, ať se jdu poměřit. Dle pozorování mě tedy některé děti registrovaly a dokonce i nabízely možnosti spolupráce či kontaktu. Zkoušela jsem nalákat skupinku kluků ke společné hře, či je jen tak zapojit jako poradce a pozorovatele. Postupně jsem se ptala na jména a ukazovala dětem, kde bydlím, abychom našli nějakou společnou téma – jejich domov, jejich školku.

Eliáš měl dalekohled, a tak jsme koukali do krajiny i na sebe. Po Kuchtě jsme navrhli hru „cukr káva limonáda“, ale to byl problém – hra byla pro skupinku příliš náročná: děti těžce nesly neúspěch, vyhrávaly opakovaně jen ti starší. Narazili jsme na věkovou různorodost při společné činnosti – odlišné potřeby a tempo dětí, také schopnosti dodržovat pravidla a udržet pozornost.

Společná hra se po chvíli začala rozpadat, navrhla jsem tedy, ať vymyslí něco děti. Kluci chtěli honičku – Mrazíka. Dívky požadovaly „cukr kávu“, někdo zase „kuchtu buchtu“. Až Markétka přišla s „hrou na draka“.

Vybídla jsem jí, ať vysvětlí pravidla: jeden z dětí je drak, který přebývá na stromě a honí, až se mu zachce ostatní. Koho se dotkne, toho přemění v draka. Pravidla byla přijata, hra začala a draků přibývalo. Bylo vidět radost ze hry všech a zapojili se i menší děti a kluci. Problém byl s prostorem a překážkami. Posledním drakem byl Eliáš. Děti už ztrácely pozornost. Markétka navrhla hru na čerta a anděla a lidi. Pravidla byla komplikovaná a děti si je různě přetvářely. Mluvily přes sebe, už se příliš neposlouchaly, a tak hra byla nejasná. Na poslední hru se přidala i pedagožka Tereza – zase se vrátili hlavně se staršími společně ke Kuchtě buchtě...tentokrát s paní učitelkou.

Čas „nabízené činnosti“ byl u konce. Kluci a některé holčičky s pedagožkou Pavlou vytahovali stále kameny (činnost nabízená pedagogem pro celou skupinu byla ten den budování kuchyně). Nastal mezi nimi konflikt – někdo někoho praštil a strhlo se brečení a mela, které řešila Tereza. Nebyl čas na delší rozhovory a otázky pro pedagogy z mé strany, chystal se oběd. Děti byly očividně unavené a mrzuté. Jen jsme se znovu domluvily na den setkávání. Byl to čtvrtek, kdy sice mají odpoledne angličtinu, ale chodívá nejvíce „kmenových“ dětí (cca 12). S dětmi jsem se rozloučila s tím, že si s nimi přijdu zase hrát, tentokrát i něco s sebou přinesu a budeme si hrát a tvořit.

Závěr pozorování, poznatky o cílové skupině, reflexe:

Se staršími dívkami jsem se částečně seznámila (zejména byly komunikativní a vůdčí předškoláčky Markétka, Jůlinka). S mladšími dětmi se moc kontakt navázat nedařilo.

Kontaktovala jsem vůdčí chlapce okolo 3,5 – 4,5 let - Eliáš, Vojta. Nejmladší děti si držely odstup.

Viděla jsem, že mezi dětmi jsou znát věkové rozdíly – co se týče potřeb a rozvinutých schopností (pohyb, ostych, komunikace, soběstačnost atd.).

Na druhou stranu některé děti – zejména dívky se jeví jako vůdčí osobnosti (Markéta, Jůlinka) a jsou schopné samostatně organizovat a variovat činnosti. Spolupráce je možná zřejmě omezeně s jasnými pravidly, po kratší čas, při dopomoci pedagogů a starších dětí jsou schopné se zapojit i mladší děti. Děti jsou tvořivé a svobodné, v některých ohledech velmi samostatné.

Cílová skupina se dle informací pedagožek bude proměňovat, není zaručeno, že ve skupině bude přítomné aktivní jádro skupiny, které tvoří zejména dívky – předškoláčky.

Také jsem si po prvním pozorování utvořila závěr, že aktivity v mateřské škole jsou v době mé návštěvy hodně svobodné a nemohu počítat zřejmě s tím, že se zapojí všechny děti. Dle pozorování bylo vidět, že když se dětem nechce, nemusí se zapojit a pedagožky je ke společné nabízené činnosti nevedou. Byla jsem ale přesvědčená, že příběh a jiné aktivity děti budou motivovat ke společné hře.

Přístup pedagožek mě překvapil. Nepozorovala jsem jasné rituály ohraničující činnosti jako je společné jídlo, společná činnost, svolání dětí do kruhu, nevnímala jsem nějaké ráznější zasahování či ovlivňování spolupráce dětí. K reflexi z časových důvodů nedošlo.

1.lekce Kouzelná baterka

Téma: jaké je moje vytoužené zvířátko?

Cíle:

Osobnostně – sociální: navázání kontaktu s dospělým, seznámení, vcítění se do postavy Františka

Dramatické: osvojení jednoduché seznamovací hry s pravidly a jednoduchým vstupem do role pejska, osvojení si „štronza“, rozvoj schopnosti naslouchání při četbě úryvku knihy, osvojení si svolávacího rituálu, písničky

Vzdělávací: poznání nové knihy – Kouzelná baterka, rozvoj motoriky při práci s keramickou hlínou a přírodními materiály

Rámcová příprava lekce:

Svolání do kruhu – miska a svolávací písnička

Cílem je svolat děti ke společné činnosti, zvukem upoutat jejich pozornost a setkat se v pravidelném útvaru v kruhu v prostoru, kde bude činnost dále probíhat, osvojit si úvodní svolávací písničku a děti zaujmout zajímavým hudebním nástrojem

Představení – kdo jsem, se bude dít

Cílem je představení pedagoga a dětí, uvedení toho, co mohou dále očekávat – stanovení toho, co by se mělo dít (společná hra a aktivity), navázání očního kontaktu, starší děti se představí samy, mladším pomohou ostatní a pedagožky

Maxíkova seznamovací hra – jako pomůcka je pejsek Maxík, který je přátelský kamarád a chce se seznámit se všemi – představím nejprve Maxíka a popravdě uvedu, že je to můj pejsek od dětství, když jsem byla malá jako děti. Teď již známe jméno Maxíka, ale jak se

jmenují Maxíkovi noví kamarádi? Po kruhu posílám Maxíka a dám dětem možnost říci samostatně jeho jméno, to si osvojují, pro opakování vysvětlím jednoduché pravidlo hry: Maxík je uprostřed, jednoho kamaráda si vybere, jde ho olíznout a ostatní děti v kruhu volají jeho jméno dříve, než tam Maxík dojde, když nezavolají, či zavolají pozdě jsou „chyceni“

a mohou v kruhu chodit s Maxíkem, který ho „olíznul“ a „směrovat ho“. Hrát si na Maxíka bylo takové malé kouzlo.

Následuje rozhovor s dětmi, zda věří na kouzla, pokračuje se **rituálním uvítáním** – týnom tánom taliánom, dobrý den a dobré ráno (kouzlo pro to, aby se nám hraní líbilo) – tj. říkačka s pohybem – upoutání pozornosti všech, společné stmelující říkadlo s pohybem a zahájení vstupu do příběhu – kouzelné přivolání toho, že se nám společné hraní bude líbit.

„**Štronzo hra**“ – objevuje se kouzelná hůlka – a štronzo je kouzelnickou formulí na „zmrznutí“ – vytvoření sochy. Štronzo je magické slovo, které nás promění (než napočítám do tří) na libovolnou sochu, ať jsme kdekoliv – tj. osvojování hry s pravidly

Variace štronza – proměna v nějakou zvířecí sochu, následuje proměna v různé druhy zvířátek dle libosti dětí (zastavujeme a hádáme vybrané sochy) až hru ukončím instrukcí – proměňte se ve zvířátko, které byste chtěli mít doma. Uhádneme či si povíme – dle času, chuti a možností dětí – kdo se ve které oblíbené a vytoužené zvířátko proměnil.

Františkovo vysněné zvířátko – obrázek chlapečka Františka, o kterém se píše v naší knížce ukážu dětem a nechám je navrhnout, jaké zvířátko by asi chtěl on. Prozradím, že doma zatím žádné mít nesměl.

Čtení úryvku knížky – začátek o Františkovi, který touží mít zvířátko a maminka mu ho nechce dovolit – naslouchání a krátké uvedení do příběhu

Učitel vstupuje do role Františka – přichází pro radu k dětem – chtěl by zvířátko a nemůže ho mít, jestli mu poradí, co s tím.

Tvoření zvířátek z přírodních materiálů (František tvoří pejska z nalezených věcí – v knize), děti, které mohou stvořit z toho co najdou a z hlíny atd. své zvířátko...

Prohlédnutí výtvorů, zakončení setkání – rozloučení rituálem, popřípadě tančící voda v tibetské misce – kouzlo (dle pozornosti dětí)

Pomůcky: keramická hlína, provázky – na tvoření zvířátka, nůžky pro pedagoga, kniha Kouzelná baterka, čepice pro vstup do dole Františka, kouzelná hůlka, tibetská mísa

Průběh setkání:

V den setkání mělo dle předpovědi počasí mělo pršet, a tak jsme se měly domlouvat až ráno, zda budou děti v budově či v remízku. Nepršelo, ale bylo chladno a mokro.

Děti svačily v altánku, rozutíkaly se, že budou stavět domečky pro skřítky. Chlapec, kterého jsem viděla poprvé – předškolák Hynek se se mnou dal do hovoru, ale spolupracovat nechtěl. Předem jsem dostala od pedagogů informace, že s jeho spoluprací mohu očekávat problémy – je sice nejstarší ze skupiny, ale se prý nezapojuje do společné skupinové činnosti.

Motivovala jsem děti tak, že mám pro ně dnes překvapení a připravené hry, že si tedy pohrajeme spolu, a pak si mohou postavit domečky až odejdu. Děti ten den rozestavěly nové čapí hnízdo v prostoru pod ohništěm. Hnízdo z klacků a trávy, uprostřed byl velký kamen jako vejce. Stavbu mi nadšeně ukazovaly.

Svolala jsem děti do kruhu, abychom mohli začít. Zvolila jsem výrazný zvuk misky – cinkání a pak vlastní svolávací písničku: kdo si s námi chce pohrát, jde teď kolo udělat, za ruce se pochyťme, kolečko si roztočíme, jedna, dvě tři čtyři pět, uděláme kolo hned.

Do kruhu nepřišla Liliana – malá holčička, co se houpala na houpačce, Otík a Hynek, kteří se usadili na hromadě kamenů u stromu poblíž hnízda.

Všem jsem řekla, že si budeme hrát a vyzvala je, ať jdou také, ale nechtěli. Respektovala jsem to. Vyzvala jsem je tedy k tomu, že pokud budou chtít, ať se ke společné hře připojí.

Vyzvala jsem i paní učitelky – Ladu a Terezu, aby se také přidaly. Účastnil se i malý Radek a Janička. Věk okolo 2-3 let. Narazila jsem na problém – nebylo kam si sednout, a tak se kruh deformoval. Seznamovací hra s pejskem Maxem fungovala.

Hra na čaroděje fungovala, ale kluci byly „diváci“. Obracela jsem se na ně, žádala je o hodnocení – zda se to čaroději a nám vede, vtahovala je do hry. Sochy normální se proměnily v sochy legrační. Postava čaroděje se střídala v kolektivu a čaroděj nás začal měnit v různé věci. Poslední proměna byla ve zvířátka s tím, že čarovala Lada (paní učitelka) a ještě nás uměla rozezvučit zaklínadlem „čáry máry fuk, zapínáme zvuk“. Dětem se dařilo vymyslet zajímavá zvířátka i pozorovatelům rozpoznat zvířátka podle sochy.

Čtení a zkoumání knihy probíhalo v altánku, kde bylo sušejí.

Po diskusi o tom, kdo by si jaké zvířátko přál, či má, jsem vstoupila jsem do role a prosila jsem děti, aby poradily. Radek nabízel klacík – rybu, která se dá vycvičit, další děti navrhovaly zvířátko koupit či vyrobit, což mi nahrálo. Následovalo totiž tvoření zvířátek z toho, co jsme našli, z provázku a jílu, kamenů.

Potom nastal čas se rozloučit. Ještě jsem jim ukázala slíbené kouzlo – voda ve svolávací misce tancuje, když se na misku hraje – to bylo pro ty, co na kouzla nevěří.

Hodnocení:

Naplánovaná činnost děti zaujala, dokonce jsme zdárně prošli většinu rámcově plánovaných bodů, dle mého záměru. Možná bylo ale činností na danou skupinu pro začátek mnoho. Objevil se problém s tím, že se vůdčí osobnost skupiny odtrhne, pak se přidávají další děti (Hynek, který si začal hrát, následoval Otík a posléze Radeček).

Reflexe s pedagožkami neproběhla z důvodu shonu a nutnosti uvařit pro děti oběd na ohni.

Bohužel jsem nezavedla zakončující rituál, toto tedy bude dalším cílem příště. Na první setkání bych příště volila méně cílů a méně aktivit. To, že chlapci spíše pozorovali zpovzdálí jsem dosud přisuzovala nedostatečně navázanému vztahu a tím i motivaci ke společné aktivitě.

2. lekce: Puntík alias Petalík

Téma: Prosazení vlastního přání

Cíle:

Osobnostně-sociální: prohloubení seznamovací hry, respektování, osvojení nového svolávacího rituálu a upevnění přijetí společné činnosti v kruhu

Dramatické: dítě akceptuje učitele v roli, poznání rekvizity „kouzelná baterka“ a pochopení jejího fungování, rozvoj fantazie pomocí dotazování nad předmětem či s postavou, zopakování hry štronzo – osvojování schopnosti zastavení se v pohybu

Vzdělávací: rozvoj hmatového rozpoznávání, rozvoj motoriky a koordinace ruky

Rámcová příprava lekce:

Svolání do kruhu: zvuk nástroje pro svolání dětí, dále vytvoření kruhu vzájemným chycením se za ruce, roztočení kruhu do kola doprovázené svolávací písničkou: „kdo si s námi chce pohrát, ať jde kolo udělat, za ruce se pochyťáme spolu si teď pohrajeme 1,2,3,4,5 a už máme kolo hned...“

Osvojení uvítacího rituálu: Uvítání dětí a výzva ke společné hře, uvedení začáteční říkačky s pohybem „Týnom tánom“ – tj. kouzlo pro to, aby se nám hraní líbilo.

„Náladoměr“: pozdravení se s dětmi a vyzkoušení nové hry na téma: jak se dnes mají pomoci „náladoměru“ - ještě nevím, zda zařadím – jde o navázání kontaktu a zjištění toho, co se dané období důležitého děje – dostat se do obrazu – jakýsi komunitní kruh ale záleží na skupině a na situaci

Maxík: maxíkova hra na jména, opakování hry a jmen, navázání na již známou hru (cílem je oživit si jména a tváře dětí, navázat na hru, kterou už znají)

Dramatická hra kouzelník – propojení s minulou lekcí – jednoduchý vstup do role kouzelníka spojeného s hrou: postava kouzelníka, který nás proměňoval v minulé lekci v sochy, je označena kouzelnou hůlkou. Dle aktuálních možností dětí ve skupině, popřípadě s učitelkami bude role předávat.

Bude důležité mít kouzelnou hůlku či klobouk pro konkretizaci a motivaci – a pokud budou děti aktivní a budou chápat pravidla bude možné variovat hru: hůlka nás promění v nějaké zvířátko, které kouzelník řekne...pak následuje vystoupení z role zvířátka, zpět se stát holčičkou a klukem (např. pomocí říkačky Hokus pokus fidibus, proměnit se v kluka a holčičku zas zkus), pokud by to bylo vhodné, dalo by se zařadit i ožít zvířátek na tlesknutí a zastavení se zpět v sochy popřípadě zapnutí a vypnutí zvuku zvířátek – to bude vidět dle situace a zároveň aktivita může evokovat další činnost – navázání na téma naše zvířátka

Svolání do kruhu a povídání v kruhu: Co se stalo se zvířátky, které vyráběly děti minule? Následuje propojení s knihou – objeví se Františkovo zvířátko (vytvořený plastový pejsek). Nejprve o něm budeme přemýšlet, ale to ukážu předmět (pejska z pet lahve). Co to asi je za zvířátko, jak se asi bude jmenovat? Pokračuji dovýprávěním části příběhu: František si hrál v křoví parku, maminka byla opodál a z několika věcí, co tam ležely postavil takové krásné zvířátko, moc se mu líbilo. Když tu se najednou někdo tajemný objevil (vstupuji do role a nasazují klobouk a plášť). Byl to kouzelný dědeček je to vlastně takový kouzelník.

Učitel v roli dědečka a děti v roli Františka: objeví se dědeček a dá „Františkům“ úkol: pojmenovat zvířátko. Pokud to zvládnou, dostanou kouzelný předmět. Předmět je v pytlíčku. Co je to za předmět? Děti mohou pomoci hmatu. Pak odhalí kouzelnou baterku: „Pozor, ale na co posvítí, to oživí!!“

Baterka: Následuje vystoupení z role dědečka, všichni se stáváme Františkem, prohlížení baterky, povídání si o tom, co uděláme s baterkou, vyzkoušíme jí? Posvítíme někam? Uvidí se, jak budou děti reagovat, předpokládám oživení pejska.

Hry s pejskem – pohybové hry – co takový pejsek asi umí? kdo chce, může se na chvíli stát šťastným Františkem, kdo chce bude jeho pejsek a ti si spolu mohou hrát – ale jak? na

honěnou, na přeskakovanou a podlézanou, na nošení míčků? Co ještě děti navrhnou? (děti jako pejsci, míčky nemáme...ale vytvoříme si možná své papírové kuličky. Každý tvoří minimálně jednu, následuje nošení kuliček Františkovi, či další hry dle nápadů dětí a situace.

Řešení problému Ale co teď, pohráli si a jde se domů, dovolí pejska maminka? Následuje svolání dětí do kruhu a diskuse – co se asi stane, když maminka bude chtít jít domů a zjistí, že František má tak podivného pejska? S dětmi diskutujeme a připravím je na to, že si to prožijeme – zahrajeme si na to.

Maminka Dále bude hra v roli – já vstoupím do role maminky, děti jsou kolektivní postava – František a mají za úkol přesvědčit maminku, aby mohl být jejich pejsek. (bude potřeba rekvizita pro vstup do role maminky) je možné opět použít zaklínadlo doprovázející vstup a výstup z role – Hokus pokus fidibus, proměnit teď ve Františka se zkus.

Vystoupení z role a komentář: okomentování toho, co se stalo v roli

Rozloučení svolávací písničkou kdo si s námi teď pohrál, ať nestojí opodál, za ruce se pochyťme, do kola se zatočíme, 1-5 sejdem se co nevidět - ahoj!!!

Pomůcky:

Kouzelná baterka, plášť a klobouk, šátek pro vstup do role maminky, kniha Kouzelná baterka, papíry, Petalík

Průběh setkání:

Dorazila jsem před půl desátou, děti si hrály v remízku každý někde, paní učitelka, když mě viděla, svolala svačinu. Děti svačily a já s nimi povídala, oživovala jsem si jména. Celkem tedy převládaly děti mladší.

Po svačině jsem děti svolala zvonečkem do prostoru mezi stromky a začala zpívat písničku Jdeme si děti pohrát... Zvonek děti velmi zaujal, více než nabízená společná činnost – každý ho chtěl zkoumat.

Dále kluci objevili kouzelnou hůlku, a tak jsme zase hráli chvíli štronzo – první čaroděj byl Radeček a rozhodl se odejít ke stromu, byl moc daleko, museli jsme ho znovu směřovat k nám, prostor jsem vymezila, celkem se dětem dařilo ho na počátku udržet.

Střídali jsme čaroděje po dvou kouzlech, některé děti chtěly být čaroději hned a první. Postupně ztrácely pozornost, udržet hru bylo velmi náročné.

Svolala jsem děti zase písničkou do kruhu a střídala činnost a napínala je – co asi mám v tašce za překvapení. V bílé tašce byla knížka, se kterou pracujeme – připomněli jsme si postavu Františka a to, jak jsme mu radili, jak si opatřit zvířátko. Následně jsem z černé tašky postupně vysunula plastového pejska.

Vstoupila jsem do role kouzelného dědečka a děti proměnila pomocí formule “hokus pokus...” ve Františka. Měly za úkol vymyslet jméno pro pejska. Rozhodly se pro jméno Puntík (tato volba padala nejčastěji – hlasovaly jsme) a dal jim pytlíček s kouzelným předmětem a přidal varování – když ho použijí, předmět může ožít a oni se o něj budou muset starat.

Velká touha dětí odhalit, co je v pytlíčku mě přiměla jim ho nechat postupně ohmatat a přemýšlet co bude uvnitř: křída, tužka, kouzelný prášek? Julinka nakonec předmět odhalila a Radek okamžitě na pejska posvítíl. Pak pejsek ožil – čmuchal, skákal, chtěl si hrát a František mu tak musel vymyslet nějakou hračku. To je velmi zaujalo.

Děti navrhovaly klacík, to jsme zkusili, pak jsme začali vyrábět z papíru míčky a označovali jsme si to barvičkou – aby si každý poznal svůj. Následně jsme hráli na aport a na hledanou. Dala jsem jim na výběr, zda chtějí být pejskem nebo Františkem a několikrát jsme míčky házeli a nosili, následně je schovávali a hledali.

Hra v roli se vydařila napůl – děti nebyly moc koncentrované, ale nakonec přemluvily maminku, že si pejska nechají. Petalík jí igelity a dělá malé plastové bobčky. (Reálně ve flašce byly – nastříhaná barevná větší brčka, a to děti velice zaujalo.) František byl šťastný – sen o zvířátku, co může venčit, se mu splnil.

Nakonec jsme zazvonili na zvoneček a tím hraní ukončili. Markétka a Jůlinka stavěly boudu pro Puntíka, děti se rozešly k volné hře.

Hodnocení: Děti zaujala hlavně loutka Petalíka, spolupracovaly při řešení problému v příběhu. Při hraní her se stále opakuje odbíhání dětí či to, že někdo občas hrát odmítne, i když chápe pravidla a zapojit by se zvládl. Plán se jeví opět jako nadhodnocený – udržet děti koncentrované a spolupracující není jednoduché i za používání svolávací písně. Vstup do role se daří spíše na počátku programu, kdy děti relativně lépe udrží pozornost. Stále nezbývá čas na reflexi programu s pedagogy, plánuji získat na pedagožky telefonický kontakt.

3. lekce: Vlasátko I. část

Téma: odpovědnost, kamarádství

Cíle:

Osobnostně-sociální: společně se sejít v kruhu, kontaktovat zrakem učitele, kontaktovat zrakem kamaráda, pozdravit se, osvojit si jednoduchou píseň na vzájemné přivítání a pozdrav, zažít skupinu v kruhu, rozvoj percepce emocí – jejich pozorování a rozpoznávání jednoduchých emočních stavů – jejich pojmenovávání, naslouchat druhému a sdílet svůj zážitek či názor v komunitním kruhu

Dramatické: zažít variace hry štronzo, spolupracovat s učitelem v roli a vciťovat se do nastolené situace, rozvoj rytmického cítění a osvojení jednoduché melodie, navrhování řešení problému dramatické situace

Vzdělávací: rozvoj motoriky při společném tvoření a práci s nůžkami, poznání ovčí vlny a filcové látky, práce s provázkem – trénink schopnosti tvořit klubíčko

Rámcová příprava lekce:

Svolání dětí do kruhu zvonkem a písničkou: Pojd' si s námi pojd' pohrát, jdeme kolo udělat...

Pozdravení všech kamarádů písničkou – Ahoj, ahoj, tak už jsme se sešli, ahoj, ahoj, tak už jsme všichni tu – následuje zastavení a zdravení dětí – na které se díváme a oslovujeme je, mluvím pak o tom, jak je důležité vnímat se navzájem – pozdravit kamaráda, podívat se na něj, vidět, jak se asi má – zařazuji vzhledem k tomu, že se skupina neustále proměňuje, nějaké děti chybí, někdo přibývá a je důležité pro mě se zorientovat a navázat s dětmi kontakt

Pocity ve tváři. Písnička byla o kamarádech, o tom, jak je důležité se na ně podívat, pozdravit...pak uvidíme, jak se kdo má, tváří. Jak se kamarád tváří – předvádím různé pocity v obličeji, nechám děti hádat, jak se kamarád asi má – Poznají to děti?

Sdílení. Kdo je to kamarád? Máte nějakého kamaráda? Sdílení v kruhu

Příběh. Františkův kamarád Pavlík – společně si hrají různé hry, třeba tuhle, ta je moc baví, a my si jí také zahrajeme – **hra s pravidly** – bouřka (skrčení), povodeň (výskok), kamarádi (objetí), v roli kouzelníka – toho, co určuje, co bude se střídáme – zařazeno pro uspokojení potřeby pohybu a osvojení si jednoduché akční hry s pravidly.

Rozvoj schopnosti naslouchání při **čtení z knihy**: o společném hraní chlapců v pokoji, o tom, že autíčko zajelo pod postel, František běžel pro koště a Pavel zatím na posvítíl pod postel kouzelnou baterkou, aniž by to věděl...a něco se oživilo.

Fantazie: Zastavení četby a **dotazování dětí** – co to asi bylo? Dokážete si to představit, jak to asi vypadalo? Pokusíme se o sochu bytosti, co se oživilo pod postelí.

Oživení Vlasátka – chomáčku z vlasů od maminky s modrýma očima – jeho seznámení s dětmi, poznávání Vlasátka a dětí – zda si ho nechají, zda se o něj budou starat, jak vlastně vzniklo. (Následuje vytažení loutky „Vlasátka“ z váčku, prozkoumání a letmý dotyk s loutkou, loutka je po vytažení živá a s dětmi komunikuje).

Otázka: Co bys dělal, kdyby aneb – co bys dělal, kdybys měl také Vlasátko? – sdílení – čím bys ho krmil, jak by ses o něj staral? Každý „mazlíček“ také něco potřebuje, aby mu bylo dobře.

Tvoření vlastního Vlasátka z vlny, očiček, pusinky – rozvoj motoriky a společné tvoření dle fantazie dětí – motání vlny, lepení či vkládání očiček, stříhání

Svolání dětí do kruhu, zakončení společného hraní a tvoření – ukážeme si navzájem Vlasátka, připomeneme si, že teď se o ně každý z nás má starat dle svých možností... – zazvonění na zvoneček a **rozloučení rituálem**

Pomůcky: kniha, Vlasátko, vlna, filc, nůžky, váček, baterka, zvoneček.

Průběh setkání:

Program probíhal v podstatě dle rámcového plánu. Akční hra s pravidly sklídila velký úspěch. Skupinu zaujalo zejména Vlasátko a jeho oživení. I přes svou velikost fungovalo jako loutka. Tvorba Vlasátek se dětem líbila, některé děti potřebovaly značnou pomoc či dopomoc při motání a zakončování loutky, starší naopak pracovaly sami. Měly často přesnou představu, jak musí jejich Vlasátko vypadat. Při napjatém okamžiku, kdy baterka posvítla pod postel se objevovaly různé zajímavé nápady. Pod postelí se prý oživilo autíčko, panenka či pavouk. Naslouchání čteného příběhu probíhalo bez komplikací, stále se ale nedařilo udržet alespoň nějakou dobu kruh či udržet stanovená místa dětí. Při společném tvoření a hraní napomáhaly také paní učitelky, což bylo velmi ku prospěchu celého setkání. Na konci programu opět docházelo k tomu, že končí děti výrobu každé jinak a bylo tedy nutné svolání a rozloučení rituálem. Rituál tónom tánom dobře funguje, zvučí a pohybují se či alespoň naslouchají v kruhu všechny děti.

Hodnocení: Venku bylo příjemné slunné počasí, děti ten den spolupracovaly a hry se zdály přiměřené, nevznikaly větší konflikty a zapojily se i děti malé. Počasí zřejmě ovlivnilo i naladění dětí, které se zdály pozornější a aktivní. Průběh ovlivnila i přítomnost nejstarších dětí – jádra skupiny. Proběhla krátká reflexe programu s pedagožkami, ale stále nedostatečná – jen v rámci hodnocení průběhu a málo věcná.

4.lekce: Vlasátko II - Dar

Téma: darování vlastní věci někomu – umění se podělit

Cíle:

Osobnostně-sociální: upevňovat nový svolávací rituál, setkávat se v kruhu a zažívat jednotu při společném zpěvu

Dramatické: rozvoj naslouchání příběhu, trénink porozumění slyšenému, zkusit si vcítit se do postavy z knihy, vstup do kolektivní role, zažít prostor pro rozhodování a vyjadřování svého názoru, osvojit si jednoduchou pohybovou hru s pravidly a respektovat stanovená pravidla, rozvoj rytmu a rytmické tělové koordinace, zažít jednoduchou hru s loutkou, nácvik vžívání se do fiktivní situace

Vzdělávací: rozvoj koncentrace, poznání hudebního nástroje (perkusi žaby), rozvoj fantazie a motoriky při malování pastely

Rámcová příprava lekce:

Svolání – Perkusi žabou a popěvkem – Kdo si s námi chce pohrát, ať jde kolo udělat...

Svolávací rituál variováný – Týnom tánom taliánom, dobrý den a dobré ráno...

Sdílení: Povídání o žábě – daru, který jsem dávno dostala, který se kterým teď budeme hrát společně hru „voda, bouře, kamarádi“ – jeden z nás ťuká na žabu dřívkem, tak ostatní rozhybává – můžeme se při ťukání pohybovat do rytmu, skákat i běhat atd. pak ale zazní jedno ze slov: kamarádi – chytíme se co nejdříve s někým, ať nejsme sami, voda – vyskočíme, ať se nenamočíme vlnou vody, bouře – skrčíme se na bobku, žabu postupně vystřídá více dětí, začnu ale já, abych věděla, zda tomu všichni rozumíme – opakování již známé ledolamky, rozhybání dětí, využití perkusi žaby - daru

Evokace. Vlasátka je v kapsáři – nosím ho s sebou, starám se o něj...jak dopadla vaše Vlasátka? – povídání v kruhu

Příběh: Trénování naslouchání, rozvoj schopnosti obrazného představování pomocí čtení části příběhu

Oživení Vlasátka, Vlasátka je oživeno jako loutka – vede s dětmi dialog – chce si hrát – vydáváme se pak společně do parku, kde hrajeme novou hru – pouštění Vlasátka po větru

Akční pohybová hra – dramatizace- statečná Vlasátka a vítr – šátkem je označeno jedno dítě jako vítr, ostatní se promění ve Vlasátka, která se snaží větru uniknout, koho vítr chytí, ten chytá také ostatní „Vlasátka“ – stává se z něj vítr, cílem Vlasátek je udržet se co nejdéle nechycený, kdo zůstane po nějaké době (určí pedagog – cca po 2 minutách) je pochválený, pak se role větru vymění možné je přidat více postav, šátků – větší vítr...(bude se pozměňovat dle skupiny dětí a dle toho, jak je bude hra vtahovat)

Boční vedení na motivy příběhu z knihy, až před okamžik darování Vlasátka – (situace venku před domem, kdy kluci vrazí nechtěně při hře do holčičky a ta pláče, Vlasátka jí pomůže najít ztracenou kuličku, která se při pádu zakutálela, a pak se něco stalo). Nastává moment, kdy děti vstupují do kolektivní role Franty a já do role holčičky a prosím je, ať mi Vlasátka dají.

Rozhodování v roli: rozhodují se, ptám se jich jednotlivě, pak z role vystupují

Reflexe – jaké to je dostat dárek a jaké to je ho darovat, už to někdy někdo z dětí udělal? Komu co dal?

Tvorba obrázku – dárku: na pevný menší kartón – bavíme se o tom, komu ho dají, tvoříme pastely.

Rituál – „týnom, tánom“: uzavření lekce, zazvonění na zvoneček – rozloučení.

Pomůcky: perkusní žába, Vlasátko, kartony a pastely na malování, holčičí culík – gumička či jiná rekvizita pro vstupu do role holčičky, kniha, šátky pro dramatizaci „větru“

Průběh setkání:

Děti ještě nesvačily, když jsem přišla, čekala jsem tedy. Rozesadili se na kameny, okolo stolku, jedly a povídaly si – menší děti u stolku, větší na kamenech. Učitelka řešila konflikty ohledně toho, kde bude kdo sedět. Podařilo se mi navázat kontakt s mladší holčičkou Lilian, která se dosud nechtěla do společného hraní zapojovat.

Dále mi Vojta musel jít ukázat mrtvé narozené zajíčky v křoví – tento nález děti rozrušil a ovlivnil průběh lekce. Pak jsem teprve viděla, že dojedli všichni a začala je svolávat. Do prostoru, kde jsme předtím hráli hry, přibyl kruh z kamenů – cosi jako ohniště, to jsem vnímala jako komplikaci, protože se zhoršila možnost hlídat bezpečnost plánovaných her.

Většina dětí do kruhu přišla, menší děti ale ne, snažila jsem se je zavolat jménem, přidávaly se postupně. Kubík a Eliášek ale si hrát spolu odmítli. Některé děti si stěžovaly na málo místa v kruhu, mačkaly se. Stále trvá problém udržet kruh, ve kterém jim bude dobře.

Každý si zahrál na žabu a nástroj si osahal, povídala jsem jim při tom, že je to dárek, co jsem před léty dostala, moc mě potěšil a vážím si ho, na co se používá, mluvili jsme o tom, zda tento nástroj znají, někdo ho měl i doma. Nástroj fungoval motivačně. Pak jsem vysvětlila pravidla hry „kamarádi, voda, bouře“, Radeček chtěl mít žabu a pravidla ho moc nezajímala, zkusila jsem ho usměrnit, aby vyslechl pravidla, pak žabu dostane při střídání. Nejprve se zapojila celá skupina, vše bylo v pořádku, pak ale začal odbíhat Vojta a ještě některé děti. Vystřídala jsem několik dětí a pak je zas svolala do kruhu. Ukázala jsem jim Vlasátko v pelíšku. A ptala jsem se, kde jsou jejich Vlasátka, co si vyráběli a jak se o ně starají. Někdo ho daroval, někdo ho má doma, někomu se rozmotalo.

Hráli jsme tedy hru na vítr a Vlasátko – honičku virus. Některé děti udržely pravidla jen chvíli, jádro ale hru pochopilo a hrálo. Rozlehlý prostor opět způsobil rozpadání hry. Malé dítě, které odběhne a odláká ho pozornost nějaké věci či prostoru, už zde často i zůstane. Svolala jsem tedy děti znovu písničkou do kruhu a četla část příběhu s přestávkami a diskusí až do místa, kde se Franta rozhoduje, zda holčičce daruje Vlasátko či ne.

Vstoupila jsem do role holčičky a děti jsem „začarovala“ do kolektivní role Františka: „Hokus pokus fidibus, proměnit teď ve Františka se zkus“. Děti reagovaly dobře, někdo by chtěl dát Vlasátka půlku, někdo celé a někdo vůbec ne. Obracela jsem se na ně postupně, na každého zvlášť – každý reagoval po svém. Nijak jsem to nehodnotila. V roli holčičky jsem se ale reagovala dle odpovědí dětí (radost, obava, zklamání).

Vystoupili jsme z rolí, pak jsme si povídali, co potřebuje naše zvířátko – Vlasátko – krmit, koupat, česat, mazlit, hrát si, dávat na něj pozor... Děti vymýšlely. Hráli jsme si na takové Vlasátko, ostatní o něj pečovali (pohlazení, učešání, krmení). Darovat Vlasátko chtěla většina dětí, připomněli jsme si, jaký je rozdíl mezi tím, když dárek dáme, a když nám ho někdo dá. Některé děti vzpomínaly na to, co naposledy dostaly či někomu daly. Téma je bavilo.

Vyzvala jsem je, že mohou darovat něco jednoduchého – třeba svůj obrázek. Dala jsem jim možnost něco v pergole namalovat a třeba obrázek věnovat. Opět se tvoření protáhlo. Někdo ještě tvořil a někdo už odběhl si hrát po svém. Vyvstal problém s ukončením programu.

Hodnocení: Mám předsevzetí lekci příště lépe uzavřít, zkusit děti udržet až do konce pospolu. Možná i na úkor počtu aktivit. Jinak hodnotím spolupráci kladně, zaznamenávám i posun ve vztazích s některými dětmi. Problematické bývá tvoření na konci programu, různé tempo a požadavky při tvorbě mi zabírají lekci jasně uzavřít. Domluva s pedagožkami je stále jen ve věčné rovině – místo a čas setkání, krátké hodnocení průběhu programu.

5.lekce – Korkodýl

Téma: možnosti obrany před starším dítětem

Cíle:

Osobnostně-sociální: hledání řešení konfliktní situace, spolupracovat na společném výtvarném objektu

Dramatické: variovat osvojený rituál, osvojit si či společně prožít jednoduché pohybové hry s pravidly, prohlubovat respektování pravidel, pracovat s přírodním materiálem a rozvíjet tak schopnost citění a motorické schopnosti a fantazii, prohlubovat schopnost vstoupit do kolektivní role, akceptovat učitele při vstupu do role v opozici

Vzdělávací: rozvíjet motoriku, poznat další příběh z knihy

Rámcová příprava lekce:

Uvítání – navázání kontaktu známým uvítacím rituálem „Týnom tánom“. Tentokrát rychle či použijeme gradaci, opakování, očekává se chladnější počasí

Evokace - Navázání na minulé setkání - podarování dětí a opět oživení Vlasátka původního – tj. mého – konzumace čokolády a sušen, rozhovor o darování někomu mé věci či podělení se s ostatními kamarády, jak je milé od někoho něco dostat a také je milé něco darovat, udělat někomu radost, někdy po nás ale někdo něco chce i když mu to dát nechceme – stalo se vám to? A to se stalo také v našem příběhu:

Vstup do situace: Vyprávění o situaci, jak byli Franta a Pepa na hřišti – zkusíme rozvíjet představivost a fantazii – jak to tam asi vypadá, co tam je? – hra škatulata hýbejte se, hra kolo mlýnský, hra dětí, co hrají na hřišti – podlézaná, hledání či jiné variace – zařazeno kvůli rozehrátí, vybití energie a společné, zřejmě známé jednoduché hře s pravidly

Rozhovor – co děti dělají obvykle na hřišti, na jaké chodí, co tam mají nejraději?

Návrat zpět do **problémové situace pomocí čtení:** v příběhu je velký kluk, který chce vzít Františkovi kouzelnou baterku. Stalo se ti něco podobného? Co asi udělal František v našem příběhu? Co bys jako František udělal ty? Vstup do role „Hokus pokus fidibus“ proměněním děti ve Františky a sebe ve zlého kluka.

Výstup z role a reflexe.

Tvoření Korkodýla:

Jaký asi byl Korkodýl – hodný či strašidelný a proč? - zkusíme udělat jeho sochu. Následuje tvorba ochránce místa – „krokodýla“ z materiálů dostupných v okolí – společná práce.

Svolání a rozloučení pomocí ukončovacího rituálu Týnom

Pomůcky: drobné občerstvení, šátky, kniha, čepice na vstup do role „zlého chlapce“

Průběh setkání:

10 minut před odjezdem na místo jsem měla telefonát od Anety, že je velká zima, a tak jsou děti v lese na mýtince, kde jsem ještě nikdy nebyla. Dle popisu jsem dorazila na stanoviště v lese. Byl to svah, na zemi překážky, větve, šišky, nepravidelně vzrostlé jehličnaté stromy. Děti byly promrzlé, rozpadlé skupinky se nacházely na různých místech. Vojta si stýskal po mamince a plakal nahoře u stromů a řešilo se to s pedagožkou, kluci si hráli někde vzadu ve vzdálenějším místě plácku, byl zde také nový chlapeček Arnošt s maminkou. Ta se snažila rozhýbat děti cvičením – hrou na žábu atd. Tereza svolala svačinu, děti si posedávaly na podsedačky na svahu. Pomáhala jsem nejmenším s vybalováním. Viděla jsem, jak jsou už na začátku promrzlí. I Markétka, která je už starší už na začátku stěžovala na zimu. Bylo vidět, že má zmrzlé ruce. Některé děti chtěly navlíkat rukavice, ale Eliášek je třeba vůbec neměl s sebou a nestěžoval si. Děti bylo pouze 9. Některým se do zimy ten den nechtělo a zůstaly doma, také ten den byl zápis do první třídy v ZŠ Katovice, kam se chystala Markétka a Jůlinka. Celkově převažovaly malé děti. Foukal vítr, bylo cca 4 stupně Celsia, pocitově zima.

Nabídla jsem dětem dárek na zahřátí – podělila jsem se se všemi o čokoládu a sušenky. To tedy rozhodně neodmítly. Znovu jsme oživilí Vlasátko. Ráďa ho hlídal – měl ho v kapsáři na krku, pak jsem zapojila děti do přípravy na hraní – označovali jsme stromy šátky.

Svolání do kruhu – písničkou, dále vzhledem k zimě jsme pokračovali Kolo mlýnské se zrychlováním – navázala jsem vyprávěním o Frantovi, Pavlíkovi a baterce, kterou měl Franta u sebe – tentokrát se ocitli na hřišti – zahřívali jsme se jako Franta a Pavlík hrou na škatulata škatulata, hýbejte se z místa na místo... Zapojit pohybové hry bylo nutností, začal foukat studený vítr a pocitová teplota byla velice chladno.

Zapojili se všichni, některé menší děti musely s dopomocí – nechápaly třeba pravidla hry, Markétce byla velká zima, vzala jsem ji tedy za ruku a běhaly jsme spolu, neustále si stěžovala... Po čase jsme se svolali v kruhu a jako kluci z příběhu jsme se zase zahřívali skákáním do 10 (10 výskoků, desátý nejvyšší až po jeden) pak jsem zkusila z knížky přečíst kousek příběhu o tom, jak si hrají na hřišti, ale větší kluk zahlédne Františkovu baterku a chce ji pro sebe...

Vstoupila jsem do role „kluka“ pomocí čepice a děti jsem proměnila ve Františky a Pepičky.

Vyžadovala jsem po nich baterku, byla ostřejší, obracela jsem se na ně jednotlivě a sledovala jejich rozličné reakce, Ráďa mě šel bouchat, Janička mi jí dala, Arnošt mě chtěl nacpat do kelímku od jogurtu...

Ptala jsem se pak po vystoupení z role, jak prožitou situaci řešily. Rekapitulovali jsme: Janička zhodnotila, že i když je už velká holka, klukům by baterku dala, Eliáš by volal policii, Ráďa se větších nebojí a zmlátí by je. Projevily se různé osobnosti a různé reakce na ohrožení – ústup, strach, agrese, snaha si říci o pomoc u dospělého.

Doplnila jsem jen slovně, že v příběhu se nedopatřením oživila velká kláda dřeva – vznikl „Korkodýl“, ochránce hřiště, a ten kluky pěkně prohnal. A my teď poběžíme směrem k remízku, jako ti kluci, co pelášili z hřiště před Korkodýlem...

Vzhledem k prochladnutí dětí jsem odstoupila jsem od plánované výroby ochránce místa. Postoupili jsme k remízku na louku, kde vysvitlo slunce a dětem se dařilo už lépe. Sešly jsme se v kruhu a rozloučili se rituálem Týnom tánom. Po cestě na louku si ještě děti vyprávěly o tom, co by se zlými kluky ještě dělaly, téma se tedy zpracovávalo a děti zaujalo.

Hodnocení:

Program jsem musela celkově omezit a přizpůsobit povětrnostním podmínkám a prostředí, naladění skupiny. Byla jsem ráda alespoň za slunný závěr setkání. Během studeného počasí

bylo čtení náročné, panovaly nepokoje mezi mladšími dětmi: potřebovaly obrázky, v daný moment je jen slovo neuspokojovalo. Příště by bylo možná lepší méně číst a použít třeba i zástupné loutky či něco podobného, pro lepší představu. Celkově byly děti toto setkání málo pozorné a schopné se zapojit do společné činnosti. Hry na zahřátí kvitovaly s povděkem. Toto setkání výrazně ovlivnilo počasí i to, že jsem byla na počátku programu vyvedena z míry změnou místa a tím, že jsem místo dosud neznala a nemohla se na situaci připravit. Jak by vypadala práce v jednodušších podmínkách (v teple, jasně vymezeném a předem stanoveném prostoru)? Tuto otázku jsem chtěla prozkoumat v dalším setkání.

7.setkání – Vitamín I.

Po minulé zkušenosti s chladem a nepředvídaným prostorem a rychlou změnou, jsem se rozhodla vyzkoušet prostor ohraničený, kde bude teplo, jak je uvedeno výše. Domluvily jsme se tedy s pedagožkami, že bude tentokrát probíhat setkání uvnitř. Dále přijela na náhled probíhajícího projektu Kateřina Schwarzová. Vzhledem k příjezdu autobusu musel být čas setkání trochu posunut na cca 10 hodin a 15 minut.

Téma: nemoc a její řešení

Cíle:

Osobnostně-sociální: rozvoj sdílení zážitků v komunitním kruhu, nácvik společné řízené činnosti

Dramatické: rozvoj abstrakce – postavu tatínka představuje pánská košile, rozvoj rytmu a rytmického citění, osvojování pantomimického cvičení, zastavování se v pohybu a reagování na signál, rozvoj vstupu a vystoupení z role, osvojit si novou hru s pravidly a trénovat dodržování pravidel

Pedagogické: rozpoznání jednoduchých předmětů a jejich pojmenování při Kimově hře, trénink paměti a schopnosti koncentrace, poznání různých způsobů léčení nemoci, vysvětlení si pojmu vitamín

Rámcový plán lekce:

Uvítání - pozdravení dětí, svolání do kruhu písničkou, uvedení známého rituálu „Týnom tánom“.

Volný rozhovor v komunitním kruhu – jak se dnes děti mají, co zažily zajímavého minulý týden.

Hádanka - Kimova hra – co to máme v košíku – na nějakou dobu odhalíme předměty z košíku, pojmenujeme je a zkusíme si je pamatovat, následuje zakrytí předmětů a vzpomínání, odhalení předmětů a spočítání, znovu pojmenování, případně ohmatání věcí, pro starší děti nastolená hádanka – jaký předmět mezi ostatní asi nepatří (jablko, citron, mrkev, lentilky).

Rozhovor: dobroty z košíku jsou pro Františkova tatínka, je totiž nemocný, dotazování dětí – zda už byly nemocné.

Čtení úryvku o nemocném tatínkovi, který si s Františkem nemůže hrát, má asi rýmu a chřipku, učitel vstupuje do role tatínka a prosí děti o něco na zahřátí a lepší uzdravení – co mu děti navrhnou? Při variantě starších zkušenějších dětí – mohou předvádět pantomimicky, co by tatínkovi daly

Narativní pantomima – děti jsou v rolích Františka, jsou vedeny k tomu, že připravují hrníček, tácek, nalévají a nesou tatínkovi čaj a v krásné skleněné dóze barevné vitamíny od maminky. Františka najednou napadne, co by se stalo, kdyby na ty krásné vitamíny posvítíl – v tu chvíli se dění zastaví – zmrzne v obraze a děti jsou ve štronzu vedeny k rozhodování. Co bys udělal ty jako František?

Posvítíme – co myslíme? - Rozhodování o tom, zda oživit baterkou vitamíny či ne – pedagog vyslovuje možné myšlenky, co si mohl v tu chvíli František o oživení vitamínu myslet, pokud se bude chtít někdo z dětí zapojit s nápadem, co si František myslí, může také řízeně – po doteku mluvit za Františka.

Hlasování. Oživit či neoživit? Děti rozhodují svým hlasem, co se stane (např. postojová osa – ano ne nevím či jednodušší zvednutí ruky – dle věku a zkušenosti přítomných dětí).

Oživení vitamínů – pokud bude chtít František vitamíny oživit, může dle zapojení a pozornosti dětí být ještě navržena hra na skákavé vitamíny – štronzo verus řádění a být tak nabídnut prostor k pohybu. Pravidla: pokud řekneme blik blik – světlem baterky se vitamíny „dětí“ ožíví, pokud řekneme štronzo, zastaví se v pohybu. Následuje proměna v děti kouzelnou formulí – vystoupení z role – „hokus pokus fidibus proměnit zas v děti se zkus“.

Řešení problému: Co s vitamíny? Vitamíny řádí a zlobí. Jak vyřešit poskakující vitamíny po pokoji? Co s nimi můžeme udělat?

(např. Tanínek musel několik sníst, zapil je čajem a zázračně se uzdravil, moc poděkoval i Františkovi a za odměnu se rozdělil s Františkem o další dobroty plné léčivých vitamínů z košíčku)

Závěrečný rituál – Týnom tánom.

Pokud bude k tomu čas a chuť je možné vitamíny z košíčku společně sníst.

Pomůcky: košíček s předměty na kimovnu hru, košile jako rekvizita pro vstup do role tatínka, kelímek s barevnými „vitamíny“, šátek.

Průběh setkání:

V MŠ jsem zvolila prostor herny, který normálně slouží jako mateřské centrum kvůli velikosti prostoru (v plánu byly honičky). S Kateřinou jsme prostor vyklidily, co nejvíce to šlo, aby se tak omezila lákadla pro děti, bohužel nešlo vše odnést či uzavřít, zůstávalo tak v prostoru ještě několik věcí a hraček, které odváděly pozornost. Děti moc ve školce nebylo (9 dětí) z toho více jak polovina nejmenších. Děti vcházely do místnosti postupně a bez učitele ze spodní místnosti, kde tráví většinu času. Ihned se začaly honit v místnosti, schovávat, hledat hračky atd. Snažila jsem se vyjít ze situace a navrhnout jim honičku nebo společnou hru – dle nich v místnosti, než přijdou ostatní. Neměly však zájem – jen Radeček a Eliášek. Hráli jsme Mrazíka, ostatní si hráli s něčím či pozorovali. Hynek a Vojta fandili. Přišly pedagožky i s nejmenšími dětmi. Jednoho chlapečka: Gabriela, jsem viděla poprvé. Velice se styděl, byl okolo tří let starý, pokusila jsem se s ním navázat kontakt, ale zatím to příliš nešlo. Domluvily jsme se tedy s paní učitelkou, že budou pozorovat, pokud by se zapojit chtěl, může během programu kdykoliv.

Svolala jsem děti písničkou do kruhu - už v tento moment musela pomáhat paní učitelka, aby ti nejmenší přišli. Kluci se zapojili na chvíli, a pak měli tendenci odbíhat – navrhla jsem to, co znají i ti, co s námi častěji nepracují: „kolo mlýnský“. Už v první části – „kolo se nám polámalo“ se kluci odpojili a celé jsme spolu bohužel nedokončili, zkusila jsem to znovu s tím, že je důležité kolo spolu také opravit – všichni najednou, půjdeme si hrát kolo mlýnské jako bystrý rys na lovu, budeme dávat pozor, jako bychom doopravdy byli na lovu a uvidíme,

jak se hra změní (ano, fungovalo to, ztišili se, více se zkoncentrovali, ale po skončení se kluci začali rozbíhat na sedačku, která byla na druhém konci místnosti).

Znovu jsem je svolala říkačkou, pokusili jsme se o kouzlo, které přičaruje, aby se nám hraní líbilo. Rituál „týnom - tánom“ jsme dokončili, pak přišel na řadu tajemný košík – co v něm asi bude. Kimovu hru jsem vysvětlila, kluci se zapojili, jen Gabriel byl stále vzadu za paní učitelkou a aktivně se nezúčastnil. Děti vydržely se zavřenýma očima. Pojmenovávali jsme jednotlivé předměty a vraceli je do košíčku zpět s tím, že se s věcmi ještě setkáme. Hádanku, co je v košíku a nepatří mezi ostatní věci nikdo nevyřešil – tak jsem řekla, že jim to prozradí kousek z naší knížky o Františkovi a kouzelné baterce.

Četla jsem kousek z knihy o tom, jak se František probudil, došel dolů do kuchyně a tam byl tatínek. František si s ním chtěl hrát, ale on jen zahuhňal, že má asi chřipku a musí se vyléčit. Tatínka zastupovala pánská košile. Děti navrhly tatínkovi udělat postýlku, tak jsme jí udělali uprostřed koberce a přemýšleli, čím tatínka vyléčit. Hynek, Rád'a a Eliáš začali pobíhat po místnosti, sice nás periferně vnímali, ale brzdili program. Svolala jsem je do kruhu rytmickou říkačkou. Vysvětlila jsem, že do košíku nepatřily lentilky – ostatní věci jsou léčivé a vyrostli v přírodě, ale lentilky jsou spíše na mlsání.

Pokračovala jsem bočním vedením – děti zkoušeli být chvíli Františkem, který dostal velký úkol – pomoci tatínkovi, že maminka dala Frantovi čaj s citronem a vitamíny v krásné průsvitné krabičce, aby je tatínkovi donesl. Františkovi se vitamíny moc líbily a představoval si, jak by vypadaly živé. Hlasovaly jsme pak o tom, zda je Franta ožíví a vymýšlely jsme, jací asi vitamíni budou, jak se budou chovat.

Všichni děti hlasovaly pro oživení vitamínů, a tak jsme rozsvítili baterku. Vitamíni ožili a skákali po místnosti. Hráli jsme si tedy na oživé vitamíny - a já do štronza vstoupila v roli tatínka, který byl celý polekaný – co s těmi skákavými potvory budou dělat, však možná za chvíli přijde maminka, a to se jí asi líbit nebude! Co s tím?!

Radeček navrhoval vitamíny zabít, Eliášek pochyťat do sítě. Tak jsme některé vitamíny snědly.

V košíčku jsme pak našli také jablíčko a citron a mrkev, ve kterých také vitamíny přírodní jsou – ty jsme si řekli, že později ochutnáme.

Kateřina ještě připomněla, že tatínek by si jistě také dal – a mohli bychom ho tak možná i uzdravit. A tak děti dávaly „tatínkovi“ (košili) imaginární ovoce a pojmenovávali jsme ho, tatínek vstával až se docela uzdravil a dětem moc děkoval.

Rozloučili jsme se pomocí rituálu „týnom tánom“. Kdo chtěl, mohl si volně hrát či malovat vitamíny a jiné obrázky, já mezitím nakrájela slíbené ovoce a mrkev. Postupně jsme sbalili věci a rozloučili se.

Hodnocení:

Problém se zapojením do společné činnosti se v této místnosti plné lákadel ještě prohloubil. Také se problém násobil tím, jaké děti tvořily toto setkání skupinu: chlapci, kteří mají často „svá pravidla“, malé holčičky a nové děti. Chybělo jádro nejstarších dětí, které pravidelně spolupracuje. Nevěděla jsem v tu chvíli, že ve školce existuje již zavedené pravidlo, že se do společné činnosti musí děti zapojit bez výjimky, popřípadě sedí vedle, dívají se a neruší – to mi alespoň po programu při reflexi sdělila hlavní učitelka Aneta. Přítomné pedagožky se výrazně nezapojily, do programu nezasahovaly. V pozdějším vyjasňování jsem se dozvěděla, že nevěděly, zda mají do aktivit vstupovat. Já jsem zase netušila, co vše mohu po dětech vyžadovat. Vypadalo to, že jsou zvyklé si dělat to, co se jim zrovna chce a

nepřipadala jsem si kompetentní striktně nařizovat, co mají dělat či je omezovat bez podpory kmenových pedagogů. Stanovila jsem si tedy úkol na další setkání – vyjasnit si dohady, jasně trvat na stanovených pravidlech. Paní učitelky se po programu k jeho průběhu nevyjadřovaly. Nevypadaly ani nijak znepokojeně, jako by se jim chování dětí nejevilo jako problematické. Probírala jsem situaci se zakládající učitelkou emailem, tam jsem se dozvěděla, že pravidla jsou ve školce běžně zavedena – při společné hře při jejím vedení se účastní všichni, kdo se zapojit opravdu nechce, sedí vedle, dívá se a neruší jinou činností či hlasovými projevy. Uvědomila jsem si, jak je důležitá včasná komunikace s pedagožkami. Nejlépe tak, abychom byly v jednotě, co přístupu k dětem týče. Také jsem litovala, že jsem si dopředu nenechala říci, jak děti reagují v prostoru herny v patře, také jak ho většinou užívají. Po programu jsem se při reflexi s pedagožkami dozvěděla, že děti do místnosti chodí málokdy a „herna“ je brána jako sváteční lákavá, plná zajímavých věcí). Školková místnost, na kterou jsou děti běžně zvyklé je ale velice malý prostor a pro naplánované hraní se mi zdál nevhodný.

Lekci jsme reflektovaly s vedoucí práce, závěrem bylo zjednodušit aktivity, hledat jednu červenou nit táhnoucí se příběhem – lekcí. Přizpůsobit si příběh dramaturgicky pedagogickým záměrům. Vyšla na povrch možnost ještě volněji řídit knihou – zde se objevila v hodině tendence vitamíny zabít (Eliášek), což by se dalo také ošetřit i jinak (situace k tomu trochu vedla). Dále mi Kateřina pomohla si ujasnit, že pravidla ve školce běžně a školce lesní při řízené činnosti by měla zůstat v podobném duchu. Já jsem dosud vnímala děti tak, že jsou vedeny benevolentním přístupem i během řízené činnosti. Bylo na místě se jasně domluvit s pedagožkami a získat tak pro program oporu.

8. setkání – Vitamíni II.

27.4.2017 – čtvrtek, venku 3 stupně celsia, sníh a déšť

Téma: co jsou to bacily?

Cíle:

Osobnostně-sociální: pochopení důležitosti spolupráce, prohlubování respektu k domluveným pravidlům – mluví jeden, naslouchání, dodržování svého místa na sezení při společném povídání, oceňování práce druhého

Dramatické: variování hry štronzo, tvoření živých obrazů („soch“) různých bacilů, rozzívání živých obrazů a zastavování, osvojení jednoduché hry na rozvoj pozorování detailů v prostoru, zažití pantomimické hry ve fiktivní situaci

Vzdělávací: vysvětlení pojmů bacil, hlubší poznání vybraných částí těla, rozvoj motoriky a fantazie, poznávání objektu pomocí čichu, opakování rozpoznávání barev a tvarů, počítání

Pedagogické cíle – zjednodušení programu, aby byl přehlednější, předem dohodnu spolupráci s pedagožkami a přizvu je ke společné činnosti a pomoci při vytyčování hranic.

Rámcová příprava lekce:

Svolání do kruhu, sdílení, promluva o důležitosti dnešní **společné** činnosti

Týnom tánom – variace rituálu „zdravá a nemocná“

Slepá hádanka – vůně a hmat – citron – evokace, trénink smyslů, prohlubování hry s pravidly

Košile a citron – evokace příběhu z minula, vyprávění o tom, co bylo – tatínek, nemoc, léčení.

Tatínek bojuje s bacily – je nemocný, jak mu pomůžeme? Navrhujeme léčebné postupy pro tatínka, společné pantomimické předvádění návrhů (kdo chce, postupně navrhuje řešení, pokud to lze, předvádíme pantomimicky navrženou činnost všichni společně). Jak ale ti malí neřadí, co způsobili tatínkovu nemoc vlastně vypadají?

Hledání bacilů – pozornost, zrak: bacili jsou zřejmě i někde okolo nás, pojďme je najít – rozvoj smyslové pozornosti, koncentrace... dřívka s nakreslenými bacili jsou v prostoru, kdo je najde, jde mi to pošeptat nejprve do ucha – nesbírá je, ostatní stále hledají či si nenápadně prohlízejí, následuje opět hledání a ukrývání dřívek s namalovanými barevnými bacily, po ukázání nalezených bacilů v kruhu následuje – rozdělení na skupinky dle barev, počítání bacilů dle barev, pozorování a hodnocení bacilů – jaký asi je ten červený, co ti připomíná žlutý...

Bacilová fantazie – v prostoru se děti volně pohybují až do momentu zvolání štronzo, následuje otázka: jaký bych byl já, kdybych byl bacil? Vytváříme sochy bacilů dle fantazie na zvukový signál vzniká – galerie bacilů – motivují děti naší jinakostí a volnou fantazií je možno bacilům vtisknout podobu – barvu, schopnost, vlastnost – koho se dotkne má kouzelná ruka, může říct, jaký bacil je, ostatní jsou sochou, mlčí (starší děti by mohly hádat co vidí okolo sebe, před vyslovením autora samotného).

Badatelé – proměníme se v malé badatele, můžeme spolu prozkoumat, jak to funguje v našem těle – občas se tam dostanou nám škodliví malí bacili – proti nim bojují v našem těle bílé krvinky. Je to jakási obranná armáda našeho těla, která nás chrání. Vitamíny nás posilují a pomáhají tělu (malování těla na papír či obkreslení postavy a malování toho, co děti znají při povídání o těle).

Modelování vlastních bacilů či obránců u stolku z modelíny.

Prohlížení galerie a komentování toho, co bychom ocenili na vytvořených dílech

Rituál: rozloučení a závěr lekce – závěrečný rituál – „Týnom“

Pomůcky: modelovací hmota, pastelky či fixy, balící papír, dřívka s namalovanými barevnými bacily, košile tatínka, vitamíny, citron.

Průběh setkání:

Na program bylo 12 dětí, z důvodu počasí (sníh, déšť) a plánovaného zkoušení, jak budou děti reagovat, jsme byli v malé místnosti, kterou děti obývají nejčastěji, jsou na ni zvyklé – v hlavní herně. Našla jsem tam hračky v policích, stolek, obdélníkový koberec se zeleným okrajem. Děti se chystaly jít svačit, když v 9:30 přicházím. Navazuji kontakt, pozoruji je a pomáhám vybalit svačiny, pak děti svačí a já schovávám nenápadně bacily v místnosti. Postupně se uklízí, děti jdou ještě na toaletu. Liliánka a Markétka nalézají připravené věci na program na stole, zkoumají je. Neprozradím nic, jen je napínám, že se při společném hraní vše dozvědí. Vojta sedí na koberci a rytmicky hraje na rumbakouli.

To určíme jako svolání, dáváme díky učitelkám pravidlo zeleného okraje, kde všichni budou a pak všichni uvidí...a lekce může začít.

V kruhu vysvětlím opět význam společné činnosti – parta a kamarádi, kladu důraz na dokončení program a hry, společný zážitek. Pro mne je důležité, aby se hraní dnes a příště podařilo, paní učitelky Terezu a Pavlu to také potěší.

Společný rituál (zaklínadlo pro dobré společné hraní – Týnom tánom) byl nejprve proveden obyčejně, pak jako bychom byly postavou čaroděje nebo čarodějky (blíží se čarodějnice a děti čarodějnicí minule tvořily a nalepily si ji na dveře, sdělovaly to před začátkem programu, váží si jí, tématem žijí). Většina dětí krásně spolupracuje, je aktivní – volila jsem variaci čarodějnou kvůli prožitkům dětí.

Nastolená lepá hádanka fungovala skvěle, motivace k udržení tajemství fungovala, spolu s košilí si děti vzpomněli na to, jak jsme si hráli na nemocného tatínka. Vydrželi i nejmenší.

Bez problému jsme se vrátili do momentu vyprávění příběhu o nemocném Františkově tatínkovi, který má chřipku – leží v posteli ale František a maminka mu pomohou – jak to udělali – jak se léčí, když jsme nemocní? Košile dobře fungovala jako zástupný předmět. Děti mají hodně nápadů, jak pomoci tatínkovi: „vykakat, umýt, dát si čajík, ovoce, prášky, vyspat se“. Tentokrát navazujeme na to, co znají ze života i z minula, nápady rozvíjíme, zpřesňujeme ukazování a strukturujeme předvedení nápadů. Košile se napřimuje, tatínek se uzdravuje.

Dotazování – čím to ale je, že jsme nemocní – co to způsobuje? Děti mají různé nápady, když navrhne Markétka bacily – ukazují jednoho namalovaného na dřevěném odřezku a vysvětlují hru – hledání – každý má najít jednoho, dobře si ho prohlédnout – jak vypadá, barvu, jaký asi je... a pak ho přinést doprostřed koberce – do laboratoře – děti se vydávají hledat. Ze 14 jsme jich 13 našli – společně je počítáme, díváme se na ně. Barvy, obličej – zkoumáme a trénujeme koncentraci. Zase se bohužel porušuje kruh, děti si je chtějí vzít domů – chtějí mít toho svého, pojmenováváme barvy a říkáme si, jací asi jsou, o tom, co asi způsobují. Motivuji děti, aby si zkusili představit nějakého bacila ve své mysli. Na něj si teď zahrajeme pomocí hry štronzo.

Dle rytmu rumba koule a rytmické říkačky („šlapu šlapu krokem husím – proč já šlapu – však já musím, hokus pokus fidibus proměnit teď v bacila se zkus – 12345“) se pohybujeme v prostoru, když se řekne štronzo, proměňujeme se v bacila podle naší fantazie. Nejprve sledujeme, jací jsou asi ostatní, pak se má kouzelná ruka postupně dotýká „bacilů“, a ti prozrazují, nejprve jakou mají barvu. Dále jsem chtěla vědět, co mají za schopnosti. Jsou-li divocí či krotcí atd. Následně se mohou na tlesknutí oživit a chvíli se „rozžít“, pak se zas pomocí zaklínadla „hokus pokus fidibus“ proměňujeme v děti. Sedáme si nakonec do kroužku.

Povídáme si o tom, jak to je v našem těle – je tam armáda malých krvinek – obránců – děti mluví o svých zkušenostech – někdo o tom již slyšel, viděl to v pohádce... vyzývám je k modelování. Vše funguje, jak jsem si představovala.

Modelujeme obránce a bacily, uklízíme – u stolečků jsou boje o nůžky na hmotu, o barvy, o „nože“ – Lilinka si zpívá Týnom a Eliášek mění říkadlo ať se to nepovede...je celkově negativistický, a tak se bavíme o moci slov a kouzel, učíme se dělit a řešit jejich potřeby tak, aby se nehádali a nekřičeli na sebe, když něco chtějí...

Prohlížíme galerii výtvorů dětí – vznikli hlavně bacili, pár obránců, navíc pár zvířátek.

Rozloučení zaklínadlem Týnom tánom zvládají bravurně. Ptám se, zda je hraní bavilo a zda se nám kouzlo povedlo ... děti souhlasí.

Na konci uklízíme, rozloučím se a balím, ještě se domlouvám s pedagožkou Terezou na dalším setkání, reflektujeme pravidla školky při řízené činnosti, průběh lekce a formu zpětné vazby od zúčastněných pedagogů – bavíme se o kontinuitě lekcí – starší děti propojenost projektu vnímají, ale malé dle pedagožek spíše ne. Čeká nás závěrečné setkání

– jedno či dvě – dle toho, jak to vyjde s dětmi a počasím a spoluprací v připravených setkáních.

Hodnocení:

Konečně začíná lépe fungovat spolupráce s pedagožkami a zlepšuje se naše komunikace i když stále je na čem pracovat. V teplé místnosti se zajištěným obědem byl i čas na krátkou reflexi práce a další spolupráce. Děti ve své místnosti, kde jsou zvyklé fungovaly bez problémů, řekla bych že nejlépe za celou dobu projektu. Zjednodušení přípravy se projevilo, udržení pozornosti nebyl takový problém. Celkově struktura programu dobře proběhla.

9. setkání – Bubluch I.

4.5.2017 – čtvrtek, venku je cca 18 stupňů na slunci, děti budou v Remízku, svítí slunce, ale na odpoledne je předpověď opět deštivá a ochlazení.

Téma: Co dělat při ohrožení kamaráda?

Cíle:

Osobnostně-sociální: děti vědomě a aktivně spolupracují, fixují si pravidla spolupráce, rozumí tomu, proč jsou pravidla důležitá, diskutují v kruhu a sdílí své názory a myšlenky, nápady, fixují pravidlo – mluví jen jeden, rozvíjí schopnost sebevyjádření a řečového vyjádření se před ostatními a zároveň zkoušejí naslouchat ostatním a přijímat jejich názor bez kritického hodnocení

Dramatické: rozvíjí fantazii a obrazové myšlení při imaginaci, navrhuje možné řešení v dramatické situaci – kamaráda v ohrožení života, trénuje naslouchání při četbě úryvku knihy, upevňují si schopnost vstupovat do nastíněné role, osvojí si jednoduchou hru s pravidly, pravidla přijme a spolupracuje při hře

Vzdělávací: učí se chápat přínos setkávání v kruhu, obohacuje se možnými způsoby řešení krizové situace a jejím prožíváním ve fiktivní realitě

Pedagogické cíle: důležité v tomto setkání je opět **zapojit děti při vzájemné spolupráci**, mluvit s nimi o společných aktivitách a jejich důležitosti – toho, že děláme něco alespoň nějakou dobu spolu, nastavit v Remízku **tvar – kruh a ten zkoušet dodržovat**, vracet se k němu, připomínat **pravidla** – hra společná x hra volná, slovo má jeden člověk – střídáme se, buď si hrajeme spolu nebo se díváme opodál, ale hru ostatních nerušíme..., vracíme se do kruhu. Chci udržet jednodušší stavbu lekce.

Chci nabídnout **hru s pravidly** a pokusit se, **aby všechny děti pravidla respektovaly, rozvíjet fantazii** nastolenou kouzelnou baterkou – co by se stalo, kdybychom posvítili na různé předměty?

Příběh Bubluch – je poslední příběh knihy. František s Pavlem – dva kamarádi, které už známe z předchozích příběhů jsou venku na hřišti, kde dívka s modrými očima fouká bubliny z bublifuku, Pavel chce bubliny oživit, chvíli kluci přemýšlí, jak asi budou živé vypadat, co budou dělat. Po rozhodování zkusí posvítit na jednu bublinku, ta odlétá a zpívá si, je jemná a milá.

Následuje ožívání ostatních bublin, pak se to ale stane – jedna bublina se připojuje do druhé a vznikne velký Bubluch – žravá hladová velká bublina, která spíše strašidelně hučí, než zpívá. Co dělat v situaci ohrožení?

S touto částí příběhu budeme v programu pracovat. Jak příběh dopadne nechám děti domýšlet, příští setkání – konečně s vzniklým materiálem bude dále pracovat.

Rámcová příprava lekce:

Namalování kruhu na zemi v příhodném místě v Remízku

Svolání dětí do kruhu pomocí zvonečku.

Týnom tánom jako zahajovací rituál.

Hádanka – proč kruh? – volně asociace dětí – navážu já – „indiánský či rytířský kruh přátelství“ – všichni mají dost místa – uvedu pravidlo navracení se do kruhu, vidí se navzájem a mohou si lépe hrát a zároveň dnes bude setkání o něčem kulatém.... Co je vlastně všechno kulaté? – děti přinášejí nápady v společném kruhu sdílení.

Hra: Dnešní příběh bude o bublinkách – uvedení hry na foukače a chytače – děti se střídají – v kruhu je foukač, za hranicí kruhu jsou chytači a snaží se všechny bublinky pochyťat.

Svolání do kruhu: „uděláme kolo hned, než napočítám 5“, doprovázeno tleskáním.

Čtení úryvku příběhu – modrooká holčička dělá bubliny a kluci to vidí, přemýšlí to tom, jaké by asi byly bublinky oživé – jak by se chovaly.

Přemýšlení a rozhodování, sdílení názorů v kruhu – jak by asi vypadaly oživé bublinky, oživily by je ony a proč? Hlasujeme o oživení.

Vznik Bublucha – aneb dramatická situace – učitel zaujatě vypráví, později vstupuje do Bublucha a vypravuje a ilustruje příběh– bublinky si zpívají a hrají a odlétají dál a dál...najednou se začnou spojovat. Jedna se přidává ke druhé, až se utvoří veliká bublina, která už nevypadá tak přátelsky: spíše hučí, než zpívá a co víc: má hlad!

Následuje možnost postupně **vstupovat do role Bublucha**, který je uprostřed našeho společného kruhu. Toto je doplněno modrým šátkem, který označuje vstup do role a výstup z role. Bubluch na děti doráží, zastrašuje je a nesmí se ho dotknout nebo je Bubluchem snědený a přidává se k němu do kruhu, zároveň má Bubluch vymezený prostor v kruhu.

Svolání do kruhu – jaké to je, když nás Bubluch zastrašuje? Jak jsem se cítil jako Bubluch? Jeden kamarád nás ale přišel ochránit. Petalík.

Učitel **rozehrává s Petalíkem (loutkou) situaci:** Petalík chce Bublucha odehnat, ale nedopatřením se dostane do jeho břicha a ten ho odnáší pryč. Je potřeba ho zachránit.

Hra s pravidly: Uprostřed kruhu je Bubluch – strážce bubliny – svého těla. Venku jsou děti, které se snaží Petalíka – tj. plyšového pejska – zachránit nepozorovaným vstupem do kruhu a vytažením Petalíka ven. Nesmí se zachránce však dotknout Bubluch – jinak musí zase z kruhu ven a nechat tam pejska... Děti se v rolích postupně mohou střídát.

Dotazování? Co bys dělal ty? Kdyby tvůj pejsek byl v bublině a odlétal pryč? Jak to asi dopadne v naší knize??? – Jak bys ho zachránil?

Jak to bylo dál se ale dozvíme až příště – je možné nad tím přemýšlet...uvedu závěrečný rituál – „týnom tánom“, který bude variován vystrašeně – protože jde přece o Petalíka...ještě ho budeme muset příště spolu zachránit!

Ukončení společné hry **rituálem**.

Pomůcky: plyšový pejsek, kniha, zvonek, materiál na tvorbu kruhu na zemi, modrý šátek, bublifuk, kouzelná baterka.

Průběh setkání:

Bylo příjemné teplo, ale mokrá tráva, děti se nacházely v Remízku. Skupina vypadá celkem spokojeně a saturovaně – nikomu není zima, všichni jsou nasvačeni. Co se týká věku dětí, převažuje silná skupina starších holčiček – Markétka, Julie... Také vidím Hynka, Eliáška (jsou starší a dominantní). Je zde nový chlapeček Edík. Pozoruji i jádro menších dětí s nimiž mám už celkem navázaný kontakt, ale stále ještě ne hluboký vztah – Johanka, Janička, Radeček, Stelinka... Celkem tedy stabilní skupina dětí, které mne znají a spolupracují. Ví, co asi bude při setkání následovat.

Pozdravili jsme se a já zkoušela zapojit nejstarší chlapce do tvorby kruhu. V Remízku byla paní učitelka Lada a Pavla – maminka Edíka – chodí občasné a občas vypomáhá paní učitelkám, pedagogické vzdělání nemá. Společně s dětmi jsme tvořily kruh na zemi mezi stromy. Zkoušeli jsme to křídovou stříkací barvou, ale technika selhala, pomohli jsme si větvičkami. Lada mi pomáhala a dětem vysvětlila, že si budeme společně hrát, že je důležité, abychom tam byli všichni. Po vyhotovení kruhu jsem svolala ostatní děti, co si hrály opodál ještě zvonečkem. Pro chycení do kruhu jsme použili známou písničku – Za ruce se pochyťáme spolu kolo uděláme – hned, než napočítáš pět. Volali jsme jménem všechny děti a pak jsme se uvítali rituálem „Týnom tánom“. Dále jsem se ptala dětí na hádanku proč zrovna volíme kruh?

Hynek navrhoval – kruh jako slunce, které teď krásně svítí. Eliášek jmenoval měsíc nebo obličej či hlava. To rozpoutalo ohnivou výměnu názorů a nápadů.

Mluvila jsem o pravidlu „indiánského kruhu“, návratu do něj a důležitosti společné práce. Pak o tom, že dnes budou důležité bublinky a navrhla hru na foukače a chytače.

Vzhledem k směru větru musely být děti na jedné straně a foukač na druhé...došlo tedy k porušení kruhu, pravidla musela být bohužel upravena. Většina dětí chtěla foukat a to hned.

Bohužel nám odešla z provozních důvodů paní učitelka Lada a některé děti začaly prosazovat volnou hru. Chyběla mi opora od vedoucí učitelky, pokračovala jsem tedy dál bez nich. Měla jsem strategii spolupracujících dětí udržet v rytmu lekce a nezastavovat se řešením jejich odchodu k samostatnému hraní – už tak se mi zdála lekce málo rytmická a plynoucí vpřed. Rychle ztrácelo pozornost.

Četli jsme úryvek z příběhu. Děti chtěly bublinky oživit stejně jako hrdinové z knihy, prý budou hodné a malinké – zaujalo je, že se moc nebojíme malých věcí...malinká bublinka, ještě k tomu duhová je lákala. Došli jsme až k proměně v Bublucha a zajetí pejska Petalíka v bublině. Většina dětí poslouchala bedlivě, snažili jsme se o dodržení kruhu – na začátku funfoval, pak malé děti argumentovaly tak, že musí být u mě aby „viděly“. Musela jsem je vracet zpět a motivovat je, ať si příběh představují. Následovala hra na vysvobozování Petalíka. Nejprve jsem byla Bubluchem já a Eliášek byl Petalík. Musely jsme pracovat na jasném signálu, kdy začíná hra. Tím bylo „rozžít“ Bublucha (jeho pohyb a zvuky). Dále jsme museli ujasnit to, že Bubluch nesmí chytit ani Petalíka ani zachránce... Děti se v hraní rolí plynule střídaly. Nakonec chtělo být více dětí Petalíky – ztvořili jsme tedy postavu pejska a hru variovali.

Dramatická hra děti zaujala. Hlavně role zachránců, pejska i „zlého“ Bublucha. Menší děti měly občas problém, když se jim nedařilo roli naplnit. Hynek, který si na poslední hru hrál sám opodál přiběhl až na otázku – co by dělal on, kdyby jeho pejsek byl uvězněn v bublině

– mluvil o tatínkově vzduchovce, prostřelení bubliny, rozvíjela se diskuse o tom, zda by mohl trefit i pejska...a jak to udělat jinak. Děti začaly přemýšlet, ale v dané chvíli jsem společnou diskusi zastavila a navrhla rozlučovací rituál „týnom tánom“ s tím, že mě bude zajímat příště, co vymyslely.

Do závěrečného rituálu se zapojili povětšinou všichni – i nový Edík. Jen Vojta poté, co odešla jeho babička Lada pro auto, nerespektoval společnou hru. Na konci jsme zazvonili na zvonek a vyhlásili volnou hru. Mluvila jsem s maminkou Pavlou o záměru udržet děti ve společné řízené hře nějakou dobu a ona se vyjádřila: „Nechápu, proč je k tomu vézt, proč se to mají učit“. Uvádím to pro zajímavost jako názor aktivního a uvědomělého rodiče. Zřejmě je v tomto případě na místě i to, že pedagog s rodiči o těchto tématech či je uvádí v ŠVP.

Hodnocení:

Přítomná paní učitelka a maminka kladně hodnotily zapojení dětí v prostoru přírodní herny v remízku. Já jsem ale v porovnání s minulou lekcí spokojená nebyla. Víím, že děti umí spolupracovat i lépe.

Některé limity v lekci již fungují. Například, že zkusíme začít už od začátku všichni spolu bez výjimky (toto setkání tomu dopomohla hlavní pedagožka svým přístupem), že děláme rituál na začátku a konci a tím se hraní otvírá a zavírá. Ale cítím, že by bylo potřeba návyky důsledně dodržovat a podporovat – spojit své síly s pedagožkami, abychom byly jednotné (co udělat když). Odchod hlavní učitelky Lady během lekce narušil spolupráci dětí. Opět se tedy dotýkáme úskalí práce externího lektora.

Vnímám tedy, že by bylo lepší mít se skupinou další lekce, začít více probírat cíle s pedagožkami, možná i s rodiči a reflektovat události, ale za současných podmínek bude projekt ukončen další hodinou. Objevují se výzvy, na kterých by bylo dobré dále pracovat, věci, co by se daly s dětmi i učitelkami reflektovat. Předpokládá to ale hlubší zájem ze strany pedagogů. Po reflexi mého problému s řízenou činností, jsem dostala od některých pedagožek zpětnou vazbu: „Důležitý je hlavně pobyt venku – to rodiče vyžadují“. Zdá se mi tedy, že se zde nějaká (možná ne zcela ověřená či prozkoumaná) domněnka, co chtějí rodiče – tedy ZEJMÉNA POBYT VENKU - stává omezením naplňování některých cílů ŠVP školky a je na místě o tom komplexně komunikovat a problém řešit.

10. setkání – Bubluch II.

Poslední setkání mělo zakončit práci s knihou, dořešit nastolenou problémovou otázku a bylo v plánu také důstojné rozloučení se s dětmi, které mi za tu dobu přirostli k srdci.

Téma: pomoc kamarádovi

Cíle:

Osobnostně-sociální: zažít důstojné rozloučení a ocenění společné práce, zažít sounáležitost, upevnit stanovená pravidla, setkat se v kruhu,

Dramatické: vcítit se do krizové situace, dořešit krizovou situaci, nabízet možnosti řešení problému, osvojení nové dramatické hry

Vzdělávací: poznat co dělat v případě zranění – omdlení, rozvoj motoriky a fantazie, trénink foukání při tvorbě balónkové kouzelné bubliny

Okolnosti: realizace byla 11.5.2017 ve čtvrtek v obvyklý čas cca 9:40, počasí bylo příjemně slunné cca 19 stupňů na slunci, byl mírný vítr, děti tedy budou v remízku – na hlavním stanovišti.

Rámcová příprava lekce:

Pozdravit se s dětmi a učitelkami, poznat změny v prostoru remízku, vstřebat atmosféru skupiny – v jakém jsou děti rozpoložení, kdo tvoří skupinu, zhodnotit, zda se něco výjimečného událo, zda jsou připraveni na společné hraní, navázat kontakt během svačiny s dětmi, oživit si jejich jména, zhodnotit velikost a specifika skupiny a dne

Sestavit kruh ve vybraném prostoru mezi stromy – z klacíků či jiných věcí, co bude k dispozici

Svolat děti zvonečkem do kruhu, všechny oslovit a popřípadě svolat písničkou

Děti **pozdravit** rituálně v kruhu, připomenout funkci kruhu a pak se přivítat pomocí rituálu Týnom... zapojit zkušenost z minulého setkání – navázat na minulou lekci a připomenout si Bublucha.

Povídání v kruhu v dřepu na zemi – co si pamatují z minula, o čem byl příběh, popřípadě vyndat bublifuk a připomenout ale dětem nenechat kolovat ani foukat – kvůli tempu lekce

Honička. Po krátkém foukání a lovení bublinek vysvětlit novou dramatickou hru určenou k rozproudění, uvedení do příběhu a vybití energie dětí – na foukače, bublinky a děti (bublinky dělají blubblu, děti je chytají, foukač oživuje kouzelným dotekem „brčkem“ chycenou nehybnou bublinu. Následná výměna rolí je možná několikrát – dle průběhu hry)

Svolání do kruhu

Kdo to kňourá? Posloucháním zvuků se vrátíme do momentu, kdy Bubluch odnáší v sobě Petalíka. Dotazování? Co bys udělal? Jak mu pomůžeme? (Petalík je pejsek ve větším nafouklém pytlíku s namalovaným obličejem – Bubluchem)

Děti navrhnou **řešení – pantomimicky ukazují** – my hádáme, co to asi je. O nich si povídáme, vztahujeme je k dosavadním zkušenostem dětí.

Ve dvojicích zkusíme oživit Petalíka – či spolu – dle situace – dle návrhů dětí – sami předvádí, Petalík ožije a jako loutka s dětmi rozmlouvá – děkuje za záchranu.

Shrnutí: Petalík s Františkem zůstal, ale my se budeme už loučit s jejich příběhy, knížkou Kouzelná baterka i se společným hraním – děkují dětem za společné zážitky a hraní a tvoření, loučím se.

Tvoření. Na památku si ale můžeme svou bublinu vytvořit:

Galerie bublinek a bubluchů – v kruhu se sejdeme a podíváme se na všechny výtvořky, rozloučíme se společně i s našimi novými kamarády – bublinkami – **rituál „týnom“**.

Pomůcky: balonky, permanentní fixy, pytlík, plyšový pejsek, bublifuk, mašle, dlouhé brčko.

Průběh setkání:

Do remízku jsem dorazila, když si děti hrály ve skupinkách a chystaly se na svačinu. Johanka přinesla lesní plody – slavila totiž třetí narozeniny.

Přivítala jsem se s dětmi i pedagožkami Ladou a Terezou. Zdravila jsem děti, ptala se, jak se mají, co nového a zároveň pomáhala některým se svačinou. Od některých dětí jsem dostala obrázky a výtvary. Bylo vidět, že jsou připravené na to, že je to poslední setkání.

Když se uklidilo po jídle, svolala jsem děti do kruhu – slovně a zvonkem, snažila jsem se děti ve vyznačeném kruhu zformovat. Zkusila jsem se znovu ptát proč se setkáváme v kruhu – děti navrhovaly pár nápadů, připomněla jsem, že v kruhu všichni vidíme a jsme k sobě stejně blízko. Taky jsem připomínala pravidlo, že do kruhu se budeme zase svolávat a vracet, když se bude něco dít nového. Krátce jsme si připomněli, na co jsme si to minule hráli. Děti si na Bublucha pamatovaly i na některé činnosti.

Pamatovaly si i na počáteční rituál – tentokrát jsme ho zkusili nejprve jako malé hravé bublinky, pak ještě jednou jako velký Bubluch – pomalu a široce, hlubokým hlasem.

Uvedla jsem potom první hru – nejprve reálně – foukala jsem bubliny a děti je chytaly (znaly z minula, jen jsem už nedala bublifuk ostatním – slíbila jsem ho na konci, pokud ještě někdo bude chtít), pak přeneseně – označili jsme role – foukač – (rozpočítadlem – bylo hodně zájemců), bublinky, děti – tj. baba (volili si sami, rozmístili jsme se v prostoru – chtělo by to možná nějaké barevné označení – stužka či balonek, pytlík). Foukač dostal vršek bublifuku – tím oživoval bublinky. Narážela jsem na problém vymezení prostoru při hře. Docházelo k zabíhání mimo slovně vymezený prostor. Slovní vymezení nezafungovalo.

Dále jsme se svolali opět v kruhu, když tam přišli všichni, vraceli jsme se do příběhu z minula. Předváděla jsem záhadné zvuky – kňučící pejsek a hučení Bublucha. Po naslouchání děti otevřely oči a uviděly pejška v bublině a hned jsme se přenesli do situace. Děti začaly problém řešit po svém bez vyzvání – Hynek „prostřelil“ Bublucha dřív, než jsem tomu stačila zabránit, dále jsem ho ale držela ve vzduchu. Děti jsem motivovala k dalšímu hledání řešení. Navrhovali, hodit kámen, střílet, volat na dospělého, chytat ho, běžet za ním...

Simulovali jsme prostřelení bubliny. Petalík spadl na zem (ilustrovala jsem vyprávění) a vypadalo to s ním špatně, nehýbal se, nezaštěkal...

Děti se hrnuly za pejškem, zase jsem je usměřňovala do kruhu a přemýšleli jsme, co mu asi je... určili jsme dle návrhu vyšetřením, že srdíčko mu bije. Poslouchal ho Ráďa. Domluvili jsme se, že asi omdlel – možná má i něco zlomeného. Mluvili jsme o vlastních zkušenostech – a navrhovali, co teď. Hodně dětí navrhovaly dát mu vodu, také ať si lehne, dali jsme mu tedy vodu, ležel a měl nohy nahoře.

Použila jsem pejška jako loutku, která se postupně probudila k životu...a všechny děti radostí olízala. Ptala se dětí, co se to vlastně stalo? Nic si nepamatuje...Kdo že je to Bubluch? Jak to vypadá? Obyčejná bublina...cha cha, že byla veliká?? A děti jí přepraly...no „téeda“. Ještě že si uměly poradit! Pejsek jim moc děkoval.

A jak že to vypadá s koncem v naší knize? Dobře to dopadlo, jako u nás! To nám to společné hraní uplynulo jako bublina ve větru. Dětem jsem poděkovala za společné zážitky a hraní. Ale není všemu konec, ještě si takovou legrační bublinu na památku můžeme vytvořit. Děti souhlasily nadšeně.

A pak už hurá na vyrábění bublinek na památku. Markétka je rozdala, přesunuli jsme se do pergoly, kde se vyrábělo a povídalo o Kouzelné baterce (kdo si co pamatuje, co se komu líbilo).

Malé děti potřebovaly pomoc, ale někdo zvládl i více bublin. Kdo už měl hotovo, běžel si hrát s balonkem a děti to hodně bavilo – nepodařilo se bohužel ošetřit společný konec

práce. Kvůli času jsem děti už jen svolala do kruhu a s balonkem na ruce, který jsme si navzájem prohlédly jsme ukončili setkání rituálem Týnom tánom...

Rozloučila jsem se s nimi, uvedla, že to už bylo poslední setkání a děti rozpustila na volnou hru. S některými jsem se ještě loučila a mluvili jsme o společném setkávání.

Hodnocení:

Lekce probíhala celkem dobře, jen úvodní hra s použitím bublifuku se mi zdála podobná jako v předchozím setkání, stejně tak nebyl inovativní návrat k již řešenému problému, zajímavé byly způsoby oživování Petalíka a fungovala hra s hračkou jako s loutkou – pomohla dětem ke vcítění se do situace. Starší děti vnímaly, že je to lekce poslední, což bylo vidět i z jejich přístupu. Potěšily mě drobné dárky na rozloučenou. Nějaké větší procítění závěru se mi nezdařilo. Na památku zůstal v Remízku pejsek Petalík a společné zážitky. Řekla bych, že toto setkání děti byly připravené na to, že přijdu, že se rozloučíme a kontakt mezi mnou a stálými pedagožkami byl navázán, spolupráce relativně fungovala.

5 Závěr

Po skončení projektu probíhala reflexe s pedagožkami (rozhovor, emailový dotazník) a formulovala jsem odpovědi na stanovené otázky:

Jak budou fungovat dramaticko-výchovné lekce v lesní mateřské škole?

Faktory jako jsou nízký věk dětí a širší věkové rozpětí (2,5-6 let), nestabilita skupiny, nezvyk na řízenou činnost, ovlivnily znatelně fungování lekcí. Rámcově připravené lekce fungovaly. Pro větší efektivitu bych navrhovala zjednodušení naplánovaných činností a jejich nižší počet. Práci v kratším bloku zařazovanou častěji – např. každý den 15 -20 minut.

Jak budu jako lektor přicházet jen občas (na rozdíl od stálých pedagogů) dětmi přijata?

Jako externí lektor jsem byla přijata až v průběhu projektu. Při realizaci dalšího podobného projektu bych postupovala pomaleji a věnovala více času skupině dětí před samostatnou realizací lekcí. Soustředila bych se na utváření vztahu s nimi, vyjasňování spolupráce s pedagožkami. Starší děti mě přijímaly rychleji a lépe spolupracovaly.

Budu narážet na nějaká úskalí či specifika při projektu právě s ohledem na zvolené prostředí?

Narážela jsem na proměnlivost počasí a v důsledku toho na to, že některé aktivity se musí měnit či nefungují. Na prostor, který se měnil a měla jsem problém ho vymezit a na proměnlivost skupiny dětí (dětí nové, děti nižšího věku, děti, které nechtějí spolupracovat).

Během průběhu projektu se otevírala různá pedagogická témata, která mne překvapila. Po reflektování průběhu a spolupráce hodnotím projekt jako velmi přínosný pro mne jako pro pedagoga a trůfám si říci, že přínosný i pro Remízku.

Reflexe probíhala osobně s vedoucí pedagožkou, emailem a osobním rozhovorem s pedagožkami (reflexe v příloze), povídáním o projektu s dětmi.

Úskalí projektu bez zřetele na zvolené prostředí:

Na počátku projektu jsem počítala s tím, že nebude problém se spoluprací a motivací a nevyskytne se větší problém s řízenou činností při programu. Bohužel jsem v průběhu lekcí nevnímala zásadní podporu od pedagožek a zápolila jsem s nevyjasněnými kompetencemi (mé vlastní kompetence externího lektora) a **průběhem řízené činnosti**.

Zpětná vazba probíhala zpožděně v průběhu procesu a efektivněji se problémy podařilo řešit až k závěru projektu. Řešila jsem otázku, co znamená pedagogem nabízená činnost versus řízená činnost. Jde o míru přenesení odpovědnosti a zároveň o míru připravování pomůcek, aktivit a prostředí. Nabízená činnost je velmi efektivní, pokud dobře funguje a pedagog je výborně připraven, děti motivuje a vede zpovzdálí. Řízená činnost je více direktivní a aktivita je více na straně pedagoga. Obě mají v mateřské škole podle mého názoru místo. V době mého působení v Remízkě bylo vedení dětí z personálních důvodů volnější, trůfám si říci, že ŠVP v některých bodech nebylo zcela naplňováno či vyjasněno. V současné době je tento problém již vyřešen. Proběhla vnitřní evaluace činnosti s řídicí pedagožkou a opětovné nastavení pravidel v kolektivu.

Pokud bych tedy znovu realizovala obdobný projekt, pokusila bych se **lépe předem vyjasnit si s pedagožkami, co jim nabízím, jakou spolupráci bych potřebovala ke zdárnému průběhu projektu, jaká pravidla a rituály jsou v kolektivu nastavena, s jakými tématy**

zrovna skupina pracuje či hodlá pracovat. Zkusila bych se i více informovat na to, jak probíhá řízená činnost s dětmi, v jakých prostorech se realizuje. Také bych se ptala, jaké mají pedagožky zkušenosti. Více bych stanovovala pravidla, plánovala, hodnotila. Během celého projektu bych reflektovat to, co se děje a proč a komunikovala o tom otevřeně s pedagogy i přes nedostatek času.

Metodický poznatek z průběhu lekcí si odnáším takový: méně je u nejmenších dětí více. Předloha, se kterou pracuji, vyžaduje často dle cílové skupiny úpravu a zjednodušení. Je možno s příběhem pracovat volněji, obzvláště v tom případě, chci-li naplňovat specifické vytyčené pedagogické cíle (ve skupině se projeví nějaká zásadní potřeba, stane se změna a cíle se mohou změnit – například v polovině projektu došlo k tomu, co mělo být stanoveno na začátku – zaměření se na dodržování pravidel ve skupině a spolupráci s pedagožkami). Nemusím se jako pedagog přizpůsobovat striktně knize v tom případě, pokud mým hlavním cílem není poznání obsahu dané knihy. Je vhodná i pouhá inspirace knihou a vytváření lekcí dle jednotlivých kapitol knihy, které na sebe také navazují spíše volně.

Naplněné cíle:

V průběhu projektu se děti seznámily s vybranými kapitolami knihy Kouzelná baterka, poznaly hlavní postavy knihy. Zkusily si pantomimu, řešení vybraných problematických situací motivovaných příběhem. Vyzkoušely si několikrát vstupování do kolektivní role postavy, naučily se akceptovat učitele v roli a rozpoznat, kdy se do role vstupuje, kdy a jak se z role vystupuje. Osvojily si několik nových rituálů (svolávací, zahajovací a ukončovací rituály, rituál vstupu do role a výstupu z role). Rituály posléze variovaly a naučily se několik nových jednoduchých her s pravidly. Dozvěděly se a vyzkoušely si, co je to štronzo a živý obraz. Zkoušely při hrách a cvičeních štronzo variovat, oživovat sochy a opět se zastavovat, přeměňovat je. Tvořily několik výrobků vycházejících z příběhu a pracovaly s různými výtvarnými materiály jako je keramická hlína, přírodniny, ovčí vlna a bavlna, filc, modelovací hmota, pastely. Setkaly se s tématy péče o domácího mazlíčka, kamarádství a spolupráce, řešení konfliktů, střet se silnějším dítětem, které po nich něco vyžaduje (odolávání a řešení problému ohrožení), témata zdraví a předcházení nemoci, dělení se o něco s ostatními a tematiku obdarování, odpovědnost za to, co děláme. Z prožitých témat vytěžily zkušenosti, přiblížily se hlavním postavám a mohly zvažovat i jiné způsoby řešení, které navrhovaly ostatní děti, formovaly si vlastní postoje v prožitých situacích. Vstoupily do světa fikce, zacházely s předmětem jako se zástupným předmětem, rekvizitou, loutkou. Vyrobit si vlastní loutku – Vlasátko, Bublucha. Dostaly prostor k diskusi a společnému sdílení názorů a pocitů v komunitním kruhu. Rozvíjely schopnost naslouchání a porozumění příběhu, zkoušely do příběhu vstupovat a řešit vzniklé problematické situace v bezpečném prostředí.

Poznaly vybrané hudební nástroje a blíže je prozkoumaly – tibetská mísa, perkusní žába, zvonek, rumbakoule, rytmizovaly říkadla a spojovaly osvojená říkadla s pohybem, naučily se uvítací píseň a věnovaly si navzájem pozornost v rámci pozdravu, navazovaly oční kontakt mezi sebou a s novým pedagogem.

Byly motivovány ke společné činnosti a udržení pozornosti, vzájemné spolupráci a naslouchání.

Projekt a rámcové předškolní vzdělávání

V projektu byly rozvíjeny sociální kompetence, kompetence řešení problému, komunikační dovednosti, schopnosti spolupráce, respektování druhého, komunikace s dospělým a respektování dospělého, hrubá motorika a jemná motorika. Projekt se dotýkal všech vzdělávacích oblastí zejména oblasti Dítě a jeho psychika (projevování zájmu o knihy, trénink udržení záměrné pozornosti, učení se postupování dle instrukcí a pokynů), Dítě a ten

druhý (navazování kontaktu s dospělým, respektování dospělého), Dítě a společnost (vyslechnout sdělení, poslechnout jednoduchý pokyn).

Projekt mi byl velkým přínosem zejména díky následující zevrubné analýze a reflektováním procesu s vedoucí práce a s hlavní pedagožkou lesní mateřské školy. A to, co se zdálo nejprve jako omezení a překážka ve výchovném procesu se mi na konci práce jevilo jako další výzva. Zaznamenala jsem také otevření pole pedagogických dovedností, na kterých bych do budoucna ráda pracovala (lepší plánování, strukturování práce, ošetření hladkého průběhu celého projektu a vzájemné komunikace, dramaturgická práce s textem). Děkuji za to, že jsem mohla poznat tuto dětskou skupinu, prostor i pedagogy a některé rodiče Remízku a získat cenné zkušenosti.

Použité zdroje

ASOCIACE LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL: Co je lesní mateřská škola, [online] Praha © 2018, [vid. 2018-06-03], dostupné z: <http://www.lesnims.cz/lesni-ms/co-je-lesni-materska-skola.html>

ASOCIACE LESNÍCH MATEŘSKÝCH ŠKOL: Historie lesních mateřských škol, [online]. Praha © 2018, [vid. 2018-06-03]. Dostupný z: <http://www.lesnims.cz/lesni-ms/historie-lesnich-ms.html>

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. Kvalita, strategie a efektivita řízení mateřské školy, 1. vydání, Praha: Portál, 2010, 171 s., ISBN 978-80-7367-221-8.

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. Současná mateřská škola a její řízení, 1. vydání, Praha: Portál, 2003, 154 s., ISBN 978-80-7367-221-8.

CORNELL, Joseph. Objevujeme přírodu: Učení hrou a prožitkem, 1. vydání. Praha: Portál, 2012, 141 s., ISBN 978-80-262-0145-8.

IROVÁ, Aneta. Školka Remízek: O nás [online]. Kraselov © 2014. [vid. 2018-06-03] Dostupné z <https://www.skolkaremizek.cz/o-nas/>.

LANGMEIER Jiří., KREJČÍŘOVÁ Dana. Vývojová psychologie, 3. vydání. Praha: Grada 1998, 343 s., ISBN 80-7169-195-X.

MACHKOVÁ, Eva. aj. Malý průvodce dramatickou výchovou v mateřské škole. 1. vydání, Praha: Artama, 1992, 40 s., ISBN 80-7068-047-4.

MACHKOVÁ, Eva. Jak se učí dramatická výchova: Didaktika dramatické výchovy, 2. vydání. Praha: Nakladatelství AMU. 2007., 223 s., ISBN 978-80-7331-089-9.

MACHKOVÁ, Eva. Metodika dramatické výchovy: Zásobník dramatických her a improvizací, 13. vydání, Praha: Nipos, 2015, 156 s., ISBN 978-80-7068-298-2.

MACHKOVÁ, Eva. Úvod do studia dramatické výchovy, 2. vydání, Praha: Nipos, 2007. 199 s., ISBN 978-80-7068-207-4.

MARUŠÁK, Radek. aj.: Dramatická výchova v kurikulu současné školy: Využití metod a technik, 1. vydání. Praha: Portál. 2008., 126 s., ISBN 978-80-7367-472-4.

MLEJNEK, Josef. Dětská tvořivá hra, 3. vydání, Praha: Nipos, 2011, 149 s., ISBN 978-80-7068-001-8.

MORGANOVÁ, Nora, SAXTONOVÁ, Julia: Vyučování dramatu: Hlava plná nápadů, 1. vydání, Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001, 249 s., ISBN 80-901660-2-4.

POHOŘELÝ, Svatopluk. RVP PV 2018.pdf [online] Praha MŠMT © 2013-2018, [vid. 2018-06-03]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

SIŘÍNEK, Jan. Česká asociace Pesso Boyden Psychomotor terapie: Úvodní text určený zájemcům o metodu. [online] Praha © 2001, [vid. 2018-06-03]. Dostupné z: <http://www.pbtp.cz/metoda.htm>

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. Metodický portál RVP: Předškolní vzdělávání a klíčové kompetence. [online], Praha © 2006, [vid. 2018-06-03] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/990/predskolni-vzdelavani-a-klicove-kompetence.html/>

STRAKATÁ, Mirka. Pojdte s námi do přírody: Hry pro mateřské školy. 1. vydání, Kralice na Hané: Computermedia, 144 s., ISBN 978-80-7402-027-8.

SVOBODOVÁ, Eva, ŠVEJDOVÁ, Hana. Metody dramatické výchovy v mateřské škole, 1. vydání. Praha: Portál 2011, s.166, ISBN 978-80-262-0020-8.

SVOBODOVÁ, Eva. a kol. Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program, 1. vydání, Praha: Portál, 2010 166.s, ISBN 978-80-736-7-774-9.

SVOBODOVÁ, Eva. Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání, 1. vydání, Praha: Raabe. 2012., 133 s, ISBN 978-80-86307-39-8.

VALENTA, Josef. Metody a techniky dramatické výchovy. 1.vydání. Praha: Agentura Strom, 1998, 268 s. ISBN 80-901954-1-5.

Příloha 1 ŠVP Remízek - ukázka:

HODNOCENÍ HLAVNÍCH CÍLŮ ŠVP:

rozvoj samostatnosti, samostatného rozhodování a zdravého sebevědomí
zdokonalování komunikativních dovedností
rozvoj prosociálních vlastností
rozvoj přirozené dětské zvědavosti, experimentování
kladný vztah k přírodě, environmentální výchova
rozvoj fyzické a psychické zdatnosti
zdokonalování v oblasti hrubé a jemné motoriky
kultivace estetického vnímání (pozitivního vztahu k hudbě, obzvláště lidové)
seznamování hravou formou s cizím jazykem
vztah k místu, kde dítě žije

EVALUACE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍCH ČINNOSTÍ v LMŠ REMÍZEK

Evaluace témat 1x měsíčně
Evaluace ŠVP 1x ročně
Průběžné vedení záznamových archů dětí (výkresy a tvořivé činnosti + VUP)
Individuální evaluace práce pedagogů 1x ročně
Závěrečná evaluace školy 1x ročně

VYHODNOCOVÁNÍ TÉMAT

Průběžně vyhodnocujeme témata, podtémata, která vycházejí z rámcových a specifických cílů RVP PV, splnění cílů, vyhodnocení své práce, splnění/nesplnění očekávání.

ZÁKLADNÍ OTÁZKY:

Je rozvíjena osobnost dítěte?
Rozvíjí a upevňuje se samostatnost?
Je dítě schopno samostatného rozhodování?
Mají děti zájem o nabízené činnosti – dokážou je zaujmout?
Co se děti naučily?
Na co děti pozitivně/negativně reagovaly?
Jsou děti motivováni pro činnost?
Je naplněn požadavek prožitkového učení?
Jsou nabízené činnosti pestré a vyvážené:
Reagují děti pohotově na podněty?

Evaluace probíhá i na úrovni dítěte – v ranním či závěrečném denním kruhu, v rozhovoru s pedagogem či rodiči atd.

ŠVP tedy respektuje koncept rámcově vzdělávacího programu daný ministerstvem školství a snaží se ho dle možností naplňovat. Školní vzdělávací plán byl v danou dobu ještě upřesňován a dotvářen.

Příloha č. 2: Reflexe projektu Kouzelná baterka – otázky pro pedagogy

1. Jak hodnotíte projekt v kontextu každodenního plynutí MŠ – (návaznost na ideje a cíle MŠ, přístup k tématům atd.)

P: Líbilo se mi propojení zajímavých fantaskních příběhů z knihy Kouzelná baterka s pohybovou činností a tvořením. Řekla bych, že to bylo poctivě propracované. Jsme zvyklé takto činnosti propojovat, ale většinou ne v takto pevně semknutém bloku, spíše se to line celým dnem. Ze zkušenosti bych řekla, že ve venkovním prostředí je někdy složitější udržet pozornost všech dětí u všech činností po celou dobu takového delšího řízeného bloku. Další roli hraje počasí, kterému se musíme stále přizpůsobovat.

T: Naprosto souhlasím s předešlým. Celý projekt byl velice kvalitně zpracovaný a nápaditý, pro mě především v oblasti výtvarné. Jsme zvyklé pracovat podobným způsobem, propojování dramatiky, příběhu, tvoření, hudební složky, rytmické složky, her. Práce se prolíná tematickými celky, které dětem chystáme. Vzhledem k tomu, že se jedná o věkově heterogenní kolektiv, zvolila bych při vyšší účasti mladších dětí kratší program, nebo ho rozdělila na více částí. Někdy bylo vidět, že je to pro některé děti již dlouhé. Nicméně nabízené aktivity je ve většině případů zajímaly a upřímně bavily.

2. Jak hodnotíte přístup lektora k dětem – co byste změnily, co bylo zajímavé

P: Petra má celkem bezprostřední vztah k dětem, snadno s nimi navazuje rozhovor. Zajímá se o ně. Děti s ní neměly problém.

T: Petra opravdu neuvěřitelně rychle navázala komunikaci s dětmi. Děti neměly žádný ostych, Petře okamžitě důvěřovaly a spolupracovaly s ní.

3. Jak hodnotíte spolupráci a komunikaci s lektorem během projektu?

P: Na domluvu na termínech bylo spolehnutí. Chybělo podle mě počáteční vyjasnění očekávání, protože nás pak v průběhu překvapila nespokojenost Petry s naší rolí během jejích činností. Pochopila jsem, že každá z nás, učitelek, zastávala tu roli trochu jinou, podle svého pocitu, ne podle domluvy. Nevyjasnění může vést v vytváření různých domněnek.

T: Asi jediný problém shledávám v nedostatečném seznámení s očekáváními Petry od nás. Vzhledem k tomu, že jsme neznaly cíle projektu, nemohly jsme vědět, zda Petra očekává, že budeme do jí vedeného programu zasahovat nebo ne. Při jakékoliv budoucí spolupráci by bylo mnohem lepší jasně říci, co očekávám, co chci zvládnout sama, v čem chci podpořit, jaké cíle sleduji ... Z naší strany by asi bylo dobré seznámit lektora s určitými specifiky školky, s tím na co jsou děti zvyklé, v jakém prostředí a za jakých podmínek s nimi běžně pracujeme apod. Jinak si myslím, že by spolupráce probíhala ve větší pohodě.

4. Jaké metody dramatické výchovy vás nejvíce zaujaly či inspirovaly, využíváte některé v denní praxi? (např. rituál zahajovací či ukončovací, rytmizace při svolávání, reflektování v kruhu, hra učitele v roli, dramatická hra s pravidly, práce s literaturou – její čtení atd., rozhodování dětí, ilustrace a vyprávění příběhů, pantomimické předvádění řešení problému, oživení loutky...)

P: Líbilo se mi vítací a loučící zaklínadlo. Petra hodně zapojovala děti různými otázkami. Líbilo se mi použití různých pomůcek: šátky kolem stromů, balónky, klubíčka vlny...na Remízku po Petře většinou něco zůstalo a to děti i nás vedlo k dalším nápadům a použitím.

Z výše vypsanych forem denně využíváme zahajovací rituál ráno, reflektování v kruhu, ty ostatní často, ale ne denně.

T: Vše již uvedla Pavla. ☺

5. Co vás na nabízených lekcích zaujalo?(konkrétní aktivity, předloha, metody, pomůcky, výtvarná část, struktura)

P: Zaujala mě samotná kniha, líbilo se mi, že se jednalo o spojení různých metod a že děti měly možnost prožívat příběh Františka různými smysly a způsoby.

T: Nebyla jsem na mnoha lekcích, tak nemohu zcela posoudit, ale určitě mě zaujala předloha a nápaditá výtvarná část. Dramatické hry, při kterých jsem byla účastna pro mě nebyly nové. Oceňuji nápadité propojení všech aktivit.

6. Jaké máte nápady či připomínky pro další práci s podobnou strukturou v lesní MŠ, inspiroval vás projekt k nějakým změnám při řízené činnosti v MŠ?

P: Napadá mě jen znovu více vyjasnění z počátku projektu, i každá další lesní MŠ bude mít svá specifika.

Ráda jsem pak přinesla i svou oblíbenou knížku Chrochtíka a Kvikalku a zpracovala ji v plánu.

T: Co se týče připomínek, tak jen ke vzájemné komunikaci.

Projekt mi připomněl, jak je skvělé a dětmi pozitivně přijímané, když je řízená činnost motivovaná příběhem, divadlem apod. V naší denní praxi jsme prostředky dramatické výchovy využívaly hojně (především Pavla ☺), ale v současnosti bych řekla že já osobně daleko častěji.

7. Prostor pro nápady, myšlenky, vlastní návrhy či hodnocení – aneb, co mě ještě napadá...