

AKADEMIE MÚZICKÝCH UMĚNÍ V PRAZE

DIVADELNÍ FAKULTA

Katedra výchovné dramatiky

Dramatická výchova

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**RADOVANOVOU RADOVÁNKY – PROJEKT S DĚTMI
PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

Bc. Barbora Senderáková

Vedoucí práce: MgA. Roman Černík

Oponent práce: MgA. Mgr. Gabriela Zelená Sittová, Ph.D.

Datum obhajoby: leden 2023

Přidělovaný akademický titul: BcA.

Praha, 2022

ACADEMY OF PERFORMING ARTS IN PRAGUE

THEATRE FACULTY

Dramatic Arts

Drama in Education

BACHELOR'S THESIS

**RADOVAN'S FUN - A PROJECT WITH PRESCHOOL
CHILDREN**

Bc. Barbora Senderáková

Supervisor: MgA. Roman Černík

Examiner: MgA. Mgr. Gabriela Zelená Sittová, Ph.D.

Dissertation defense: January 2023

Degree granted: BcA.

Prague, 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma:

RADOVANOVOU RADOVÁNKY – PROJEKT S DĚTMI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

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

Praha, dne

.....

podpis

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.

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala MgA. Romanu Černíkovi za odborné vedení mé bakalářské práce.

Také bych ráda poděkovala MŠ Počátky, kde mi bylo umožněno uskutečnit celý bakalářský projekt, obzvláště děkuji dětem. Velká slova díky míří k mým rodičům, bez nichž bych nikdy nebyla tím, kým jsem. Děkuji mému manželovi a dceři za pochopení a podporu.

ABSTRAKT

Tato práce se zabývá využitím dramatické výchovy v mateřské škole se zaměřením na rozvoj prosociálního chování dětí předškolního věku. Teoretická část se zabývá předškolním vzděláváním, specifiky dramatické výchovy v mateřské škole a definuje prosociální chování jako takové. Praktická část představuje školní projekt, který je inspirován Svěrákovými knihami „Radovanovy radovánky...“. Obsahuje metodiku projektu, popis realizace a konečnou evaluaci

KLÍČOVÁ SLOVA:

dramatická výchova, předškolní vzdělávání, tvořivost, prosociální chování, prožitek, pedagog

ABSTRACT

This bachelor's thesis deals with the use of drama education in kindergarten. It focuses on the development of prosocial behavior of preschool children. The theoretical part deals with preschool education. He mentions the specifics of drama education in kindergarten. Defines prosocial behavior. The practical part is focused on a school project. The subject of the project is Svěrák's books "Radovan's pleasures...". Contains project methodology, description of implementation and final evaluation.

KEYWORDS:

dramatic education, preschool education, creativity, prosocial behavior, experience, teacher

OBSAH

| | |
|---|----|
| Seznam příloh | 8 |
| ÚVOD | 9 |
| 1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ | 11 |
| 1.1 RÁMCOVĚ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ | 11 |
| 1.2 MATEŘSKÁ ŠKOLA | 14 |
| 1.3 UČITELKA V MATEŘSKÉ ŠKOLE | 16 |
| 1.4 PŘEDŠKOLNÍ DÍTĚ | 19 |
| 1.4.1 Motorický vývoj předškolního dítěte | 20 |
| 1.4.2 Kognitivní vývoj předškolního dítěte | 20 |
| 1.4.3 Sociální a emoční vývoj předškolního dítěte | 21 |
| 1.4.4 Socializace předškolního dítěte | 22 |
| 2 HRA jako základní metoda předškolního vzdělávání | 24 |
| 3 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ | 27 |
| 4 Vybrané metody DRAMATICKÉ VÝCHOVY v předškolním vzdělávání | 30 |
| 5 RADOVANOVY RADOVÁNKY ZDENĚKA SVĚRÁKA | 35 |
| 5.1 AUTOR ZDENĚK SVĚRÁK a dílo | 35 |
| 5.2 O RADOVANOVY | 35 |
| 6 ŠKOLNÍ PROJEKT s předškolními dětmi | 37 |
| 6.1 CÍLE PROJEKTU | 37 |
| 6.2 CHARAKTERISTIKA PROJEKTU | 37 |
| 6.3 VHLED DO MATEŘSKÉ ŠKOLY POČÁTKY | 38 |
| 6.4 SKUPINA | 38 |
| 6.5. Postavy, které se v projektu objevují | 39 |
| 6.6 SCÉNÁŘ LEKCÍ se skutečným průběhem | 39 |
| (1) Lekce | 40 |
| (2) Lekce | 46 |
| (3) Lekce | 54 |
| (4) Lekce | 58 |
| (5) Lekce | 62 |
| (6) Lekce | 68 |
| (7) Lekce | 73 |
| (8) Lekce | 77 |
| ZÁVĚR | 83 |
| ZDROJE | 85 |
| PRAMENY | 87 |
| PŘÍLOHY | I |

Seznam příloh

I. Příloha č. 1 – ranní rituál třídy Berušky

II. Příloha č. 2 – fotodokumentace projektu

ÚVOD

„Nakonec si lidé nebudou pamatovat, co jste řekli nebo udělali, budou si pamatovat, jak se s vámi cítili.“

Maya Angelou

Jsem učitelkou v mateřské škole a zároveň maminkou předškolní holčičky. Téma prosociálnosti mě zajímá už od počátku mého pedagogického působení v praxi. A vlastně mě zajímalo už od útlého mládí, v běžných životních situacích, byť jsem netušila, že se o něj jedná. Byla jsem v takovém duchu vychovávána a měla jsem velké štěstí, že jsem v té době, narazila na „osvícené“ učitele a učitelky, kteří mi pomohli rozvíjet se směrem, který vůči vlastnímu životu cítím jako správný a probudit ve mně prosociální cítění.

Považuji za důležité, aby děti měly vřelý vztah k lidem, ke společnosti a k sobě samým. Kdybych chtěla hledat příhodný ekvivalent k prosociálnosti, bez odborného základu, použila bych slova respekt a láska. Tato bakalářská práce je zacílena na děti předškolního věku. Okamžiky, které dítě prožije v prvních letech svého života už zůstanou navždy vštěpeny v jeho já. Vždy už se budou odrážet v jeho budoucím životě, a to jak pozitivně, tak negativně. Je tedy nesmírně důležité, aby vstup a následný pobyt v prostředí mateřské školy, do které dítě přichází, bylo prostředím milujícím a všemi směry respektujícím.

V každé chvíli jsme jim, tedy dětem, vzorem. Jsme ukazatelé, jsme průvodci a ony chtějí být jako my. Tím my rozumím paní učitelky a pány učitele mateřských škol. Mateřská škola, mi jako učitelce, nabízí nepřeborné možnosti v působení na děti, nabízí mi otevřít jakékoliv téma, a to vše s časovou dotací, která mimo ukončení předškolní docházky, není ničím jiným ohraničena. A protože mám velmi ráda dětskou literaturu a pohádky, tak pracuji často skrze příběh. Díky vstupování do příběhu může dítě zažít okamžiky a pochopit situace, které se mu třeba zrovna teď nemusí dít, ale určitě někdy mohou v jeho životě nastat. Dramatickou výchovu vnímám

jako nedílnou součást předškolního vzdělávání. Její metody a formy ve své praxi mohu označit za všudypřítomné.

Cílem teoretické části práce je vymezení některých pojmů předškolního vzdělávání, nahlédnout na osobnost předškolního pedagoga a přiblížit si předškolní dítě jako takové. Práce si klade za cíl vymezit pojem prosociálního chování. Cílem praktické části práce je naplánovat, zrealizovat a následně popsat a zhodnotit uskutečněný projekt, který je motivován příběhy Svěrákových knih a uskutečnit ho se svoji kmenovou, heterogenní třídou v mateřské škole v počtu celkem osmi na sebe navazujících lekcí.

Záměrem projektu je prostřednictvím využití metod dramatické výchovy v předškolní třídě, seznámit děti s technikami dramatické výchovy a směřovat ke komplexnímu rozvoji se zaměřením na prosociální chování. Práce by se mohla stát inspirací pro učitelky, které hledají cestu k tomu, jak pracovat s dramatickou výchovou v předškolním vzdělávání.

1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Na začátek práce bych chtěla krátce charakterizovat současné předškolní vzdělávání, které je orientováno na dítě a jeho individuální potřeby. Předškolní vzdělávání má podle Opravilové a Uhlířové (2017, podle Syslová a kol., 2022, s. 9) „... v České republice dlouholetou tradici a v jeho vývoji existuje řada milníků, které ovlivnili jeho podobu“.

V 18. a ještě více v 19. století se ženy přesunuly z domácností do zaměstnání a bylo zapotřebí, aby vznikly instituce, které se o děti postarají. Nejprve to byly opatrovny, dětské zahrádky a mateřské školy. Ty měly ale odlišnou podobu oproti té nynější. Po roce 1989 a pádu totalitního režimu došlo obecně k reformě, a tyto změny se týkaly i předškolního školství. Vznikaly mateřské školy církevní, ale i soukromé. Prostředí nebylo tak svazující a učitelé hledaly nové směry ve vzdělávání. Inspiraci čerpaly od různých osobností. Např. Montessori, Fröbel, Komenský a další. Změnilo se školní prostředí i legislativa (Šmelová, 2008).

Důležité je zmínit i platný školský zákon – jím je „Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání – Zákon č. 561/2004 Sb.“

Podle Průchy a Koťátkové (2013) současné předškolní vzdělávání zahrnuje aspekty výchovného charakteru, vzdělávací aspekty a pečující aspekty odehrávající se na půdě mateřské školy. V podobě, jakou má předškolní vzdělávání nyní podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a motorickém vývoji a na osvojení si základních pravidel chování a základních životních hodnot a mezilidských vztahů.

1.1 RÁMCOVĚ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku vymezuje kurikulární dokument pro předškolní

vzdělávání kterým je Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Vychází z Národního programu pro rozvoj vzdělávání v České republice – Bílá kniha (MŠMT, 2001, podle Průcha a Koťátková, 2013).

Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá na to, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována (Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018). Podle Svobodové (2010) je Rámcově vzdělávací program prostorem a výzvou pro učitelky a učitele mateřských škol. Vzhledem k tématu práce Svobodová (2010) výzvu konkretizuje na uskutečňování prosociálních činností, jelikož říká, že *„citlivě určuje rámec předškolního vzdělávání v intencích prosociálního prostředí, požadavků a pravidel tak, aby nové sociální prostředí, do kterého dítě z rodiny přichází, mělo výrazně sociálně pozitivní a akceptující charakter.“* (2010, str. 5-6).

Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání udává záměry, které by měli učitelé při své práci sledovat. *„Učitel postupuje s plným vědomím, že tyto cíle jsou svým způsobem univerzální, přirozené a všudypřítomné; znamená to, že nejen při činnostech plánovaných, ale při nejrůznějších činnostech, situacích a za různých okolností působí učitel na dítě ve shodě se všemi rámcovými cíli (záměry), a že svým chováním, jednáním i svými postoji dítě ovlivňuje.“* (Rámcově vzdělávací program předškolního vzdělávání, 2021, s. 10).

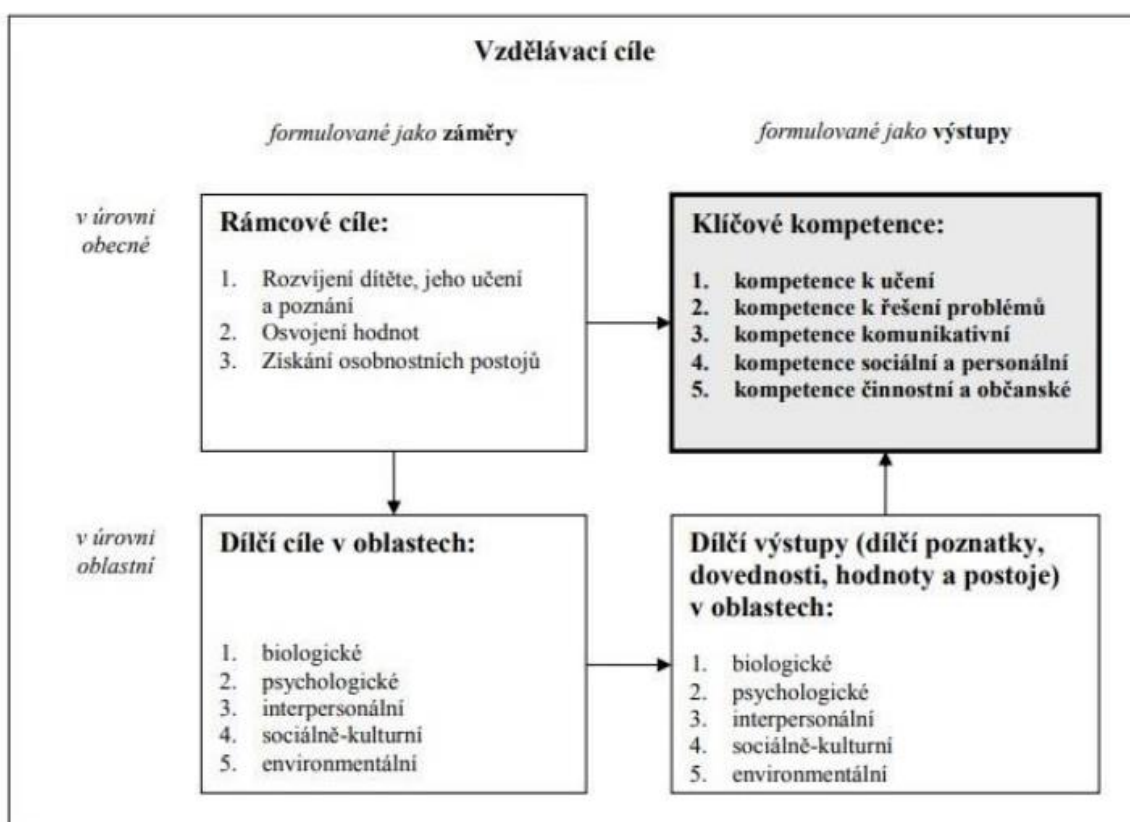
Svobodová (2010) pak tyto cíle pro snazší pochopení formuluje do otázek.

1. *Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání (Co, se dítě právě teď učí?)*
2. *Osvojení si hodnot, na nichž je založena naše společnost (S jakou hodnotou se dítě setkává?)*
3. *Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí (Jaký má dítě prostor pro samostatnost? Jak může dítě ovlivnit situaci, ve které se nachází?)*

Svobodová dále uvádí, že Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání „vymezuje podmínky a cíle předškolního vzdělávání tak, aby vzdělávání bylo příznivé pro prosociální rozvoj.“ (2010, s. 10).

Formuluje významy záměrů do otázek a říká, že průběžná evaluace interakcí s dítětem ve vztahu k obecným cílům Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, je jednou z technik, která může dopomoci pedagogům k posouzení svého jednání vzhledem k prosociálnímu rozvoji.

Obrázek č. 1



Systém cílů v RVP PV

Legenda: Obecné záměry vzdělávání jsou vyjádřeny pomocí rámcových cílů, výstupy pak v podobě klíčových kompetencí. Rámcové cíle se promítají do pěti vzdělávacích oblastí a získávají podobu cílů dílčích. Jejich průběžné naplňování směřuje k dosahování dílčích kompetencí, které jsou základem pro postupné budování kompetencí klíčových.

(Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021, s.9)

1.2 MATEŘSKÁ ŠKOLA

"Pokud se děti cítí v bezpečí, mohou riskovat, klást otázky dělat chyby učit se důvěřovat, sdílet své pocity a růst." Alfie Kahn

Instituce, které zajišťují vzdělávání předškolních dětí jsou zpravidla mateřské školy. Syslová (2013) uvádí fakt, že před rokem 2004 byla mateřská škola zařízením, kterou si veřejnost spojovala převážně s pečovatelskou a výchovnou funkcí. V roce 2004, právě se vznikem v předešlé kapitole zmíněného Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání se staly mateřské školy vzdělávacími institucemi. Průcha a Koťátková (2013) uvádějí, že vzdělávací činnost mateřských škol je všeobecně společností oceňována.

Mateřská škola, je podle Koťátkové (2008) orientována třemi směry:

- **Orientace směrem k dítěti** – s cílem objevit u dítěte dispozice a zdokonalit jeho osobnost v různých oblastech.
- **Orientace směrem k rodině** – s cílem pomoci rodině se vzděláváním, rozvojem sociálních dovedností, ale i pomoci matkám uplatnit se profesně.
- **Orientace směrem ke společnosti** – s cílem vybavit se takovým vzděláním, aby byl člověk pro společnost užitečný.

V životě dítěte je mateřská škola spolu s těmi, kdo působí na dítě – s učitelkami dále s komunitou vrstevníků důležitým životním milníkem. Průcha a Koťátková uvádějí, že *„výchovně vzdělávací činnost mateřských škol je součástí velké šíře procesů probíhajících v činnostech a v soužití ve skupině dětí v mateřské škole. Jsou to procesy velmi provázané a spolu související, působící nad rámec rodiny.“* (2013, s. 97).

Podle Rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (2021) je hlavním úkolem mateřské školy právě rodinnou výchovu doplňovat a předávat dítěti podněty k jeho aktivnímu rozvoji. Čas, který

dítě v mateřské škole prožije, má být časem plný radosti a přinášet tak dítěti zdroje dobrých a spolehlivých základů do života a dalšího vzdělávání.

Opravilová (2003) hovoří o důležitosti prostředí mateřské školy jako o místu, které dítěti umožňuje setkání se se světem lidí a napomáhá mu prožít situace a pocity, díky kterým pak může pochopit život jako takový. A proto vedle domova představuje mateřská škola významné místo, které podle Opravilové (2003), utváří prostředí, kde se člověku – dítěti „*otevívají smysly a srdce a kde se v člověku probouzí lidství.*“ (Opravilová, 2003, s. 491).

Aby se výše zmíněné mohlo v mateřské škole odehrávat v maximálně možném rozsahu, je potřeba dobrých podmínek pro vzdělávání. Mimo jiné tedy i zdravé školní klima.

Koťátková (2008) uvádí podle Carla R. Rogerse „*tři základní znaky nedirektivního a na osobnost druhého člověka orientovaného přístupu – akceptace, empatie a autenticita.*“ (Koťátková, 2008, s. 93). Uvádí, že současné mateřské školy jsou charakteristické humanistickým a osobnostně orientovaným přístupem. Znamená to, respektování přirozených potřeb dítěte, vývojové psychologické a hodnot sociálních a mravních s ohledem na věk dětí. Zejména takový přístup znamená individualizované přijetí dítěte s ohledem na jeho schopnosti, dovednosti a možnosti.

Koťátková (2008) tento model rozvíjí následovně:

- **Akceptace** – Dítě v přijímám s porozuměním a bez kladení si podmínek.
- **Empatie** – Snaha o vcítění se do prožitku dítěte.
- **Autenticita** – Jsem vůči dítěti transparentní, nepředstírám, nebo nesnažím ze sebe dělat někoho jiného (Koťátková, 2008).

Jak uvádí Svobodová, tak „*v mateřské škole je základní formou vzdělávání interakce učitelky s dítětem, či dětmi v průběhu celého dne.*“ (2010, s.63).

Považuji tedy tento přístup učitele nebo učitelky v mateřské škole za stěžejní.

Děti zkrátka mateřskou školu potřebují. Podle Matějčka (2013) po ní „*vysloveně touží*“ (2013, s.17). Dochází v ní totiž k vědomí vlastního „já“ a dítě k takovému uvědomění potřebuje soužití s vrstevníky. Matějček říká, že děti potřebují „*budovat vztah k druhým dětem*“ pro správný rozvoj a dodává, že „*...Mateřská škola je k tomu velice vhodnou příležitostí*.“ (2013, s. 48).

Podle Vágnerové (2005) je příslušnost k určité skupině pro dítě definující ve smyslu hledání sociální identity a v naplňování potřeby patřit do nějaké sociální skupiny. Thomas Gordon (2012) toto tvrzení doplňuje a uvádí, že dokázat druhého přijmout a dát mu to najevo, může znamenat pro přijímaného obrovskou oporu. Hovoří tak sice ve své knize ve smyslu vztahu rodič a dítě, ale onou oporou by pro dítě měla být právě i učitelka či učitel v mateřské škole.

1.3 UČITELKA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

„Skutečný, silný a vciťující se zájem o děti, bez ohledu na jejich akademické schopnosti nebo nadání, je první nezbytností.“

Brian Way

Předškolní vzdělávání, které prošlo v poslední době velkou reformou, klade před učitele mateřských škol několik cílů dohromady. O důležitosti osobnostních předpokladů a o změně postojů učitelů k sobě samým, k dětem i k cílům vzdělávání hovoří Syslová (2013), tvrdí, že učitel v mateřské škole má mimo jiné „*spoluvytvářet školní vzdělávací programy, individualizovat vzdělávání, být dítěti partnerem, rozvíjet jeho osobnost a položit základy klíčových kompetencí, hodnotit svou práci atd.*“ (2013, s. 7).

V souvislosti s cíli, které jsou kladeny na učitele předškolního vzdělávání se vyjadřuje Průcha a Kořátková (2013) o profesních

kompetencích učitelů. To jsou kompetence, kterými je zapotřebí disponovat pro úspěšné dosažení vzdělávacích cílů. Dále říkají, že učitel mateřské školy „*má naplňovat široké spektrum profesních kompetencí. Především v oblasti osobnostních předpokladů, sociálních dovedností, odborné teoretické vybavenosti, diagnostické citlivosti a dovednosti plánovat práci s ohledem na skupinu dětí, se kterou pracuje.*“ (2013, s. 72). Pokud bychom chtěli hledat optimální vybavenost učitele mateřské školy v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, tak zjistíme, že se o profesních kompetencích defacto nezmiňuje. Například Gillernová (2003) vnímá kompetence učitele mateřské školy podobně jako Průcha s Kořátkovou. A to jako soubor všech jeho dovedností. Dělí je na „*sociálně-psychologické profesní dovednosti, profesní dovednosti spojené s obsahem realizovaných činností, s různými oblastmi rozvoje dítěte v předškolním věku, na metodické a profesní dovednosti a speciálně výchovné a diagnostické profesní dovednosti.*“ (Mertin a Gillernová, 2010, s. 8).

Model profesních kompetencí učitele byl vytvořen na základě čtyř pilířů takzvaného „*Delorsova konceptu vzdělávání.*“ (Delors a kolektiv, 1996 podle Syslová 2013, s. 39). Zabývá se jím Syslová (2013) v kapitole o tvorbě standardů v České republice.

Jde o tyto cíle, které by měla učitelka mateřské školy naplňovat:

- **„Učit se poznávat“** – ve svých názorech a přesvědčení ustoupit do pozadí a nechat zaznívat názory dětí. Posláním je učit děti naslouchat si, pomáhat, ale také hájit své názory. Cíl je propojen se zvědavostí. Umožnit dítěti hledat, bádát a experimentovat. Nepředkládat dítěti hotové informace.
- **„Učit se jednat“** – nechat děti prakticky zkoušet, řešit a provádět činnosti.
- **„Učit se žít společně“** – vést děti k respektu a úctě k druhým, k toleranci.

- **„Učit se být“** – pomoci dětem mířit k tomu, stát se autonomním člověkem s vlastním názorem, který přijímá odpovědnost za své chování.

(Syslová 2013, s. 39)

Vašutová (2011) vymezuje kompetence předškolního učitele takto:

- **Předmětové kompetence** – znalosti učitele z oboru předškolní pedagogiky, integrace poznatků do výchovně vzdělávacího procesu.
- **Didaktické a psychodidaktické kompetence** – práce s metodikou, individualizování dítěte, orientace v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání, sleduje trendy ve výchově vzdělávání, podporuje děti na základě jejich individuálních vlastností a respektuje práva dětí.
- **Diagnostické a intervenční kompetence** – aktivní využití pedagogické diagnostiky, vnímá vztahy ve třídě, dokáže identifikovat děti se speciálně vzdělávacími podmínkami, rozpozná sociálně-patologické jevy.
- **Sociální, psychosociální a komunikační kompetence** – učitel je aktivním tvůrcem třídního klimatu, volí vhodné prostředky k socializaci dětí. Orientuje se v náročných sociálních situacích a umí najít způsob řešení. Využívá efektivní komunikaci¹.
- **Normativní a manažerské kompetence** – základní poznatky o zákonech a normách týkající se pedagogické profese. Orientuje se ve vzdělávací struktuře, umí reflektovat svou práci. Disponuje základními administrativními dovednostmi a vyzná se v agendě a vedení dětí, jejich záznamů a třídní dokumentaci.

¹ Metoda moderního respektujícího přístupu k dítěti ve výchově a vzdělávání. Naprosto se zřídka nerespektujících jevů v komunikaci, například výčitky, urážky, nadřazené poučování, velmi časté kritizování, nálepkování, vyhrožování, příkazy, zastrasování, Mezi zcela nepřijatelné metody v mateřské škole patří ponižování a zesměšňování dětí. (Kopřiva a kol., 2012).

- **Profesně a osobnostně kultivující kompetence** – všeobecný přehled znalostí, schopnost argumentace, pracuje se sebereflexí. Dokáže spolupracovat a kooperovat s kolektivem v mateřské škole. (Vašutová 2011 in Štúrová, s.86-87).

1.4 PŘEDŠKOLNÍ DÍTĚ

„Není třeba dítě příliš vychovávat. Je třeba hezky žít a dítě se přidá.“

Ivan Štúr

Předškolní věk představuje senzitivní etapu pro rozvoj důležitých dovedností, sloužících k vytvoření základů pro to, co bude v dalších vývojových etapách života rozvíjeno a využíváno. (Michalová a Kratochvílová, 2022).

V odborných publikacích se horizont časového vymezení takzvaného předškoláka rozchází. Některé píší o období od narození po nástup do základní školy. Jiné publikace vymezují období od narození dítěte. Pro tuto bakalářskou práci je stěžejní horizont, který uvádí Šulová (2003) souhlasně s Vágnerovou (2012). Předškolní období vymezují jako etapu mezi třetím a šestým rokem. Stejně tak vnímá Helus (2018) vymezení pojmu předškolní dítě a dodává, že se jedná o „*období, kdy dítě je již natolik „osamostatněné“, že dokáže být (byť zprvu s většími či menšími potížemi) být bez rodičů.*“ (Helus 2018, s. 274).

Důležité je upřesnit, že toto období není ukončeno věkem fyzickým, nýbrž ve chvíli, kdy dítě přijímá novou roli a tou rolí je nástup do základní školy. Předškolní období označuje Šulová (2003) jako jedno z nejvýznamnějších vývojových období člověka. Dále ho Šulová (2003) označuje jako věk hry, protože skrze hru se předškolní dítě nejčastěji projevuje.

Předškolní dítě diferencuje svůj vztah vůči okolnímu světu a hledá si v něm vlastní pozici. Typickým čerpáním a vnímáním informací je pro dítě

fantazijní zpracovávání informací a uvažování na základě intuice. Regulace logiky jako takové je pro dítě v předškolním věku prozatím téměř nemožná. Podle Šulové je *„celé předškolní období charakteristické významnými změnami v různých oblastech biologického a psychosociálního vývoje.“* (Šulová in Merlin a Gillernová, 2003, s. 11).

1.4.1 Motorický vývoj předškolního dítěte

Kvalita pohybové koordinace u předškolního dítěte roste. *„Pohyby jsou přesnější, účelnější a plynulejší. Dítě je hbitější.“* (Šulová in Mertin a Gillernová, 2003, s. 11). Hry jsou často založeny na pohybu. Přeměňuje se stavba dětského těla. Na konci předškolního období se dítěti osifikují kosti. Podle Říčana (2004) se dítě zdokonaluje v jemné motorice i hrubé motorice a vylepšuje své schopnosti pohybů. Helus (2018) pak v této souvislosti hovoří o nových možnostech samostatnosti dítěte. Dítě totiž ovládá sebeobsluhu při jídle, na záchodě, dítě se samostatně svléká a obléká, zavazuje tkaničky aj. Je schopné pomoci při uklízení. Šulová (2003) dále uvádí, že dítě si po čtvrtém roce vyhraňuje laterální. Zároveň se vyvíjí kresba.

1.4.2 Kognitivní vývoj předškolního dítěte

Vychází z latinského slova *„cognito“* – což je poznání a označuje tedy všechny duševní schopnosti, které souvisejí s myšlením dítěte a poznáváním. Čáp a Mareš (2007) uvádějí že kognitivní vývoj dítěte předškolního věku je podle Piageta charakterizován *„náznovým myšlením“*. Přestože jsou podle Šulové (2003) představy dítěte předškolního věku barvitě a bohaté tak *„mezery mezi vnímanými jevy či jednotlivými detaily jsou doplňovány tzv. dětskou konfabulací. Jsou to smyšlenky, o kterých jsou děti přesvědčeny, že jsou pravdivé.“* (2003, str. 13).

Vnímání dítěte předškolního věku lze označit také za globální. Ve smyslu vnímání celku jako množiny určitých podmnožin, mezi nimiž ale není schopno zatím dítě rozlišovat základní vztahy. Často v jeho pozornost vstupuje nějaká dominanta nebo jednotný výrazný prvek. To, co dítě vede v patrnost je provázáno s tím, jaký má ke věci vztah. Kořátková (2008, s.51) říká, že „*pro stav kognitivní sféry je charakteristický egocentrismus, který se vyznačuje tím, že dítě vnímá veškeré dění kolem sebe přes svůj zájem, přání a tužby a na tomto základě jim přisuzuje důležitost.*“ (Kořátková, 2005, s. 21). Vágnerová (2005) doplňuje že, charakteristické je pro vnímání dítěte předškolního věku propojenost s vlastním prožitkem.

V období mezi třetím a šestým rokem života dohází i ke zkvalitňování řeči. „*Převládá komunikativní složka řeči – řeč je především dorozumívacím prostředkem a sehrává významnou roli v procesu sociální integrace jedince do skupiny.*“ (Šulová in Mertin a Gillernová, 2003, s. 14)

Dále se u dítěte rozvíjí zraková a sluchová diference, která umožňuje rozlišování zvuků, hlásek, které si jsou podobné, ale přesto nejsou stejné. Správný rozvoj sluchové diference je důležitý pro pozdější učení se čtení a psaní.

Z předškolního období pocházejí první vzpomínky člověka. Paměť je prozatím převážně bezděčná. Kuric (2000) ji pojmenovává jako „*neúmyslnou*“. Dítě si pamatuje zážitky, které pro něj mají citový význam. Až na konci období začíná dítě uplatňovat paměť záměrnou. Dítě, si mnohem lépe zapamatuje prožitky a zážitky než vyřčená slova.

1.4.3 Sociální a emoční vývoj předškolního dítěte

S nástupem předškolního dítěte do mateřské školy nastává přesah z rodiny a jak říká Šulová (2004) rozvíjí se vztahy mezi vrstevníky. Rozvíjí se také emoční inteligence a děti, jak uvádí Vágnerová (2012) mezi třetím a pátým rokem života začínají být děti schopny chápat své pocity i pocity ostatních dětí. O důležitosti vrstevnické skupiny dále mluví Šulová tak, že

„předškoláka lze nejnáze a nejefektivněji motivovat novými podněty v rámci hrové činnosti se známými a přátelskými vrstevníky.“ (2004 in Mertin Gillerová, s.15).

Toto období je pro morálně-etický vývoj dítěte velmi důležité a dospělí jsou podle Šulové (2004) pro dítě jednoznačným modelem a vzorem. S tím souhlasí i Průcha a Kořátková (2013, s.52) doplňují, že *„učitelka je přirozeným vzorem chování s modelem, který působí na rozvíjení sociálních dovedností.“*. Dítě v předškolním věku má už osvojenou schopnost nápodoby, a hlavně ochoty identifikovat se se vzorem. Kořátková (2008) v souvislosti se Šulovou (2004) vzpomíná důležitost *„kvalitního vztahového klimatu mezi všemi členy skupiny“* které by měl učitel pomoci vytvářet. To se totiž *„pozitivně zapisuje zpět do základu každé dětské osobnosti.“* (Kořátková, 2008, s. 151).

Ve starším předškolním věku si dítě začíná vytvářet představy o příčinách lidského chování, děti jsou schopny si představit, jak by se mohl člověk zachovat v určité situaci, nebo jak by mohl uvažovat. (Vágnerová, 2012, s. 198).

Rozvíjí se také emoční paměť, děti si dokážou vybavit své dřívější pocity. Proměna emočního prožívání je ovlivněna zralostí centrální nervové soustavy a také vyzrálostí samotného uvažování. Dále u starších předškolních dětí před vstupem do základní školky, dochází k rozvoji emoční inteligence. To znamená, že mnohem lépe rozumí emocím druhých lidí a jsou schopni být empatičtí.

1.4.4 Socializace předškolního dítěte

Langmajer a Krejčíková (2006, s.93) uvádějí stejně jako Šulová (2003, s.17) tři klíčové roviny neboli tři vývojové aspekty socializace dítěte předškolního věku.

- **„Zkvalitnění vývoje sociální reaktivity** – Dítě má možnost procvičovat si ve skupině vrstevníků sociální aktivity. Vytvářet různorodé vztahy s lidmi.
- **Vývoj sociálních kontrol** – Dítě přijímá sociální normy – společensky žádoucí chování. Dítě si utváří si pravidla, které primárně odvozuje z příkazů a zákazů dospělých.
- **Osvojování si sociálních rolí** – Dítě v předškolním období je schopno vyjmenovat a snažit se pochopit několik svých sociálních rolí. Hra dětí předškolního věku.“

„V souvislosti s probíhajícím procesem socializace v předškolním období je pro práci mateřské školy důležité věnovat pozornost významným sociálním vztahům.“ (Šulová 2003, s.18). Významný a důležitý je pro dítě pocit sounáležitosti.

2 HRA jako základní metoda předškolního vzdělávání

„Hra je jedním ze svorníků, která spojují jednotlivá vývojová období lidského života v jeden celek.“

Zdeněk Matějček

Hra je základní aktivitou dětské seberealizace. Šulová říká, že *„...souvisí s rozvojem motoriky, s rozvojem kognitivních struktur, s motivačně-volními vývojovými faktory, s rozvojem a naplňováním sociálních vztahů.“* (2003, s.19). Domnívám se, že v každé hře se tedy projevuje celá osobnost dítěte. Hra podporuje kontakt dítěte s dítětem.

Hra má svůj čas a prostor. To je její specifikum. Je také důležité sledovat v mateřské škole poměr mezi volnou hrou a řízenou hrou a s tím souvisí pozice učitelky. Učitelka musí mít na paměti vždy v řízených hrách konkrétní pedagogický cíl. (Koťátková 2005, s. 46-47)

V předškolním období se podle Jeana Piageta (2010) dítě nachází ve stadiu *„symbolické hry“*. Symbolická hra je specifická tím, že se v ní využívají symboly – pomůcky, rekvizity, hračky. Ty se stávají zástupnými předměty reálných věcí. Jak bylo zmíněno výše, děti dokážou při hře jevy dobarvovat a vytvářet situace nové. Na své mentální úrovni pak hrou tyto situace *„zkouší, napodobují a prozkoumávají.“* (Průcha a Koťátková, 2013, str. 105).

Koťátková (2005) pak charakterizuje hru jako spontánní činnost, nesoucí zaujetí dětí, probouzí radost a činí uspokojení. Je tvořivá, fantazijní, opakuje se, dítě přijímá roli, hra je samoučelná nebo symbolická.

Roger Cailloise (1998) rozdělil hry do čtyř principů, kdy, jak říká Svobodová (2010) - klíčem je motivace člověka samotného, aby hru hrál.

Principy je možné i kombinovat v různé míře a jsou jimi:

- 1) **Hry založené na principu závratí (ilinx)** – touha porušit určitou stabilitu.
- 2) **Hry založené na motivaci proměnou a nápodobou (mimikry)** – „V mateřské škole si děti hrají na rodinu, na lékaře, na obchod, na princezny atd. Mohou si zkusit, jaké to je, když jim někdo „jako“ ublíží, když s nimi „jako“ nikdo nemluví, nebo naopak, když jim někdo „jako“ pomůže...“ (Svobodová 2010, str. 82)
- 3) **Hry založené na motivaci náhodou (alea)** – chuť vzdát se vlastní vůle a ponechat průběh osudu. Patří sem všechny hry, kde hlavní roli hraje náhoda. Je potřeba dávat si pozor na to, aby nebyl vyzdvihován jedinec, ale zvýraznit prvek náhody.
- 4) **Hry založené na motivaci zápasem/soutěží (agón)** – motivací k těmto hrám (činnostem), může být více. V mateřské škole by se mělo jednat hlavně o překonání sebe sama. A jak tvrdí Svobodová (2010) „*vyhýbat se hrám založeným na motivaci být nejlepší a porazit ostatní*“. Vágnerová (2012) toto tvrzení doplňuje. Hovoří o přirozené potřebě předškolních dětí soutěžit mezi sebou a tím se vymezovat vůči vrstevníkům, ale zároveň říkám že souboj, vyvolaný ze strany dospělého, je pro dítě spíše poškozující.

Hra je pro dítě naprosto přirozená a dítě se prostřednictvím hry přirozeně učí. Machková (2007) toto tvrzení doplňuje o to, že hra je „*u dítěte předškolního hlavní a zcela převažující náplní času v bdělém stavu.*“ (Machková 2007, s. 13).

Svobodová (2010), tak i Kořátková (2005) hovoří stejně ve smyslu rozvoji komunikačních dovedností, protože především námětové hry – hry „jako“ rozvíjejí představivost a fantazii, ale i schopnost komunikovat s druhým. Kořátková (2005) dále hovoří o vhodném přístupu učitele k dítěti formou „*facilitace*“. A opět zmiňuje důležité tři již uvedené principy, které

je nutné integrovat do facilitačního přístupu orientovaného na dítě (akceptace, empatie, autenticita). Tyto principy vnímám jako stěžejní pro předškolní vzdělávání. Kořátková vymezuje facilitaci jako „*usnadňování, podporu, případné provázení, které je realizuje v běžných sociálních situacích i v záměrně zvolených a na pedagogický cíl orientovaných procesech. Učitelka je myšlenkově i pocitově s dítětem a usnadňuje, podporuje a provází proces dětského poznávání, prožívání a učení.*“ (Kořátková 2005, s.70).

Zmiňuje některé dovednosti, vhodné pro facilitující proces

- *Aktivní naslouchání*
- *Empatický rozhovor*
- *Zrcadlení*
- *Parafrázování*

„Hra rozvíjí princip volby. Tím, že při ní můžeme volit a rozhodovat, rozvíjí se naše lidská osobnost. Ve hře si můžeme zopakovat všechno ztracené, zapomenuté, právě tak prožít to, co teprve může přijít.“ (Gintel, in Zapletal, 1990, s.173). Z pohledu tématu bakalářské práce pak kapitolu o hrách v mateřské škole doplním slovy Švejdové a Svobodové a tedy *„Ambice rozvíjet prosociální chování dětí může mít téměř každá hra, pokud je prosociálně zadána a vedena.“* (Svobodová, 2010, s. 93).

3 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

Téma prosociálnosti je z velké části tématem stěžejním pro mou bakalářskou práci. V pedagogickém slovníku se dočteme, že se jedná o „*chování jednotlivce nebo skupiny, které je v souladu s normami dané společnosti.*“ (Průcha a kol., 2003, s. 185). Svobodová (2010) definuje prosociální chování následovně. „*Vyznačuje se pozitivním sociálním chováním, které vede k pomoci druhému člověku, či lidem.*“ (Svobodová, 2010, s. 2). Někdy dokonce i za cenu vlastní oběti. Vyšší formou je pak altruismus. Za altruismus označuje Helus (2018) úžeji vymezené prosociální chování, činěného tedy s nezištností a někdy i na úkor sebe samého. Dále Helus hovoří o třech hlavních zdrojích prosociálního chování ve smyslu pomoci někomu jinému. Co je pro člověka motivací:

- **Ego – sebestřednost** – pomáhám druhému, ale přitom jsem tím hlavním já sám. Zvažuji, co to může přinést mně. Například sklidím respekt a **obdiv**, vytvořím lepší atmosféru a příště někdo pomůže mně. Také zde hraje roli obava z toho, co se stane, pokud nepomohu.
- **Tlak sociálních norem** – tedy těch, které respektujeme a podle kterých se přirozeně řídíme. Pokud bych se neřídil těmito normami, trápilo by mně špatné svědomí.
- **Vcítivost, empatie** – identifikuji se s druhým **člověkem**, a to mě nutí jednat tak, jako bych jednal vůči sám sobě.

(Helus, 2018, s.239)

Domnívám se, že úkolem učitelky je vést děti svým působením k maximální míře rozvinutí prosociálního citění vůči druhým.

Podle mého názoru by se prosociálnost dala jednoduše označit také jako ochota pomáhat. Helus (2018) používá ekvivalentně slovo „*lidskost*“. (2018, s.241). Takový přístup samozřejmě může přinášet užitek i mě samotnému. Mohu mít radost z toho, že dělám radost ostatním a neočekávám za to odměnu. Odměnou je mi můj pocit, můj osobnostní růst. Koťátková (2008) prosociální schopnosti a dovednosti vymezuje do několika

okruhů. „*Přátelství, tolerance, dělení se, pomáhání si, zpětná vazba na druhého, spolupráce a odpovědnost.*“ (2008, s.153).

Aby člověk (dítě) mohlo jednat prosociálně, musí se naučit:

(Svobodová, 2010)

- Umět porozumět druhé osobě
- Být schopen morálního úsudku
- Umět být empatický
- Mít vědomí o sociálních normách a pravidlech

Předškolní období v životě dítěte je nejvhodnější doba k rozvoji prosociálního chování a vlastností s ním spjatých. Je důležité mít uspokojené potřeby jistoty a bezpečí. Pokud panuje v prostředí důvěra, dítě se mnohem snadněji učí respektovat potřeby druhých. Jak říká Vágnerová (2012) dítě předškolního věku, které se cítí nejistě, nebo ohroženě, se může projevat úzkostně a agresivně. Dokáže sice vnímat ostatní osoby, nebo posoudit situace druhé osoby, ale ono pochopení, přichází pouze omezeně. Pokud ale panuje bezpečné prostředí, pak je možné, podle Svobodové (2010), vcítit se do druhého člověka a být empatický.

Vágnerová (2004) dále charakterizuje prosociální chování jako pozitivní a respektující vystupování k ostatním lidem.

Šulová (2003) označuje počátky prosociálního chování v předškolním období jako:

- Spolupráci,
- souhru,
- soucit,
- soustrasti
- solidaritu,
- společnou radost,
- legraci,
- dovádění a předvádění se navzájem před sebou.

Podle Matějčka (2005) pak dítě, které neprožívá výše zmíněné vlastnosti uvádí, že v pozdějším věku není schopné dobře navazovat vztahy s ostatními lidmi. Proto, jak říká Vacek (2008) „*mezi základní předpoklady rozvoje prosociálnosti patří vytvářet návyk pomoc nabízet o pomoc přiměřenou formou požádat.*“ (Vacek, 2008, s. 79).

Velká část osobnosti, návyky a způsob, jakým bude člověk dále žít se utváří do sedmi let věku dítěte a z pohledu prosociálnosti Matějček také říká, že „*zvláště předškolní věk bychom výchovně neměli proměškat. Je to doba, kdy se mohutně rozvíjejí vlastnosti prosociální.*“ (Matějček, 2013, s.103) Těmi označuje mezinárodně uznávaný dětský psycholog souhru, spolupráci, součinnost, soustrast, soucit a další. (tamtéž). Dodává, že právě v tomto věku si dítě utváří základy přátelství a „*přátelé si přeci pomáhají.*“ (Matějček, 2013).

4 Vybrané metody DRAMATICKÉ VÝCHOVY v předškolním vzdělávání

Protože praktickou částí této bakalářské práce je projekt založený na metodách dramatické výchovy, považuji za důležité si tyto metody zde vymezit. Je důležité zmínit, že dramatická výchova je nedílnou součástí předškolního vzdělávání. Koťátková (2008) říká, že velmi úzce souvisí s rozvojem prosociálního citění. Pro potřeby a nastínění v rámci této bakalářské práce o ní můžeme hovořit i ve smyslu prožitkového učení.

Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání ji jako takovou nemá zahrnutou jako samostatnou složku vzdělávání předškolních dětí, ale zároveň program počítá s vnitřně ucelenými celky a tím pádem je možnost mít dramatickou výchovu všudypřítomnou, ve všech pěti oblastech předškolního vzdělávání:

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

(Rámcově vzdělávací program předškolního vzdělávání, 2021, s. 14)

To znamená, že zasazení dramatické výchovy do Rámcově vzdělávacího programu předškolního vzdělávání je prostoupeno do všech vzdělávacích oblastí. Konkrétněji lze zmínit biologickou oblast, oblast hudebně pohybovou, pohybové činnosti, činnosti zaměřené na poznávání vlastního těla, relaxační činnosti, hry na rozvoj smyslů, graficko výtvarní činnosti a další.

Dramatická výchova v mateřské škole nemá vymezenou časovou dotaci a ani obsáhlost. Proto je jen na učiteli, jaké formy a metody a v jaké míře, zvolí. Za podstatný úkol dramatické výchovy shledává Machková (2015) mimo jiné i prostor a příležitosti k rozvoji samostatného a osobitého

myšlení a „k ochotě a schopnosti s jistotou, kultivovaně vyjadřovat svoje myšlenky a srozumitelně je sdělovat druhým. V dramatické výchově se dítě ve skupinové zkušenosti učí i schopnosti uplatnit se při respektování druhých. Učí se sdělovat svoje myšlenky tak, aby je druhý mohl s ním sdílet“ (2015, s.19) a dle mého názoru mateřská škola je výborným prostředím jak se skrze jednoduché aktivity, založené na metodách a technikách dramatické výchovy, připravit dobrou půdu pro rozvoj těchto schopností v další vývojové fázi dítěte.

Spolu s Valentou vnímá Svobodová a Švejdová (2011) dramatickou výchovu „jako systém osobnostního a sociálního učení vedený uměleckými prostředky, a to především prostředky dramatickými a divadelními.“ (Svobodová a Švejdová, 2011 s.46).

Machková (2007) dělí principy dramatické výchovy do dvou skupin, do sebe se prolínajících. „výchova zkušeností, prožíváním, hra a tvořivost“ se skrze „princip partnerství“ přelévá do druhé skupiny, která dělá dramatickou výchovu jedinečnou a odlišnou od ostatních tvořivých a prožitkových výchov. Dále Machková říká, že „specifické principy dramatické výchovy jsou psychosomatická jednota člověka, fikce, hra v roli, postup od situace k výrazu, zkoumání života (lidí, jejich charakterů a vztahů) a experimentace s ním a improvizace.“ (Machková 2007, s.11)

Valenta (2008) pak dělí metody a techniky dramatické výchovy následovně:

- **Metoda úplné hry**

Modelace situace z běžného života s využitím pohybu, řeči, psaní, kresby manipulace s předměty a další.

- **Metody pantomimicko-pohybové**

Nutnost pohybové aktivity bez potřeby zvuku. Pro předškolní děti je tato metoda mnohem atraktivnější. Obecně pohybové aktivity a pantomimické stojí nad aktivitami verbálními.

Pantomima

Parafrázování pohybem

Pohybová cvičení

Pohybový rituál

Taneční drama

Zrcadlení (simultánní následně ve dvojicích)

Živé obrazy

- **Metody verbálně-zvukové:**

Rozvíjejí naslouchání a jsou založeny na zvuku a slově. Využívají tedy řeč a výraz řeči ku řeči. Tyto metody jsou pro mladší děti obtížné a Valenta doporučuje využívat je až po zkušenostech s aktivitami pohybovými a pantomimickými.

- Brainstorming

- Čtení

- Diskuze

- Ozvučení a zvuková kulisa (extralingvistické)

- Hra v roli

- Hlasová cvičení

- Konverzace

- Mluvící předměty (mluvení za loutku, věc či postavu)

- Monolog

- Hlasité myšlení, hlasitá řeč (postsynchron)

- Předávaná řeč (více vypravěčů utvoří jeden příběh)

- Recitace

- Rozhovor

- Zpěv a hudební exprese

- **Metody graficko-písemné**

Rozvíjející výše zmíněné metody. Graficko-písemné metody podporují vnímání, myšlení dětí, fantazii a motorické dovednosti.

- Myšlenkové mapy

- Obrazy

- Reflexe

- **Metody materiálůvě-věcně**

Základem je práce s hmotou (materiálem) a jsou rovněž doplňujícími. Prostřednictvím těchto metod se děti učí poznávat svět, rozvíjí svoji představivost, fantazii i estetické cítění. Pomáhají charakterizovat postavy a hlavní myšlenky příběhů.

Práce se stavbami

Hra v kostýmu a práce s ním

Práce s maskou

Práce s prostorem

Práce s rekvizitou

(Valenta 2008, s.122-214)

Metody a techniky dramatické výchovy v mateřské škole vycházejí z elementárního základu oboru. Jsou obvykle kratší a méně náročné. Mají podobu průpravných her a cvičení (Kořátková, 2008). Zmíním zde metody, které ve své publikaci o dramatické výchově používá Svobodová a Švejdová (2011, s.71-90) a zároveň je ve velké míře využívám v praktické části této práce, tedy v samotném školním projektu.

- Asociační kruh
- Práce s rekvizitou
- Narativní pantomima
- Simultánní pantomima
- Diskuzní kruh
- Hra v roli (Simulace, Alterace, Charakterizace)
- Improvizace
- Štronzo
- Živý obraz
- Oživlý živý obraz
- Vnitřní hlasy
- Horká židle
- Reflexe
- Postojová škála

- Tvůrčí psaní (kresba)
- Zástupné předměty a loutky
- Zvukový kruh, zvuková koláž
- Zrcadla
- Navození prožitku v simulovaných podmínkách

Metody dramatické výchovy využívané v mateřské škole doplním ještě o metodu „*učitele v roli*“ (Machková, 2007, s.76). Tato metoda je založena na řízení akce zevnitř. Učitel v roli posouvá, mění děj, přináší do něj nové momenty, anebo usměrňuje děj k dosažení cíle. Ulrychová (1998) pak v této souvislosti mluví o tom, že učitel může děti okamžitě postavit před nečekanou výzvu (otázku, konflikt). Je potřeba ze stran učitele věnovat patřičný čas pro přípravu tzv. role a oplývá určitými základy herectví, nemá potřebu exhibovat, je velmi účinnou metodou v procesu dramatické výchovy s dětmi předškolního věku. Vzhledem k vnímání skutečností děti ihned takové postavení učitele přijímají a – hrají s ním.

5 RADOVANOVY RADOVÁNKY ZDEŇKA SVĚRÁKA

Námět a inspiraci pro obsah školního projektu s předškolními dětmi jsem čerpala z literární předlohy od Zdeňka Svěráka „*Radovanovy radovánky: Jak se Radovan naučil hvízdát a další příhody*“ (2008) a „*Radovanovy radovánky: Jak vyžrát na motýly a další příhody*“ (2008).

5.1 AUTOR ZDENĚK SVĚRÁK a dílo

Zdeněk Svěrák je český dramatik, scénárista, humorista, herec, spisovatel, cimrmanolog a autor textů mnoha písní. Narodil se v Praze v roce 1936 a rád o svém dětství vypráví. Vystudoval vysokou školu pedagogickou v oboru český jazyk a nějakou dobu byl v 70. letech učitelem na základní škole v Měcholupech. Zdeněk Svěrák je držitelem Oscara, Zlatého Glóbu, Magnesíí Litery, Českého Iva a spousty dalších cen ať už tuzemských anebo světových. Je autorem dětských knih o chlapci Radovanovy, které byly původně napsány jako scénář do několikadílného, animovaného večerníčku. Slovní komika, objevující se v knize nese typické rysy „svěrákovské“ tvorby. Někdy tato snaha o slovní komiku přebíjí příběh samotný a zdá se, jak kdyby autor chtěl pobavit spíše dospělého. To může mít za následek nepochopení příběhu předškolním dítětem.

5.2 O RADOVANOVY

Pro potřeby této práce vycházíme z komplexu informací, které se dozvídáme s obou zmíněných knih. V knize Radovan vystupuje naprosto optimisticky. Zdeněk Svěrák humoristicky vysvětluje různá slovní spojení, která mohou být pro děti neznámá. Setkáváme se s častou personifikací živých i neživých věcí ocitajících se v zahradnickém prosedí. S těmito věcmi často vede dialog anebo jsou ústředním motivem dané kapitoly. Obě díla jsou bohaté na slovní zásobu. Často se setkáváme s vyjadřováním v erformě a také s hovorovými výrazy, které jsou oživujícím prvkem jednotlivých kapitol. Malý zahradnický chlapec Radovan, který se dokáže

radovat z úplně běžných věcí v životě, je hlavním tématem obou knih. Společně se svou kamarádkou Kateřinkou, objevují svět kolem sebe a jsou konfrontováni nepatřičným chováním výrostka Huga. I přes své optimistické ladění zažívá Radovan běžné, nepříjemné pocity, jako je strach a úzkost.

6 ŠKOLNÍ PROJEKT s předškolními dětmi

Záměrem projektu je prostřednictvím využití metod dramatické výchovy v předškolní třídě, seznámit děti s technikami dramatické výchovy a směřovat ke komplexnímu rozvoji dítěte se zaměřením na prosociálního chování.

6.1 CÍLE PROJEKTU

Cílem praktické části je vytvořit a ověřit projekt pracující s prvky dramatické výchovy směřující ke všestrannému rozvoji dítěte se zaměřením na rozvoj prosociálního chování. Poukázat také na vhodnost prostředí mateřské školy k rozvoji prosociálního chování.

6.2 CHARAKTERISTIKA PROJEKTU

V rámci dvoutýdenního projektu v počtu celkem 8 dní se ponoříme do projektu, který je inspirovaný námětem z knih Zdeňka Svěráka Radovanovy Radovánky. Děti se seznámí základními metodami a technikami dramatické výchovy. Zaměřím se na rozvoj prosociálního chování a na všestranný rozvoj dítěte v oblasti biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a enviromentální.

Pokládám si následující otázky:

- Jsou děti schopné dodržovat pravidla?
- Jaké jsou vztahy mezi dětmi ve třídě?
- Jak děti zvládají vzájemnou spolupráci a kooperaci?
- Dokážou děti pracovat se svými emocemi?

Školní vzdělávací program „Slunce v srdci“.

Integrovaný blok: Beruška Emilka na výzvědách

Časová náročnost projektu: 8 lekcí

Organizační formy: individuální práce s dítětem, skupinová práce s dětmi, frontální práce s dětmi (Svobodová, 2010, s.64-65)

Metody: Motivace, komunikační kruh, pohybové hry, boční vedení, učitel v roli, sochy (zastavený pohyb), živé obrazy, hra s předmětem, hra v roli, hry pantomimické (pantomima ve dvojicích, simultánní pantomima, narativní pantomima), rytmické hry, zvukový záznam, ozvučené prostředí, vyprávění, otázky, grafický zápis, reflexe.

Pomůcky (potřebné v každé lekci): přehrávač hudby, hudební stopy, hotelový zvoneček

6.3 VHLED DO MATEŘSKÉ ŠKOLY POČÁTKY

Pro realizaci svého bakalářského projektu jsem si zvolila Mateřskou škola Počátky. Zde působím jako učitelka od školního roku 2020/2021. Mateřská škola je jedinou předškolní institucí v Počátkách, městě zhruba o 2500 obyvatelích. Mateřská škola celkem skýtá pět tříd, zpravidla věkově homogenních. V letošním roce máme ve škole výjimky a některé třídy jsou heterogenní. Heterogenní třídou je i má kmenová třída, kde jsem spolu s kolegyní Sabinou třídní učitelkou. Naše třída se jmenuje Berušky. V této třídě bude realizován můj bakalářský projekt v rozsahu 8 po sobě jdoucích lekcí, přičemž jako jednu lekci vnímám rozfázování vzdělávacího obsahu do celého dopoledne.

6.4 SKUPINA

V heterogenní třídě (Berušky) o věkovém složení 3-6 let je zapsáno celkem 20 dětí z toho 11 děvčat a 9 chlapců. Celkem je ve třídě 9 dětí které mohou příští rok nastoupit do základní školy. Děti spolu až na mladší výjimky, které nastoupily do mateřské školy později, chodí do třídy třetím rokem. V letošním školním roce se dětem změnilo prostředí – vyměnila se jim třída za větší prostory v jiné části budovy. Pedagogické vedení je ve svém základu třídních učitelek od školního roku 2020/2021 nezměněné. Jejich třídní učitelkou jsem já a moje kolegyně, paní zástupkyně. Ve třídě se po odpoledním odpočinku ještě objevuje třetí paní učitelka, která se zbylými dětmi tráví den do jejich odchodu. Děti se setkávají s metodami dramatické výchovy při vedení obou třídních učitelek. Soustavný projekt

s metodami dramatické výchovy ale ještě společně neabsolvovaly. Je to pro ně tedy první provázaná zkušenost. Děti jsou na sebe zvyklé a skupina je velmi energická, proto vyžaduje dostatek pohybových aktivit. To ale obecně platí, pro všechny předškolní děti. Střídání klidových a pohybových aktivit je tedy nutností, pro udržení jejich pozornosti. Heterogenní složení skupiny funguje dobře nejen z pohledu zastoupení věku dětí – mladší a starší, kdy starší jsou pro ty mladší průvodci, ale i z pohledu extrovertních a introvertních typů, kteří se mezi sebou mísí. Ve třídě funguje systém rituálů, které rámuji časový horizont dne a jsou rovněž funkční a podle mého názoru žádoucí pro děti předškolního věku.

6.5. Postavy, které se v projektu objevují

Hugo: Chlapec, který žije se svojí maminkou, která je často v práci, a tak je doma hodně sám. Je mu něco málo okolo šesti let. Nemá moc kamarádů, nebo spíš žádné. Když si něco naplánuje, vždycky se stane nějaká nepředvídatelná věc. A tak raději tropí lotroviny. Cítí se úspěšný, a to mu přináší škodolibou radost.

Radovan: Chlapec, ze zahradnické rodiny, který se ze všeho raduje. Když se mu stane nějaké neštěstí, hledá na tom vždy něco dobrého. Rád se stará o zahradu a má rád práce s tím spojené. Je mu něco okolo šesti let.

Kateřinka: Rozumná holčička, která se na všechno snaží přijít. Má ráda péči o květiny a už se moc těší, až bude chodit do školy. Je jí něco okolo šesti let.

6.6 SCÉNÁŘ LEKCÍ se skutečným průběhem

Projekt je sestaven s deseti na sebe navazujícími lekcemi. Po každé aktivitě je uveden reflektivní zápis činnosti.

(1) Lekce

Téma: Skupinové seznámení – navození prostředí zahrady (zahradnictví, zahrada), seznámení se se skupinou. První setkání s Hugem.

Dramatické cíle:

- Děti si budují mezi sebou důvěru
- Děti si rozšiřují slovní zásobu pro vyjádření pocitů
- Děti přijímají učitele v roli a nebojí se na něj reagovat

Výchovně vzdělávací cíle:

- Děti si osvojují nové informace o přírodě
- Děti získávají informace o zahradnické profesi

Osobnostně sociální cíle:

- Děti vnímají potřebu kamarádství
- Děti se snaží překonat stud z vlastního projevu
- Děti se setkají s nedodržením pravidel
- Děti si zopakují jména ostatních dětí

Pomůcky: triangl, košík, konvička, hrábě, malá motyčka, květináč, klukovská čepice, šátek, kšiltovka, zástěra, malé montérky, holínky, květina, semínka, zelenina, ovoce a další potřeby pro Kimovu hru, audio nahrávky

Datum realizace: 10. října 2022

Počet dětí: 19 dětí

Doplňující aktivity během dne: interaktivní tabule program Barevné kamínky (sázení brambor, sklizeň, poslech písní, didaktický materiál podzim a podzimní plody, malba podzimních listů), didaktický materiál – podzim (barvy, počet).

1) Ranní rituál

„Dobrý den...“ (viz. příloha č.1)

2) Hry pro vnímání sebe i druhého – Ozvučené jméno

Po kruhu se posílá se trianql. Každý na něj zahraje a do rozezvučeného trianqlu řekne své jméno. Až trianql dozní, posílá ho dál.

Reflexe s dětmi: *Měl(a) si nějaký pocit, když si slyšel(a) rozezvučené své jméno?*

Reflexe činnosti: Děti byly velmi koncentrované a trpělivé. Všichni se aktivity zúčastnily. Někdo při vyřčení svého jména spěchal. Jiní si vyloženě užívaly chvílku ticha a upřené zraky ostatních dětí. V závěrečné reflexi se mi pak potvrdilo, že pro děti byla aktivita působivá. Překvapilo mě, že i děti, které jsou v kolektivu méně průbojnější se nebály své jméno říct dostatečně nahlas a použily třeba i tvary jména, jak je oslovují jejich nejbližší, rodiče. (Alžběta (5) – Bibinka apod.). Stala se i situace, kdy trianql spadl na zem Izabele (5), v tu chvíli většina dětí pouze čekala, až si děvčátko trianql sebere a pokračovaly dál. V tuto chvíli mě velmi mile potěšil přístup dětí – jako dobrá práce s chybou. V závěrečné reflexi dětí pak zaznívala slova jako „Cítila jsem se jako na obláčku.“ – „Připadala jsem si jako na počátecké věži.“ – „Znělo to jako moje jméno z kostelní věže.“ – „Líbilo se mi to.“ – „Ještě nikdy jsem tohle neviděl.“ – a pokračovala volná diskuze dětí o tom, kdo byl kdy na věži, jak je vysoká, že máme v Počátkách věž. Nechala jsem děti diskutovat. Pak jsem si vzala trianql zpět – začínala jsem svým jménem jako první. Po prvním úderu děti zpozorněly a upřely na mě zrak a vyřkla jsem naše společné jméno „Berušky“. Načež děti kolektivně a ztišeným hlasem udělaly – „Jé“.

3) Pantomima – hry pro vnímání sebe i druhého

„Já jsem Bára a ráda...“ – říkám své jméno a ukazuji pantomimicky činnosti. Verbálně popisuji, co ráda dělám. Ostatní opakují a ukazují na člověka, který se představil s činností prstem „Ona je Bára a ráda...“ verbalizují a pantomimicky ukazují pohyb představovaného.

Reflexe činnosti: Všechny děti se aktivity zúčastnily. Pochopily rychle pravidla. Opět si děti spíše užívaly pozornost ostatních než naopak. Nikdo nešaškoval a vydržely celý kruh soustředěné. Pokud některé dítě nevědělo, jak doplnit svá slova pantomimou, zeptala jsem se: „A jak to asi vypadá, když... (opakovala jsem řečené dítětem).“ Až na jednoho chlapečka vždy děti přišly alespoň s minimalistickým pohybem. U zmíněného chlapce – Honzíka (3) pak pomohl jeho kamarád Štěpán (5): „Třeba takhle to vypadá, když se sedí v traktoru – drn drn drn.“. To se Honzíkovi (3) líbilo, a tak činnost zopakoval a následně podle pravidel hry i mi ostatní. Zde jsem byla stejně právoplatným hráčem, jako všichni ostatní. Začínala jsem větou „Já jsem Bára a ráda prozkoumávám záhady.“ Reflexe s dětmi proběhla na bázi rychlého rozhovoru, chtěly další kolo a věřím, že by vymýšlely další činnosti. Nicméně pozornost těch mladších už byla stropová, a tak jsem dětem navrhla, že si určitě tuhle hru mohou hrát kdykoliv a třeba i při pobytu venku.

4) Kimova hra – úvodní motivace (tajemný košík)

(věci ze zahrady)

Košík s předměty spojené se zahradnictvím a s postavou Radovana. (konvička, hrábě, malá motyčka, květináč, klukovská čepice, kšiltovka, kytička, semínka, zelenina, ovoce, ...). Vše je zakryté šátkem. Děti postupně v kruhu sahají pod velký šátek a hmatem rozpoznávají danou věc. Snaží se nic neprozradit a udržet tajemství. Následuje odtajnění, společná diskuse a pojmenovávání daných věcí.

Diskuse: Kam se podíváme? Kde se bude odehrávat náš příběh? O čem by mohl být?

Reflexe činnosti: Děti jsou na Kimovi hry zvyklé. Obvykle takhle otevíráme nové téma týdne. Vždy má velký úspěch. Udržet tajemství dá dětem práci a pokud někdo prozradí dříve, než jsme domluvení, děti většinou dělají, že neslyší, nebo jenom kamaráda utišují. Tak tomu bylo i nyní. Nadšení

mnohdy přehluší nějaká kolektivně stanovená pravidla. Děti nesměly říct název dané věci, ale mohly popisovat jeho vlastnosti, strukturu, velikost apod. Pro některé to bylo náročné. Jiní se ve svém projevu rozvášnily. Popis je pro děti ve smyslu dobrovolnosti. Děti nadšeně popisovaly materiál, používaly přívlastky, dávaly si záležet na tom, aby neprozradily název dané věci. Někteří pak doplňovaly slova ostatních zjištěním: „Tak to já už vím, co to je.“. Když už tato věta padla vícekrát, řekla jsem: „Podíváme se na to, CO TO JE, všichni.“ a postupně jsme jednotlivé věci vyndaly a pojmenovávaly. Z mé strany padala i otázka „Komu to asi patří?“. Nakonec, po kompletním odtajnění děti přišly na to, že se náš příběh bude odehrávat v zahradě. Podíváme se do zahrady. Jako skupina děti zvládly pojmenovat všechny věci. Společně jsme pak našly místo ve třídě, kam objevené propriety – rekvizity odložíme, abychom na ně dobře viděly a nepřekážely nám v další hře.

5) Asociační kruh „Když se řekne zahrada...“

Posílání jedné věci z košíku po kruhu „Když se řekne zahrada/zahradnictví napadne mě...“.

Reflexe činnosti: Děti si vybraly pro posílání sukni. Tato aktivita byla rychlá, děti se příliš neopakovaly, a protože je pro děti téma zahrady, obzvláště z kraje října, kdy většina dětí tráví volný čas na zahradách s rodiči, nebo prarodiči aktuální, neměly problém vymyslet různá zbarvení a každý vybíral ze svých zážitků.

6) Živé obrazy (pohyb po prostoru) - Proměň se

Motivační text: *O zahradě jsme si povídali a teď se do ní podíváme.*

Děti se pohybují po prostoru na hudbu (Pěkný den – Instrumental). Učitelka v jednu chvíli hudbu zastaví s pokynem: „Než napočítám do tří, proměníte se v něco, nebo někoho, co, nebo kdo je na zahradě.“ - a děti se promění v něco, co je na zahradě. „Raz dva tři cink – koho se dotknu, může věc, ve kterou se proměnil pojmenovat.“ „Jsem...“ Činnost se opakuje několikrát.

Reflexe činnosti: Děti se zapojovaly. Reakce na zvukový signál – štronzo a živý obraz je pro děti známá aktivita. Překvapilo mě, do čeho všeho se děti proměňovaly. Po třetím opakování jsem na místo obcházení dětí pouze tleskla a každý mohl vyřknout nahlas– simultánně kým, nebo čím je. Následující dvě po-hudbové zastavení jsme pak i na cinknutí zvonečku rozehrály.

7) Relaxace

Hudba: Zenová zahrada

Děti si najdou volné místo ve třídě tak, aby se mohly položit na záda, ruce leží volně podél těla, dlaněmi nahoru. Nádech nosem, výdech ústy.

Reflexe činnosti: Děti se uvolnily, některé se převalovaly, všichni poslouchaly zvuky zahrady a šumění ptáků. Někteří si zavřely oči. Příliš jsem nehovořila, pouze jsem opakovala určité prožité okamžiky ze zažitého dopoledne. Poté, koho jsem se letmo dotkla po rameni se potichu šel obouvat do bačkor a odcházel do umývárny a následně na svačinku. Tento model po zklidnění, s různě měnícím klíčem toho, kdo se právě opatrně s protažením zvedá děti znají.

8) Boční vedení – exkurz do zahrady

Motivační text: *Tak pojďme, víte co, vydáme se do zahrady...?*

Učitelka zopakuje, co vše je na zahradě ... přidá sama, následně na magnetickou tabuli připne obrázky určitých věcí

Motivační text: *A teď se na zahradu podíváme. Každý sám za sebe. najedete si místo ve třídě a představte si kolem sebe vaši zahradu, nejprve je potřeba záhonky pěkně okopat. Pak také vyplít, aby květiny, které zasejeme mohly dobře růst, pak je potřeba semínka. Ty se zasejí a také dostatek vody a slunce. Až začne hrát hudba, já nebudu už nic říkat a vy můžete pokračovat v práci na zahradě, možná je potřeba ještě něco dalšího zasadit, něco uklidit. každý si pracuje na své zahrádce...*

Reflexe činnosti: Děti na základě bočního vedení rozehrávaly převážně simultánně situace a přidávaly si i své vlastní. Aktivita byla velmi funkční. Velmi oceňuji, jak děti na závěr začaly spolupracovat a utvářet společně jednu zahradu, což jsem vzala v potaz a zároveň to nahrávalo hned pro následující aktivitu.

9) Učitel v roli – Hugo v zahrádce

Motivační text: *Přesně tak, jak jste pracovaly na záhoncích a zahrádkách vy, tak pracoval i jeden chlapec jménem Hugo, já vás na chvíli na jeho zahrádku vezmu, podívejte se, co se tam odehrálo:*

Snaží se zasít, ale nejde mu to, činnost opakuje několikrát za sebou, ale pořád se nedaří, nejdřív je z toho smutný a pak kolem sebe všechno rozhází. Učitel čerpá z činností stejných, jako v předešlé aktivitě, kdy děti budovaly své zahrádky.

Reflexe s dětmi: *Páni, tak co jsme to viděli, že se stalo v Hugově zahrádce? Už se vám taky někdy stalo něco podobného. Stalo se vám někdy, že jste se s něčím moc snažili a ono to nevycházelo? Co jste dělali? Jak jste situaci řešili? Co byste poradili našemu Hugovi?*

Reflexe činnosti: Jako stěžejní vnímám konečnou reflexi s dětmi. Během předešlých aktivit si děti mezi sebou vybudovaly důvěru pro sdílení pocitů a zážitků, které nejsou příliš příjemné. Děti otevírali témata ze života, z interakce mezi sourozenci, sourozenecké boje, ale i boje mezi rodiči nebo sousedy. Snažily se spontánně přijít na společné řešení – proč se tomu tak asi děje? Přišly jsme na to, že v životě každý někdy cítíme hněv a vztek a snažily jsme se tento pocit pojmenovat. Uvádím jeden z mnoha dialogů (rozhovorů) mezi dětmi - „Já, když jsem naštvaný, tak se schovám do polštářů.“ – „A pomůže ti to?“ – „Ne, ale když vylezu, je to o něco lepší.“. V této reflexi jsem byla aktivním posluchačem. Jako učitelku v roli mě děti absolutně přijaly. Téměř u všech panovala nejistota, zdali jsem to opravdu pouze já, s šátkem na hlavě – Hugo. Ptali se mě na to stále, jestli jsem to

náhodou nebyla já. Má odpověď vždy byla, „Já jsem tady s vámi stále, nemusíte se bát, ale v zahradě jste správně viděly Huga.“ Aktivita u dětí vybuďovala jistý pocit sounáležitosti. Ten se pak držel po celou dobu projektu.

Závěrečná reflexe (1):

První lekce projektu proběhla podle plánu. Překvapila mě celková soustředěnost dětí. Během dne se vybuďovala zvláštní atmosféra ve smyslu bytí součástí příběhu. Děti projevovaly velké zaujetí pro veškeré aktivity.

(2) Lekce

Téma: Kdo je Hugo? Kdo jsou Kateřinka a Radovan? Co s nimi máme společné?

Dramatické cíle:

- Dítě aktivně pracuje se svým tělem
- Dítě umí přizpůsobit své jednání probíhající situaci
- Dítě se učí jednat v roli

Výchovně vzdělávací cíle:

- Dítě poznává charakterové rysy člověka
- Dítě trénuje časoprostorovou orientaci
- Dítě cvičí sluchovou paměť

Osobnostně sociální cíle:

- Dítě získává jistotu při mluvení nahlas
- Dítě zkouší své představy realizovat pohybem

Pomůcky: kamínek, nahrávka mluveného slova, hudba,

Datum realizace: 11. října 2022

Počet dětí: 17

Doplňující aktivity během dne: kresba mého dne, co mě baví, co dělám rád, co dělám celý den, pracovní listy na téma zahrada, kresba postavy, obkreslování postavy

1) Ranní rituál

„Dobrý den...“ (viz. příloha č.1)

2) Diskuzní kruh

Rekapitulace včerejšího dne. Co se přihodilo?

Motivační text: *Co se nám včera v zahradě událo? Kdo tam byl?*

Reflexe činnosti: Děti vzpomínaly, že „do zahrady přišel nějaký kluk a rozházel všechny zahradnický věci. V zahradě poničil květiny.“ Protože se děti překřikovaly a každý se chtěl vyjádřit, rozhodla jsem se poslat po kruhu kamínek. Ve třídě máme pravidlo, že mluví jen ten, který kamínek drží. Kdo promluvit nechce, posílá kamínek dál. Zde uvádím opis, některých myšlenek dětí. Často vycházely z barvitějších představ dětí

„Rozdupal nám jahody a spal nám je. Rozdupal i ostružiny.“ – „Jablka vyházal k sousedům.“ – „A ještě sousedům naházal na saláty slimáky.“ – „Dál nám do zahrady plevely.“ – „Utrhal křídla motýlům.“ – „Sousedům naházal na saláty žížaly a potom naše krásný jablíčka rozdupal. A hrabičku vyhodil pryč. Naštval se a když slyšel, že už nějaký lidi jdou, zaházal slimáky a on utekl za strom támhle vedle. Zmizel domů.“ – „Rozlomil hrabičky.“ – „Ten Hugo nám rozházel takový nářadí, co jsme my potřebovali a pošlapal nám jahody a sousedům dal na saláty šneky.“

3) Hra v roli – Hugo je doma, Hugo není doma (reakce na signál)

Motivační text: *Tak si teď na takového Huga trošku zahrajeme, co říkáte?*

Představte si děti, že Hugo, když je doma a je doma s maminkou, tak je až přespříliš hodný. Je nápomocný. Dělá všechny možné věci. Dělá různé velmi důležité práce. Co by tak například mohl dělat? - Zde je prostor pro děti, aby vyslovovaly možné činnosti, které Hugo doma dělá.

(Třeba myje nádobí, vytírá podlahu, uklízí hračky...) Ale když maminka doma není, to se potom dějí věci... ale jakmile se maminka zase vrátí, Hugo dělá jakoby nic, možná dělá i nějakou práci na zahrádce...

Učitelka vysvětlí pravidla způsobem viz výše. Jako signál ke hře slouží zvoneček (hotelový), nebo tlesknutí. Když je učitelka otočená k dětem, říká slova „maminka je doma“ – děti pantomimicky znázorňují různé práce, a učitelka v roli maminky chodí kolem nich a může činnosti popisovat, nebo děti aktivizovat k pojmenování činnosti – *Copak děláš ty Hugo? A ty Hugo, copak děláš?...* Když se otočí zády, říká „maminka není doma“. Děti pak v roli Huga raubíří.

Reflexe s dětmi: Co dělá všechno Hugo? Už se vám někdy stal to samé, co Hugovi? Proč si myslíte, že to ten Hugo takhle dělá?

Reflexe činnosti: Aktivitu jsem už s dětmi v minulosti dělala, avšak s jinou motivací a domnívám se, že se k ní stavěly jako k nové. Pravidla pochopily ihned a slovní popis činností se stal pomocným můstkem pro děti, které si nebyly jisté činností, kterou by mohli v roli Huga vykonávat. Několikrát jsme opakovaly a pokaždé přišly děti na nové činnosti, zpravidla vycházející z jejich běžného života – tedy s čím oni doma pomáhají, čím jsou oni doma užiteční. Když jsem se jako maminka otočila, strhla se doslova mela a děti si patřičně užili roli zlého výrůstku – přičemž spíše více byly samy sebou a bavilo je bourat jisté hranice a školková pravidla. Na signál otočení reagovaly všechny děti okamžitě. Nezapojil se pouze nejmladší chlapec ze třídy, Honzík, v té době ještě tříletý chlapec. Byl aktivním divákem a ve chvíli, kdy jsem byla otočená dokonce tleskal a fandil „zlobení“. Činnost nám na okamžik přerušil pracovní hovor, děti jsem na to neupozornila, a při mém otočení děti fungovaly podle předešlých pravidel. Telefonát byl rušivým elementem, ale opět jsme se pak vrátili do hry. V reflexi s dětmi měly děti potřebu se vyjadřovat o sobě, o svých sourozencích a opět se vedla bouřlivá diskuze, kde si děti bedlivě naslouchali. Opět jsem musela sáhnout po kamínku, aby dostaly prostor všechny děti.

4) Narativní pantomima – boční vedení – Hugův den

Časoprostorová orientace (ráno, odpoledne, večer)

Motivační text: *My se znovu podíváme za Hugem, jak asi vypadá jeho den. Najděte si nějaké místečko na koberci a pohodlně se položte. Čaruju čaruju, jako když maluju a všichni jste Hugo.*

Následuje popis jednoho dne chlapce, který je přibližně stejně starý, jako děti ve třídě, chlapce Huga. Učitelka popisuje Hugův den a děti simultánně za pomoci pantomimy jeho den projektují do činností. Při popisu Hugova dne musí učitelka dbát na dostatek času pro dětskou projekci.

Motivační text: *Hugo spí, ve své postýlce a něco se mu zdá. Možná se v postýlce trochu povaluje, ale spí, něco se mu zdá. – Ale to už crrr, crrr, zazvoní budík a Hugo vstává. – Jde do koupelny. – Možná si některý Hugo čistí zuby, ale spíše se mu do toho nechce. – Nasnídá se. Co asi takový Hugo jí? – Měl by jít do školky, ale před školkou zahne na druhou stranu a jde si hrát na místní hřiště. – Červenou voskovkou pomaluje houpačku. – Pak si dá k obědu bagetu z automatu, kterou si koupil za peníze, které měl v kapse. – Běží se podívat do zahrádkářské kolonie, co tam asi dělá? – Když se začne smrákat a slunce se blíží za svůj obzor, vydává se Hugo tajně autobusem, bez jízdenky domů. – Doma je Hugo sám, maminka je dlouho v práci. – Kostelní zvon už zvoní půlnoc, ale Hugo stále nespí. – Je slyšet dveřní zámek, přichází maminka, Hugo skočí nemytý do postele a po chvíli dělá jako spaní – opravdu usíná. Tak takový den, má náš výrostek Hugo."*

Reflexe činnosti: Děti se vžily do role Huga. Doslovné boční vedení nebylo příliš zapotřebí, dostačující byly časové údaje. Občas jsem reagovala na činnosti nesmělejších dětí, čímž jsem je ubezpečila v jejich akci. Aktivita děti pohltila a chtěly ji opakovat. Namísto toho jsem si dobrovolně nabourala plán lekce a vložila totožnou aktivitu, ale s jinou motivací. Takle změna, reagující na podněty dětí se nakonec stala velmi přínosnou změnou, proto posloupnost uvádím tak, jak byla lekce zrealizována.

5) Poslech nahrávky – zaslechnutá řeč

Učitelka vyzve děti, ať se lehnou na zem, kde jim to bude příjemné a zaposlouchají se, co se to děje v jednom zahradnictví. (Obsahem nahrávky je rozhovor chlapce a dívky na zahradě.)

Reflexe s dětmi: Co jsme slyšely? Co se tam odehrálo? Kde se to asi odehrává? Kdo to byl?

Reflexe činnosti: Děti byly překvapené. Krátce jsme refletovaly různé představy dětí a jejich myšlenky a návrhy. Také se ptaly, jestli se tam můžeme jít podívat.

6) Představení postav na základě rekvizit

Učitelka si vezme holínky a sukni které v předešlé lekci sloužili při Kimově hře. A postaví je před děti.

Motivační text: *Tyhle věci, patří dvěma dětem, které jsou přibližně tak stejně staří, jako jste vy. Je jím něco okolo pěti let. Jmenují se Kateřinka a Radovan a společně spolu pečují o zahrádku. Radovan má své jméno podle toho, že se ze všeho Raduje, má stále dobrou náladu. Když se třeba spálí o Kopřivu, řekne: „Páni, takové pupínky jsem ještě nikdy neměl.“ Když si přivře prst do dveří, tak neskuhrá, ale řekne si: „Tak takhle mi palec ještě nikdy neotekl, paráda.“ Kateřinka je rozumné děvčátko, které je vždy připraveno pomoci v nesnázích. A víte vy co, zkusíme se za nimi podívat.*

Reflexe činnosti: Děti koncentrovaně vnímaly vše, co jsem jim říkala. Fascinovalo je propojení různých složek dohromady.

7) Práce s kostýmem/rekvizitou – Radovan a Kateřinka

Učitelka vyzve děti, kdo bude chtít, může se na okamžik stát Radovanem, nebo Kateřinkou. Stát se jimi může vždy dítě, když přijme kostýmní znak dané postavy. Holínky – Radovan, Sukně – Kateřinka. Ostatní děti jsou diváci.

Reflexe s dětmi: Jak jste se cítili v roli někoho jiného? Jaké to bylo být divák, co jste prožívaly?

Reflexe činnosti: Aktivita děti zaujala, zpravidla utvářeli dvojice. Akci jsme jako u většiny her začaly cinknutím hotelového zvonku a ukončily zrovna tak. Zpravidla děti pouze vyzkoušely, jaké to je, být někým jiným. Co se stane s mým prožíváním, když si obleču holínky a je ze mě Radovan. Považuji za dostačující a splňující můj cíl takové provedení. Věřím a bylo tak vidno, že děti se postavami staly naplno. Tuto aktivitu si vyzkoušely všechny přítomné děti.

8) Narativní pantomima – boční vedení – Radovanův den

Časoprostorová orientace (ráno, odpoledne, večer).

Motivační text: *My se znovu podíváme za Radovanem, jak asi vypadá jeho den. Najděte si nějaké místečko na koberci a pohodlně se položte. Čaruju čaruju, jako když maluju a všichni se stáváte Radovanem.*

Následuje popis jednoho dne chlapce, který je přibližně stejně starý, jako děti ve třídě, chlapce Radovana. Učitelka popisuje Radovanův den a děti simultánně za pomoci pantomimy jeho den projektují do činností. Při popisu Radovanova dne musí učitelka dbát na dostatek času pro dětskou projekci.

Motivační text: *Radovan spí, ve své postýlce a něco se mu zdá. Možná se v postýlce trochu povaluje, ale spí, něco se mu zdá. – Ale to už crrr, crrr, zazvoní budík a Radovan vstává. – Jde do koupelny. – Nasnídá se. Co asi takový Radovan jí? – Ve školce si hraje. – Pak si jde hrát s dětmi na školkové hřiště. – Červenou voskovkou namaluje pro svou kamarádku srdíčko. – Pak si dá školkový oběd. – Po školce se běží se podívat do zahrádkářské kolonie, co tam asi dělá? – Když se začne smrákat a slunce se blíží za svůj obzor, vydává se Radovan domů. – Doma je už unavený, připraví se na druhý den. – Kostelní zvon už zvoní osm hodin večer. – Radovan ulehá do postele a jak si, tak na všechno vzpomíná, ze spánku se usmívá. – Tak takový den, má náš Radovan."*

Reflexe činnosti: Zařadila jsem aktivitu z toho důvodu, že děti opravdu nadchla. Porovnávaly jsme jednotlivé úkony vzhledem k časovému rozpětí. Porovnávaly jsme jednání chlapců a zabředly jsme v diskuzi, co dělají ony celý den. Pokud bych tímto způsobem pracovala se skupinou prvně, nejspíš bych aktivitu – co dělám já, celý den, zařadila hned na úvod lekce.

6) Narativní pantomima – boční vedení – Kateřinky den

Časoprostorová orientace (ráno, odpoledne, večer).

Motivační text: *Podíváme se i za Kateřinkou. Jak vypadá její den. Najděte si znovu nějaké místečko na koberci a pohodlně se položte. Čaruju čaruju, jako když maluju a všichni se stáváte Kateřinkou.*

Následuje popis jednoho dne dívky, která je přibližně stejně stará, jako děti ve třídě, dívky Kateřinky. Učitelka popisuje Kateřinky den a děti simultánně za pomoci pantomimy její den projektují do činností. Při popisu Kateřinky dne musí učitelka dbát na dostatek času pro dětskou projekci.

Motivační text: *Kateřinka spí, ve své postýlce a něco se jí zdá. Možná se v postýlce trochu povaluje, ale spí, něco se jí zdá. – Ale to už crrr, crrr, zazvoní budík a Kateřinka vstává. – Jde do koupelny. – Nasnídá se. Co asi taková Kateřinka jí? – Ve školce si hraje. – Pak si jde hrát s dětmi na školkové hřiště. – Červenou voskovkou namaluje pro svého kamaráda srdíčko. – Pak si dá školkový oběd. – Po školce se běží se podívat do zahrádkářské kolonie, co tam asi dělá? – Když se začne smrákat a slunce se blíží za svůj obzor, vydává se Kateřinka domů. – Doma je už unavená, připraví se na druhý den. – Kostelní zvon už zvoní osm hodin večer. – Kateřinka ulehá do postele a po chvíli usíná. – Tak takový den, má naše Kateřinka.*

Reflexe činnosti: Děti vstupovaly do dívčích akcí. Bylo zajímavé pozorovat rozdíly mezi vyjádřením jednotlivých postav. Zájem dětí a jejich nasazení mě opravdu překvapilo a bylo nad mé očekávání. Potěšilo mě, že se zapojili všechny děti. Na mladší chlapce (Honzíka (3), Míšu (4) a Danečka (4), bylo

těžké stát se postavou Kateřinky. Spíše opakovaly, co viděly u ostatních dětí, ale nijak jsem do toho nezasahovala.

10) Živé obrazy – spolupráce ve dvojicích

Za zvuku hudby se děti pohybují po prostoru. Na cinknutí (hotelového zvonku) se spojí ve dvojice. Na základě reálné ilustrace udělají děti fotografie ze svých těl. Na další cinknutí mohou simultánně situaci rozehrát, a to i za pomoci slov. Třetím cinknutím učitelka činnost zastavuje ve štronzu a na spuštění hudby se opět děti pohybují po prostoru

Reflexe činnosti: S obdobou této aktivity, kdy děti plní několik úkolů na sebe navázaných se už děti setkaly a setkávají často. Aktivita se může zdát svazující ve smyslu počátečního obrazu, ale práce s nápodobou není v předškolním věku od věci. Překvapilo mě, jak děti spontánně rozehrávaly situace a nebály se jít do slov. Celkem jsme se takto vystřídali sedmkrát. Musela jsem děti upozornit, aby utvářely pokaždé jiné dvojice. Také měly děti problém vstupovat do rolí opačného pohlaví – chlapci chtěli být Radovanem, dívky Kateřinkou, Proto jsem v průběhu aktivitu zastavila a změnila jsem pravidla. Pokud jsou ve dvojici dvě dívky, mohou být obě Kateřinky, pokud chlapci, mohou být oba Radovanové. Děti nemají problém být s kýmkoliv ve dvojici. Některé děti jsou si oblíbenější, jiné méně. Ale v globálu každý má nějaké pevné přátelství a ze skupiny není nikdo vyčleňován, proto neměly děti problém s tím, měnit dvojice/být s kýmkoliv. Menší problém byl ve chvíli, kdy se spojili dvě opravdu hodně introvertní děti, pak jsem za nimi přišla s obrázkem a zeptala se vyloženě jich: „Podívejte se pořádně, co se tam asi právě teď děje?“. Po jejich popisné odpovědi jsem jim znovu navrhla: „A jestli chcete, můžete si na to zahrát.“

Závěrečná reflexe lekce (2):

Opět jsem byla velmi překvapená, jak děti dokázaly být po celou dobu koncentrovaná. Vzhledem k okolnostem a zájmu dětí jsem změnila průběh dne a promíchala jsem dohromady dvě lekce. Zde v zápise uvádím skutečný

průběh. To proto, že se jeví jako vhodnější a funkční. Děti si zkusily vstupovat do různých rolí, do různých pocitů a nálad. Zatímco v předešlé lekci jsme se na pocity dívaly svýma očima, v této lekci jsme spíše prožívaly za někoho jiného.

(3) Lekce

Téma: Spolupráce, kooperace, úcta k práci druhého.

Dramatické cíle:

- Děti přijímají stanovená pravidla a dodržují je
- Děti slovně vyjadřují své zážitky a myšlenky
- Děti spoluvytváří společné dílo a umí si ho obhájit
- Děti jsou schopné sledovat prezentace ostatních dětí a reagovat na ně

Výchovně vzdělávací cíle:

- Dítě si rozšiřuje poznatky o přírodě
- Dítě vnímá rozdíly v charakterových vlastnostech

Osobnostně sociální cíle:

- Dítě prohlubuje spolupráci ve skupinách
- Dítě si dokáže obhájit svůj názor

Pomůcky: ozvučná dřívka, kamínek, archy papíru, pastelky, voskovky,

Datum realizace: 12.října 2022

Počet dětí: 18

Doplňující aktivity během dne: didaktický materiál na téma zahrada (rozvoj předmatematických dovedností), pozorování kopřivy mikroskopem, pracovní listy na téma zahrada

1) Rituál

„Dobrý den...“ (viz. příloha č.1)

2) Rozehřátí – pohybová hra Kopřivo, kopřivo

Učitelka určí jedno z dětí a to chytá. Je kopřiva. Dostává zelený šátek na ruku. Koho se dotkne, toho spálí. Hra se hraje obdobně jako „Rybáři, rybáři pusť nám vodu“. Hráči, kteří se snaží kopřivě uniknout stojí na jedné straně třídy, naproti hráči, který je kopřivou. Dívají se na sebe a volají na kopřivu:

„Kopřivo, kopřivo

Stojíš pěkně na křivo,

Postav se rovně!“

Kopřiva odpovídá:

„Co je ti po mě,

Já se jen tak válím, a když chci, tak pálím“

Hráči se rozeběhnou proti sobě a ti, kteří jsou chyceni se stávají také kopřivami a jsou na straně s chytačem. Hra končí ve chvíli, kdy jsou všechny děti pochyťány, tedy přeměněny v kopřivy.

Reflexe činnosti: Hra splnila očekávání, které od ní bylo vyžadováno. Rozproudila děti, aktivizovala je pro následující soustředění a dala jim prostor se emočně vybit vůči „kopřivě“. To bylo i žádoucí a opravdu některé děti využily situace, kdy malinko šaškovaly oproti „kopřivě“.

3) Pantomima v prostoru a prostředí – vstup do zahrady

Učitelka vyzve děti, aby se rozmístily po prostoru. Děti se za zvuku ozvučných dřívěk pohybují v rytmu po prostoru, který se snaží zaplňovat rovnoměrně. V chvíli, kdy učitelka přestane hrát, je to pro děti signál štronza. Učitelka počítá do pěti a děti se musí přeměnit v jakoukoliv věc, která je na zahradě Kateřinky a Radovana. V té věci setrvají. Učitelka děti obchází, koho se dotkne, ten může pojmenovat, čím na zahradě je. Opakujeme alespoň třikrát.

Reflexe činnosti: Děti ve třídě tuto techniku znají a používám ji celkem často. Velmi je baví. Označila bych v globálu skupinu jako zkušenou vůči této technice, protože kromě nejmladších výjimek nemají děti potřebu kopírovat, nebo sledovat, co dělají ostatní. Chápu štronzo a byla jsem až překvapená, jak díky vnitřní motivaci byly přesní. Přicházely na zajímavé věci, o kterých jsme si vůbec nepovídaly. Děti si vyzkoušely být něčím jiným a zároveň jsme si připomněly, co vše se může na zahradě nacházet.

4) Kolektivní tvorba zahrady – Pantomimizace prostředí

V menších skupinkách, které jsou rozděleny podle toho, jak spolu děti sedí u stolečku utváří děti imaginativně svou zahradu. V prostoru třídy si společně vybudují zahradu.

Reflexe s dětmi: *Jak se vám společně vytvářela zahrada? Měly jste nějaké neshody? Máte teď jasnou představu o vaší společné zahradě? Jaká je?*

Reflexe činnosti: Děti se v kruhu hodně rozmluvily, nejprve povídaly jedno přes druhé, ale nakonec jsme společně přišly na systém. Sesedly si k sobě ti děti, které tvořili skupinku a nechali jsme mluvit jednotlivé skupiny. Celkem byly tři skupinky. Jako pozorovatel vytváření zahrad jsem si ten pohled vyloženě užívala. Děti doslova budovaly. Chlapci si hodně hrály na manipulaci s bagrem, nebo traktorem a oproti tomu děvčata šly po detailech a květinách. Projevil se tedy genderový pohled na věc, který ale měl důsledek, že skupina se dotkla všech možných částí zahrady. Děti sázely stromy, okopávaly záhony, čistily plevel. Řekla jsem jim také, že si mohou vzpomenout, jak jsme tvořili společně zahradu poprvé. Těm, co si nebyly jistí pravděpodobně můj výrok pomohl k tomu, utvořit si základní představu o tom, kde začít. Nikdo nestál mimo dění a každý něčím přispěl.

5) Asociační kruh

„Když se řekne spolupráce, napadne mě...“ Děti si posílají po kruhu kamínek a říkají, co je napadne vzhledem k významu slova – spolupráce. Kdo neví, nebo se nechce zúčastnit, posílá pouze dál kamínek.

Reflexe činnosti: Děti se vyjádřili téměř všechny. Hned na začátku řekla Nelinka (5), že spolupráce je nějaké společné tvoření. Často zazníval pouze samotný rozklad slova „Je to společná práce.“ – „Práce, kterou děláme spolu.“. Některé děti nevěděly, a tak se nevyjadřovaly a pak taky byly vyřčené věty jako: „Je to něco příjemného, společně si hrajeme a pomáháme si.“ – „Spolupráce je kamarádství.“ – „Spolupráce je lepší než samo práce.“. Nakonec jsem přijala některé výroky a řekla jsem dětem, že jejich vytváření imaginárních zahrad byla spolupráce a že bych je ještě k jedné spolupráci chtěla přizvat.

6) Grafické znázornění zahrady

Učitelka rozdává dětem velké archy papírů a dostatek pastelek. Děti jsou u stolečků ve stejných skupinách, jako v aktivitě „Kolektivní tvorba zahrady“. Motivační text: *Zkuste si vzpomenout, jakou zahradu jste společně vytvořili a pokuste se ji zaznamenat, zakreslit na papír, který je před vámi. Nezapomeňte spolupracovat. Bude to vaše společná zahrada.*

Reflexe činnosti: Zpočátku se děti vrhly na individuální kresby v různých částech papíru. Obešla jsem jednotlivé skupinky, a ještě jednou jsme zkusily promyslet, co znamená ona spolupráce. Zkusila jsem dětem navrhnout, ať na chvíli odloží pastelky a pouze si řeknou, co vše by chtěly zaznamenat na papír a rozvrhly si, kde se to bude nacházet a kdo to zakreslí. Kupodivu posléze skupiny začaly opravdu jinak pracovat a vznikly celkem tři společné zahrady. Děti si dávaly opravdu záležet a samotná kresba i s rozmluvami jim zabrala bezmála dvacet minut. Ten den přišlo, a tak se pobyt venku nekonal. Tím pádem jsem opravdu nikam nespěchala a děti jsem nechala si aktivitu užít.

7) Předvedená zahrady ostatním

Děti si sednou do prostoru. Jedna skupina je přednášejícími a ostatní jsou diváci. Děti mají za úkol představit svou zahradu společně ostatním, aby si ji mohly představit.

Reflexe činnosti: Pro mě byla tato činnost obávanou, ale ukázalo se, že naprosto zbytečně. Překvapilo mě, jak i ti méně průbojní, když měly vedle sebe extrovertního jedince, šlapaly na pilu. Každý řekl o jejich díle něco a nakonec všechno. Když mluvila první skupina, všimla jsem si, že si některé děti posunky dávaly najevo, na co ještě nesmí zapomenout. Upozornila jsem je, ať poslouchají výklad ostatních, ale zároveň mě tato chvíle potěšila. Nakonec jsme naše obrazy nechaly v herně na zemi a prošly jsme se kolem nich, a ještě do detailu si zahrady prohlédly.

Závěrečná reflexe (3):

Lekce proběhla podle plánu. Opět jsem byla překvapena vyspělostí dětí, co se týče vnímání druhého. Prosociální orientace dětí byla patrná v každé aktivitě a zároveň aktivity prohlubovaly sounáležitost se sociální skupinou. Přesně takovou půdu jsem chtěla vytvořit.

(4) Lekce

Téma: Skupinová práce.

Dramatické cíle:

- Dítě spolupracuje s ostatními
- Dítě si představí zahradu a pracuje s imaginárním prostředím
- Dítě se učí pracovat s vlastními emocemi

Výchovně vzdělávací:

- Dítě skládá z částí celek
- Dítě poznává, že hudba má různé tóny, různou dynamiku

Osobnostně sociální:

- Dítě rozvíjí pocit sounáležitosti

Pomůcky: rozstříhané zahrady, izolepy, kamínek,

Datum realizace: 13. října 2022

Počet dětí: 17 dětí

Doplňující aktivity během dne: grafomotorické listy – zahrada, maketa semínka – časová posloupnost

1) Poničené zahrady

Ráno před touto aktivitou, nebo odpoledne v předchozím dnu učitelka rozstříhá/roztrhá obrazy dětí. Děti ráno po příchodu do třídy objeví v herně, na stejném místě, kde jsme v předešlém dni dělaly výstavu, poničené zahrady. Při této aktivitě je velmi nutná reflexe a nesmí se opomenout.

Reflexe s dětmi: *Co se to stalo? Jak se to stalo? Jak se teď cítíte? Už jste někdy zažily něco podobného? Co bychom teď mohly dělat?*

Reflexe činnosti: Děti po zjištění, co se stalo, byly opravdu smutné. Neštěstí, které je potkalo, si ukazovali navzájem. Hned na začátku je napadlo, že to udělal Hugo a tahle představa už děti nepustila a přijaly ji za fakt. Bylo zajímavé pozorovat, jak spousta dětí prožívalo stesk po zahradě za ty druhé: „Podívej, to je ta tvoje krásná holčička, co si ji barevně nakreslila.“ – „Tvůj traktor nemá kola.“ – „Naše stromy jsou roztržené na půl.“. Dovolím si tvrdit, že tato aktivita vybudovala u dětí ještě větší sounáležitost. Určitě vztek a hněv na někoho – kdo se postaral o takovou destrukci. Děti se tázaly, proč to Hugo udělal? Na to jsem odpovídala zpátky otázkou: „Proč si myslíš, že to byl Hugo? A proč ty si myslíš, že to udělal? Na to konto děti odpovídaly různě. „Nelíbili se mu naše obrázky.“ – „Chtěl to taky s námi malovat, ale nebyl tady.“ – „Byl naštvanej.“ – „Prostě všechno ničí, je to ninja.“ – „Možná je mu to teď líto.“ – „Třeba to udělal z legrace, Nikolka si ze mě taky dělá legraci.“ – „A je ti ta legrace nepříjemná?“ – „Třeba můj bratr leze do postele, když tam spím a já pak někdy spadnu.“. rozvinula se dlouhá diskuze o tom, co se kdy, komu stalo.

2) Diskuzní kruh

Otázka: *Už se vám někdy stalo, že jste někomu ublížili? Jak jste to vyřešily?*

Reflexe činnosti: Otevřela se doposud největší diskuze o niterných zážitcích dětí. O tom, jak se občas hádají, o sourozeneckých hádkách, o rodičích. Některé výroky byly velmi osobní, překvapilo mě, jak se děti otevřely. Byla jsem aktivním posluchačem, nijak jsem nehodnotila vyřčené. Aktivita mi dokonce nad rámec pomohla osvětlit některé situace vůči dětem. Vzhledem k určité vážnosti a tím spojené těžkosti tématu, jsem se rozhodla přeměnit hierarchii některých aktivit a zařadit následně pohybovou hru. Diskuzní kruh trval s plným soustředěním všech zúčastněných téměř dvacet minut.

3) Rituál

„Dobrý den...“ (viz. příloha č.1)

4) Molekuly – pohybová hra

Učitelka pouští hudbu. Děti se pohybují po prostoru. Když hudba utichne, děti se spojí do počtu tolika dětí, kolik řekne učitelka. Pokud některé z dětí nevycházejí do počtu, utíkají za paní učitelkou. V této hře nikdo nevyhadává.

Reflexe činnosti: Pozorovala jsem, jak se děti spojují. Mým úkolem také bylo podpořit u dětí ochotu spojit se s někým, s kým se třeba tolik nesbližují a zároveň vybudovat u dětí pocit sounáležitosti s celou skupinou. Děti na signál děti běžely utvářet skupinky o řečeném počtu, nicméně ve chvílích, kdy se musely dohodnout, kdo skupinu opustí, aby byl z dětí příslušící počet nastávaly menší problémy. Pouze jsem děti pozorovala. Zpravidla vždy se někdo uvolil sám a utíkal ke mně, ale nadšený příliš nebyl. S o to větší pílí se pak snažil úspěšně spojovat. Jak jsem zmínila výše, ve třídě není nikdo, kdo by byl vyloženě neoblíbený, a tak nebyl nikdo upozadčován. Tato hra v sobě nese rizika, kterých jsem si vědoma – jako je vyčleňování jedinců, preferování „těch oblíbených“, necitlivý přístup dětí při rozřazování a další. Uvědomuji si je, a právě proto jsem tuto hru zařadila s citlivým,

pedagogickým přístupem. Pohybová hra Molekuly se opakovala celkem osmkrát.

5) Relaxace – poslech hudby – Zenová zahrada

Děti se položí v prostoru tak, aby mohly natáhnout nohy, dát ruce volně podél těla, dlaněmi nahoru a nadechnou se nosem a vydechnou pusou. Učitelka děti motivuje k nádechu a výdechu celkem třikrát. S tím že řekne, že výdech se budeme snažit poslat až do stropu a nádech až do konečků prstů na nohou.

Motivační text: *Zaposlouchejte se do hudby, možná uslyšíte ptáky, a když budete úplně potichu, možná uslyšíte i motýlí křídla... vítr si hraje s podzimními listy a ty dopadají na zahradu. Možná právě na takovou zahradu, kterou jste společně vytvořili...*

Reflexe činnosti: Vše proběhlo podle plánu.

6) Skupinová práce s papírem – Kolektivní lepení zahrady – obnova

Děti se pokusí za doprovodu hudby slepit své zahrady a opět je odnést na koberec do herny. K dispozici mají lepenku a nůžky a je na nich, jak si poradí.

Reflexe činnosti: Všechny skupinky pochopily, že je zapotřebí nejprve obrázek kompletně složit a také tak udělaly. Manipulace s izolepou pro ně byla obtížná. Nechala jsem je chvíli tvořit a postupně jsem jednotlivým skupinám pomohla. Děti spolupracovaly, vzájemně si podávaly věci a fungovaly velmi prosociálně. Bylo cítit, že opravdu každý se cítí být součástí jedné společné skupiny. S velkou důležitostí a opatrností pak společně odnesly své slepené obrazy do herny. Následně jsme si o tom, co proběhlo povídaly.

Závěrečná reflexe (4):

Tento den byl pro děti emočně velmi náročný, a přesto mám pocit že velmi přínosný. Vybuďoval se pocit sounáležitosti se skupinou. Začalo také panovat něco ve smyslu „my všichni proti jednomu“. Čehož jsem se na jednu stranu obávala a na druhou stranu to pro projekt je žádoucí. Za opravdu důležité považuji po činnostní reflexe s dětmi, které jsem se snažila velmi citlivě vést. Změny, které v projektu nastaly, byly spíše přínosem než naopak. Opět se osvědčilo to, co hlásá i samotný Rámcově vzdělávací program a co je jedním z hlavních posláních předškolního vzdělávání – vycházet z dětí, individualizovat a formativně hodnotit.

(5) Lekce

Téma: Co to znamená spolupráce? Kooperace, pochopení emocí.

Dramatické cíle:

- Dítě dokáže měnit dynamiku pohybu
- Dítě přijímá dotyk druhého a opětuje ho
- Dítě rozvíjí svou představivost a fantazii

Výchovně vzdělávací cíle:

- Dítě pochopí pojmy jako je kamarádství, přátelství, láska
- Dítě si procvičí reakci na signál

Osobnostně sociální cíle:

- Dítě trénuje trpělivost
- Dítě respektuje nápady druhých
- Dítě přijímá dotyk od druhého

Pomůcky: kamínek, kaštanek, hudba, hadrové květiny, znak Huga (šátek),

Datum realizace: 14. října 2022

Počet dětí: 19 dětí

Doplňující aktivity během dne: kresba kamarádů, malba/kresba květiny, pracovní grafomotorické listy – zalévání zahrady

1) Rituál

„Dobrý den...“ (viz. příloha č.1)

2) Asociační kruh – Když se řekne kamarád...?

Posílání kamínku po kruhu „Když se řekne kamarád napadne mě...“. Děti zopakují větu, a doplní o svou myšlenku. Takto obejde kamínek celý kruh.

Reflexe činnosti: Děti používaly slova jako: „Hra“ – „Zábava“ aj. Také říkaly konkrétní jména svých kamarádů.

3) Rozehříváčka – pohybová hra se záchranou

Jedno z dětí je baba, koho se dotkne, ten je přeměněn v květinu, která je ale pevně zakořeněná. Aby mohl být hráč vysvobozen, musí ho kdokoliv oběhnout dokola a pohládit po temeni hlavy se slovy „Běž“. Pak je chycený volný. Ve chvíli, kdy se vysvobozuje baba nesmí chytat. Hra začíná cinknutím (dítě si od cinkne samo) a učitelčiným cinknutím končí.

Reflexe činnosti: Hra proběhla bez komplikací a podle plánu. Vystřídalo se více chytačů. Zpočátku děti zapomínaly na kompletní vysvobozování, tak jsem jim musela občas do hry vstoupit. Na to jsou ale děti zvyklé, hra se zastaví, zopakují se pravidla a hraje se dál. Pohybová hra splnila svou funkci na úvod lekce.

4) Relaxace

Hudba: Vítr

Děti si najdou volné místo ve třídě tak, aby se mohly položit na záda, ruce leží volně podél těla, dlaněmi nahoru. Nádech nosem, výdech ústy.

Postupné zvedání se – báseň s pohybem

Z malinkého semínka

Z malinkého semínka,

Které v zemi spí,
Roste, roste rostlinka,
Až se probudí,
Protáhne se, protřepá se
Vykukuje ven,
Pak zamává sluníčku, řekne
Dobrý den!

Reflexe činnosti: Na relaxaci po rušných činnostech jsou děti zvyklé a praktikujeme ji velmi často. Práce s prostorem, hledání vhodného místa k položení těla tedy dětem nedělá přílišný problém. Považuji za důležité zařazovat takovou formu zklidnění. Často v takových chvílích zařazuji dechové cvičení, snažíme se pochopit brániční dýchání (dýchání do břicha), přirozeně vyvozujeme zvuky a zařazujeme oromotorické cviky. Při této relaxaci jsme posílaly vítr až do stropu naší třídy. Práce s konkrétní motivací považuji zvláště u dětí předškolního věku za velmi důležitou.

5) Dotyk skrze předmět – spolupráce ve dvojicích – semínko

Učitelka vyzve děti ať utvoří dvojice. Jedno z dětí se stává půdou, hlinou. Lehnou si na koberec tak, aby jim to bylo příjemné. Druhé dítě dostává kaštanek a jeho úkolem je dotýkat se skrze kaštanek všech částí těla dítěte, které představuje půdu. Motivací je semínko, které cestuje v půdě a hledá, kde by se usídlilo. Následně se děti vymění a tím si vymění i role. Semínko versus půda.

Reflexe s dětmi: Děti dostanou prostor, aby si mezi sebou ve dvojicích řekly, co a jak se cítily, kde jim to bylo příjemné. *Které části těla byly pro semínko nejvhodnější...?* Poté si sesedneme do kruhu a svoje zážitky se pokusíme ve dvojicích předat ostatním.

Reflexe činnosti: V naší třídě dotykové hry a cvičení nedělají dětem příliš problémy, to proto, že se přirozeně s kontaktem s druhým dítětem setkávají velmi často. U předškolních dětí to tak bývá, přesto ale panuje

ostych, nebo stud. Dotyk druhého skrze předmět považuji za důležité cvičení při odbourávání ostychu skrze dotyk a zároveň bych ho označila za bezpečnou zónu ve smyslu vnímání svého těla, ale i těla druhého. Děti tato aktivita moc bavila. Podpořila jsem ji hudebním podkresem, a to se jevilo jako velmi funkční. Děti byly soustředěné i přesto, že se dostávaly do situací, kdy je – semínko lechtalo, propukly ve smích, nebo jim přišlo komické dotýkat se některých partií na těle – hýždě, obličej apod. Snažila jsem se děti zpětně motivovat „Dovolte semínku procestovat po celé půdě, ať může najít to nejlepší místo pro zapuštění kořenů.“. Míša (4) a Daneček (4) aktivitu příliš nepochopili, nebo jim nebyla příjemná. Dala jsem každému kaštanek, ať zkusí procestovat po vlastním těle – takhle bych postupovala u úplně nezkušených hráčů, při prvním setkání s takovou formou aktivity. To už chlapce zaujalo a byly společně s námi součástí jedné půdy, jedné zahrady.

6) Skupinová spolupráce – květiny, jak je dostat do košíku, do bezpečí?

Ve třídě jsou na zemi poskládány hadrové květiny, zhruba 20 ks. Jsou rozloženy po celé třídě a na konci je prázdný proutěný košík. Instrukce od učitelky jsou následující:

Motivační text: Ze semínek, které jste zasadily, ihned vyrostlo spousta krásných květin. Ale představte si, že toho využil Hugo. Hugo poslal motýly, aby nakladly své larvy na krásné květiny a z larev se brzy vylíhnou housenky, které si, aby z nich vyrostli krásní motýly, pochutnávají právě na takových květinách, jako máme my tady v naší zahradě. Musíme je zachránit a to tak, že je přeneseme do košíčku, odkud je potom můžeme přesadit na jiné místo, kam motýly nedolétnou. Zahrada, kde květiny rostou má ale ještě jednu zvláštnost. Je začarovaná. Platí v ní pravidlo absolutní tichosti, nesmí se v ní mluvit, ani pokřikovat. A také, pokud někdo utrhne květnu a drží ji v dlaních, tak nesmí s květinou udělat žádný krok. Bez květiny se po zahradě mezi květy můžete pohybovat libovolně, ale s květinou chodit nesmíte. Kdo tyto dvě kouzelná pravidla poruší, je mu

zakázán pohyb po zahradě a na okamžik se na nás bude jen dívat. Vaším úkolem je přesto najít způsob, jak květiny přenést do košíku.

Následně děti dostanou prostor k tomu, aby vyjádřili své nápady, jak přenést květiny do košíku. Učitelka je v téhle chvíli pouze posluchačem a dětem nic nepodstrkuje, pouze naslouchá. Úkolem dětí je pak bez mluvení a bez pohybu s květinou přenést květiny do košíku.

(Způsob učitelka dětem neprozradí, ale při vysvětlování pravidel může použít slova jako spolupráce, vnímání kamaráda, pomozte si apod.) – Děti by měly přijít na způsob předávání květiny, s tím, že si podávají květinu v takzvaném řetězení. Aby aktivita měla orámovaný čas začátku a konce, může učitelka podpořit činnost hudebním podkresem.

Reflexe s dětmi: Formou diskuze o prožitém.

Reflexe činnosti: Děti vnímaly velkou vážnost k činnosti. Přisuzuji to dobré motivaci příběhem. Pravidla jsem musela několikrát zopakovat a dala jsem prostor dětem i k otázkám. Bylo vidět, že si zpočátku nevěděly rady. Prostor k diskuzi mezi dětmi ale spouště dětem pomohl, najednou slyšely možná řešení problému, se kterým by si oni samy nevěděly rady. Z jejich diskuze vytanuly další otázky vzhledem k pravidlům aktivity, a tak jsem ještě poskytla další odpovědi. Cítila jsem, jakou zodpovědnost někteří z dětí cítí vzhledem k záchraně květin a mile mě to překvapilo. Také se mi líbilo, že některé děti se vzaly kolem ramen a být nevěděly řešení, nebo neměly nápad, pouze dodávaly ostatním sílu: „Hoši, to zvládnem, hoši.“. Samotný proces v prostoru vytvořené zahrady byl dlouhý, musela jsem aktivitu zastavit a znovu dětem zopakovat pravidla akcentovat v nich, že si mohou pomáhat, že bez společné práce to nepůjde. Že způsob opravdu existuje. Při druhém vstupu do prostoru po chvíli děti přišly na způsob přenosu květin a téměř celá skupina se zapojila. Některé děti stále nechápaly, ale ostatní se jim to snažily názorně ukázat. Během aktivity jsem opravdu musela některé děti za porušení pravidla posadit do role pozorovatele. Obecně příliš nevyužívám hry „na vypadávání“, ale tady to přidávalo na důležitosti samotného aktu. Ve chvíli, kdy děti v prostotu zahrady přišly na způsob

přenosu květů, pošeptala jsem těm, kteří byly stranou ať se do zahrady vrátí, jen ať nezapomenou na pravidla, která v ní platí. To se ukázalo jako dobrý nápad. Děti z pozorovatelny měly prostor pochopit způsob přenosu, a tak se zapojily. Celý proces mělo pod palcem pár dětí, zpravidla těch nejstarších. Květiny se podařilo přenést do košíku. Závěrečná diskuze byla bouřlivá, ale přínosná. Děti aktivitu toužebně chtěly opakovat, ale to už aktivita ztrácí na významu, poněvadž moment zjištění způsobu a velká forma spolupráce už je pro osvícené neopakovatelná. Děti ti pak o této aktivitě vyprávěly ještě několik následujících dní.

7) Učitel v roli – Hugo

Bezprostředně po předešlé aktivitě dostanou děti informaci, že za nimi někdo přijde. Děti jsou vyzvány k tomu, aby byly pouze pozorovateli a na postavu nepromlouvaly. Učitelka přichází v roli Huga a projde se po herně. Je pouze smutná. Hugo je totiž smutný, nevyšlo mu, o co se snažil a cítí se smutně. Hugovy totiž nikdy nic nevychází

Reflexe s dětmi: *Co jsme teď viděli? Proč byl Hugo takový, jaký byl? Trápilo ho něco?*

Reflexe činnosti: Děti pojmenovávaly, co viděly. Huga vnímaly jako smutného, že mu nevyšlo jeho škodění, ale také společně přišly na to, že bychom mu mohly ukázat, jak taková práce na zahradě vypadá a naučit ho to, protože to třeba jenom neumí. Tohle tvrzení mě překvapilo. Projekt jako takový směřuje právě k prosociálnímu chování a děti se jako prosociálně laděné jevily. Snažila jsem se udržet tenkou hranici – mezi facilitací a určitou manipulací a pevně doufám, že se mi to povedlo a děti na své tvrzení přišly skrze prožitky a možné ovlivnění od vrstevníků, nikoliv ode mě, jako určité třídní autority.

Konečná reflexe (5):

Lekce probíhala podle plánu. Otevřela téma přátelství versus nepřátelství a děti se snažily najít řešení pro určitou – nápravu Huga. Smýšlely

v činnostech prosociálně, což vnímám jako obrovský úspěch, protože projekt je zacílen právě na tuto oblast.

(6) Lekce

Téma: Poznávání života zvířat. Poznávání života motýlů. Přirovnání světa lidí se životem zvířat. Dobro a zlo.

Dramatické cíle:

- Dítě ztvární pohybem a gesty různé fáze motýla
- Dítě se nebojí vést dialog s motylem
- Dítě hraje skupinově hru v roli

Výchovně vzdělávací cíle:

- Dítě si uvědomuje, co je to porušení pravidla
- Dítě poznává a vyzkouší si různé vlastnosti hudby

Osobnostně sociální cíle:

- Dítě rozvíjí komunikační dovednosti

Pomůcky: arch papíru, pastely, pastelky, barvy, motýli rozstříženi na dvě poloviny, hudba, *propriety na pečení štrudlu (jablka, skořice...)*

Datum realizace: 17.října 2022

Počet dětí: 19 dětí

Doplňující aktivity během dne: výroba květin z tylu, malování na šnečí ulity

1) Rituál

„Dobrý den...“ (viz. příloha č.1)

2) Pohybová hra s vysvobozováním na motýly

Jedno z dětí je baba, koho se dotkne ten ze sebe udělá sochu krásného motýla. Aby mohl chycený běžet dál, vysvobodí se tak, že ho pohladíme a

řekneme „Leť“. Hra začíná cinknutím a učitelčíným cinknutím končí. Ve chvíli ukončení hry je zapotřebí ještě vysvobodit ostatní chycené děti.

Reflexe činnosti: Aktivita proběhla podle plánu a splnila svůj účel. Děti se v roli chytače prostřídaly.

3) Narativní pantomima – proměňování se ve zvířata – zvířata, jak na ně voláme?

Děti se pohybují rovnoměrně po prostoru, učitelka je přeměňuje v různá zvířata v prostředí zahrady. „Čaruju čaruju, jako když maluju a ze všech dětí jsou zajíčci, pejsci, kočky, žížaly, krtci, včelky ... a jako poslední motýli.

Reflexe činnosti: Děti aktivita bavila, zúčastnily se všechny, narativní pantomima nečiní dětem problémy ještě ke všemu při způsobu bočního vedení. Zároveň ji považují za velmi vhodnou pro děti předškolního věku. Pro heterogenní třídu, kterou vedu byla i jednoduchá forma v podobě zvířátek vhodná vzhledem k mladším dětem, které se cítili absolutně jistě. Děti ode mě dostaly instrukci, že se jednotlivá zvířátka mohou i setkat. Jako poslední byly motýly, tuto aktivitu jsem podpořila podkresem hudby a dala dětem k dispozici šátky, které mohly využít jako kostýmní znak.

5) Boční vedení – od larvičky po motýla

Motivační text: *Na zahradě byla opravdu velká spousta nádherných motýlů. Ale než se motýl narodí, je nejprve housenka. A my se stejně jako motýl uletěly motýli pokusíme z housenky vylíhnout. Děti se na hudbu (Zenová zahrada) líhnou do motýlů.*

- 1) Vajíčko (Larva)
- 2) Housenka
- 3) Zakuklení
- 4) Ztuhnutí
- 5) Vylíhnutí
- 6) Let

Reflexe činnosti: Aktivita proběhla podle plánu.

6) Grafické znázornění

Motivační text: *Ted' jsme se všichni proletěly ladným letem. Pojdme zkusit onen let zakreslit.*

Děti na velký arch papíru zakreslují křídovými pastelkami let motýlů. Vše podpoří hudební podkres. Děti jsou upozorněny na to, že dráhy motýlů se mohou, ba až musí křížit, protože někdy motýli letí spolu, někdy vedle sebe.

Reflexe činnosti: Společné zakreslení trasy motýlů chvíli činilo dětem obtíž. Každý se chtěl vejít k papíru a nebyly dostatečně trpělivé. Aktivitu jsem zastavila a rozdělila děti na dvě skupiny. Tak vznikl dostatečný prostor a každá skupina zakreslila let motýlů zvlášť. Pak jsme si lety společně prohlédly a ukázaly.

7) Učitel v roli – Radovan

Učitelka přichází mezi děti v roli Radovana. Poděkuje jim za předchozí záchranu květů a popíše krásný let motýlů, který Radovan zahlédl. Má ale pořád obavu z toho, aby se motýly na květy nevrátily a nenakladly vajíčka. Společně s dětmi zkusí Radovan přijít na to, jak se na takové motýly volá. Nejprve může zkusit otázky (Jak se volá na slepice, na psa, na kočku, na ptáčky... na motýly.) Každé přivolání si děti vyzkouší.

Reflexe činnosti: Interakce s Radovanem byla pro děti překvapením. Měly tendence převyprávět celý prožitý příběh, ptali se na Huga. Rozhovor s Radovanem byl vcelku dlouhý, ale absolutně přínosný. Bylo vidět, jak jsou děti zainteresované do celého dění a vzájemně se doplňovaly. Štěpánek (5) měl tendence k šaškování a bourání hranic, ale povedlo se společně tuto situaci podchytit. Zkoušení a volání na zvířata bavilo všechny děti a společné volání na motýly vzniklo jako: „Motý, motý.“ Radovan dětem poděkoval a řekl jim, ať si dobře způsob svolávání motýlů zapamatují, že ho budou ještě potřebovat.

8) Spolupráce ve dvojicích – Hledání dvojic motýlů

Společně s učitelkou se děti pokusí přivolat motýli do třídy. To proto, abychom jim vysvětlili celou vážnost „ožírání“ květů. Učitelka po prostoru herny rozendá motýli rozstřížené na dvě poloviny. Děti mají za úkol utvořit dvojice a ve dvojicích najít druhou polovinu motýla. Každá dvojice si vybere pouze jednoho. Při aktivitě ale děti nesmí mluvit. Jejich úkolem je se nějakým způsobem domluvit tak, aby spojovaly pouze jednoho motýla. Počet motýlů je stejný, jako počet dvojic.

Reflexe činnosti: Zpočátku bylo pro děti obtížné se nějakým způsobem dohodnout. V některých dvojicích byl vždy jeden dominantní a doslova vlácel za sebou, toho druhého. Musela jsem aktivitu zastavit a říci dětem „V herně je stejný počet motýlů, jako je dvojic, nemusíte se bát, pokud se zvládnete dohodnout, každá dvojice bude mít svého motýla.“ Ukázalo se, že toto uklidnění markantně změnilo přístup dětí k aktivitě. Dostavil se zpět klid a soustředěnost. Děti po delší době zvládly sestavit svého motýla. Posadily se k němu a čekaly na ostatní

9) Spolupráce ve dvojicích – Promluva k motýlům

Každá z dvojic si teď se svým motýlem může promluvit. Vysvětlit mu vážnost situace a doporučit mu, kam by mohl motýl letět.

Reflexe s dětmi: Sesedneme si do kruhu a promluvíme si o tom, kam by motýli mohli letět. Jaké nápady děti mají a proč? Co je potravou pro housenky motýlů? Jak to chodí v přírodě? Co je správné a co naopak?

Reflexe činnosti: Shrnutí nápadů všech dětí otevřelo diskuzi o tom, jestli to vůbec jde, posílat motýli doopravdy někam jinam. Jestli nám vůbec rozumí. Došli jsme k jednomu ze závěrů, že motýli přeci nekladou své larvy na květiny schválně, aby někoho naštvaly, je to jejich přirozené prostředí. Děti napadlo, že bychom mohly založit zahradu jenom pro motýli, udělat jim tam ceduli – „Jen pro motýli.“ Aby to pochopili. Motýli jsme nakonec přilepili na letovou dráhu motýlů.

10) Kolektivní pečení štrudlu – Boční vedení – narativní pantomima

Pozn. Do projektu zařazuji nakonec i tuto aktivitu. Ráno nám rodiče přinesli jablka pro pečení štrudlu. Rozhodla jsem se, že situaci začlením do projektu.

Motivační text: *Motýli se opravdu rozletěli do dáli a letěli a letěli a jak tak letěli dolétli až k veliké jabloni, kde dozrály sladká jablka. Pojdte zamnou, pokusíme se ty jablka očesat, to znamená, dát je do bedýnky.*

Děti imaginárně očesávají jabloň.

Reflexe činnosti: Zapojily se všechny děti a aktivita proběhla podle plánu.

11) Bedýnka s jablky

Učitelka přináší bedýnku s jablky.

Motivační text: *Podívejte děti, jaká krásná jablka jsme očesaly.*

Diskuze: Co bychom s nimi mohly udělat?

12) Kolektivní pečení štrudlu

Reflexe činnosti: Děti krájí jablka, míchají je s cukrem a skořicí, naplňují listové těsto. Spolupráce s kuchyňkou – pečení v troubě. Po pobytu venku společná konzumace štrudlu.

Závěrečná reflexe (6) lekce:

Motýlí lekce děti zaujala. Odpoledne si děti kreslili na vlastní žádost motýli. Závěr lekce s pečením štrudlu vnímám jako přínosný a tematicky vhodný. Sounáležitost jedince se skupinou podpořil. Vůně skořice a cukru tak kromě Vánoc může dětem připomínat i společné chvíle s Radovanem a Kateřinkou. To píšu proto, že když jsme štrudl vytvářeli, děti si o Radovanovi a Kateřince vyprávěly, a dokonce při konzumaci chtěli všem třem dětem – i Hugovi kousek nechat. Tak jsme na talířek tři dílky odřízli a nechali je našim postavám.

(7) Lekce

Téma: Nálady.

Dramatické cíle:

- Dítě se pokusí vstoupit do postavy a jednat v roli
- Dítě zkouší hru v roli
- Dítě dokáže měnit dynamiku zvukového projevu

Výchovně vzdělávací cíle:

- Dítě se naučí zpívat tematickou píseň a porozumí obsahu

Osobnostně sociální cíle:

- Dítě objevuje cestu k písni
- Dítě se zapojí do společného tance

Pomůcky: Orffovy nástroje, kostýmní znaky Kateřinky, Radovana, Huga, propriety do zahrady, papíry, tužky, pastelky

Datum realizace: 18. října 2022

Počet dětí: 16 dětí

Doplňující aktivity: kresba Radovana a Kateřinky

1) Rituál

„Dobrý den“ (viz. příloha č.1)

2) Nálady – pohyb po prostoru

Děti se pohybují po prostoru za zvuku hudby. Jsou zvoleny písně různého rytmu a nálad. Pohyb děti regulují podle slyšeného a vyjadřují nálady, které v nich hudba vyvolává.

Reflexe činnosti: Zúčastnily se všechny děti a nedělalo jim problém reakce na hudbu. Občas jsem dětem v akci připomněla, ať nezapomenou zaplňovat rovnoměrně celý prostor. Hodně se shlukovali do houfu, posléze jsem je už nechala se spojovat, protože nadšení v aktivitu jim nedovolovalo splnit toto pravidlo a nepovažovala jsem ho v tu chvíli za prioritní.

3) Ozvučení nálad – hra na Orffovy nástroje

Děti za pomoci ozvučných vajíček a dřívek vyjadřují nálady. Nejprve si náladu pojmenujeme a pak simultánně každý hraje na nástroj.

Nálady: veselá, smutná, radostná, ospalá, rozzlobená, naštvaná

Reflexe s dětmi: rozhovor o prožitém.

Reflexe činnosti: Výběr Orffových nástrojů jsem nejprve neměla ujasněný. Měla jsem obavy z toho, aby se děti nerozvášnily až příliš. Nakonec jsem dětem dala k dispozici dřívka a vajíčka a nástroj mohly v průběhu aktivity změnit. Výběr nástrojů se ukázal jako vhodný. Některé děti, zvláště ti mladší, si užívali pouze zvuk samotný, bez náladového zbarvení. Vstoupila jsem do aktivity s direktivním vedením – která skupina dětí bude kdy hrát, abychom zvládly vnímat tóny, které nástroje vydávají.

4) Zhudebnění písně

Hra na ozvučná vajíčka a dřívka – (Pěkný den) – zpěv písně

Společná rytmizace písně s hudebním podkresem, který doprovází celý projekt. Melodie vychází z písně Pěkný den – Jablkoň.

„To máme dneska pěkný den,
Byla by škoda nejít ven,
Zažijem dobrodružství a bude to prostě úžo prima.
V jednom malém zahradnictví ať je teplo nebo pěkná zima.
Než okolo se rozhlédnem,
Zazvoní zvony poledne.
Zažijem dobrodružství a bude to prostě úžo prima.
V jednom malém zahradnictví ať je teplo nebo pěkná zima.
Dívka, co úsměv má jak srdce z marcipánu
Chlapec, co se žulí, jak záhyb od banánu.
To mám dneska pěkný den,
My vyrazíme spolu ven!“

Reflexe činnosti: Původně jsem plánovala text s dětmi složit, ale vzhledem k pokročilému času projektu jsem nakonec text složila sama. V další realizaci projektu s případně jinou třídou bych hledala prostor na hru se slovy a básnění. Tato forma – rytimizace textu hotového ale nebyla také špatná. Zapojili se všechny děti a slova písně „To máme dneska pěkný den“ se třídou nesly ještě několik dní. Píseň jsme opakovaly několikrát a pravděpodobně se k ní ještě někdy vrátíme, abychom ji mohly dotáhnout do dokonalosti.

5) Živé obrazy a improvizovaná hra v roli

Motivační text: *Kateřinka s Radovanem si spolu moc rádi zpívali také. Ono taková práce na zahradě mnohem rychleji uteče, když si člověk zpívá. My se za nimi podíváme do různých situací z jejich života. Chtěl by někdo být Kateřinka nebo Radovan?*

Děti dostanou k dispozici kostýmní znaky obou postav. Mohou se prostřídat všechny děti. Dvě děti jsou vždy v roli a ostatní jsou diváci. Děti utvoří obraz Kateřinky a Radovana na základě řečené situace učitelkou Kateřinka a Radovan v obchodě, na pouti, v lese, v divadle... aj. Na cinknutí mohou děti situaci rozehrát a na další cinknutí zůstanou ve štronzu.

6) Živé obrazy – Kateřinka, Radovan, Hugo

Motivační text: *Podíváme se teď do stejných situací, ale přibude nám do nich ještě jedna postava a tou je Hugo.*

Děti dostanou k dispozici kostýmní znaky všech tří postav. Na základě řečených situací učitelkou, které jsou stejné, jako ty předešlé, utvoří trojice živý obraz, který mohou rozehrát.

Reflexe s dětmi: Jak jste se cítili v rolích postav? Co jste prožívali? A co se odehrávalo v jednotlivých situacích? Co se změnilo, když přišel Hugo?

Reflexe činnosti: Při volbě této aktivity jsem věděla, že pro některé děti bude značně obtížné vstupovat do rolí – akci rozehrát, ale přesto jsem tuto metodu zvolila. Mé obavy se potvrdili, ale v komplexu aktivita fungovala.

Některé děti zvládly situaci rozehrát. V druhé části vstupovali děti do stejných rolí a situací, byť to původně nebylo mým záměrem, ale vyplynulo to tak samo. Hugo byl vždy někdo, kdo se na to zrovna v tu chvíli cítil. Do postavy Hugo se střídavě v celkem sedmi obrazech střídali pouze tři děti, ale vůbec to nevadilo. Ty tři děti si to vyloženě užívali. Překvapilo mě, že až na situaci v kině, kdy dítě v roli Huga rozhazoval popcorn, byla jeho postava stavěna do situací – že žádá o připojení se, nebo chce být součástí dění, jako kamarád. Děti v roli Kateřinky a Radovana ho většinou přijali, ale měli vždy nějakou podmínku. „Musíš se Hugo ale omluvit, za to, cos nám dělal na zahradě.“ – „Můžeš s námi sbírat houby Hugo, ale ne že do nich budeš kopat.“ a podobně. Aktivitu shledávám jako velmi přínosnou a při případné další realizaci bych volila více takových aktivit, kde děti budou samy vstupovat do role.

7) Kresba Huga

Děti si mají představit Huga, jak asi vypadá. Společná diskuze o vzezření Huga a následná kresba pastelkami.

Reflexe činnosti: Při společné diskuzi jsem si vyslechla všechny nápady na vzhled Huga a pak jsem děti ubezpečila, že každý má pravdu, Hugo opravdu může vypadat, jakkoliv a každá jednotlivá představa je správná. Považuji za důležité toto říct, protože pokud by tomu tak nebylo, hrozilo by, že by děti svou kresbu stylizovali do kolektivního vzhledu, a to není pro tuto aktivitu žádoucí. Dalo by se ke kresbě přistoupit bez předešlé diskuze, ale já ji zvolila i proto, aby děti, které si třeba nejsou tak jistí v kresbě, mohly pochytit i možnou inspiraci pro jejich výtvor.

Závěrečná reflexe (7):

Stěžejním se pro tuto lekci stala hra v roli. V této fázi se už projekt blíží do cíle a já jsem z celého průběhu vlastně mile překvapena. U dětí se skrze příběh objevila jistá sounáležitost a čím dál tím víc přemýšleli o Hugovo jednání. Při kresbě Huga si jednotlivé stolečky povídali o prožitém, a

dokonce ke svému Hugovi promlouvaly. Čímž trošku předběhly můj záměr pro následující lekci.

(8) Lekce

Téma: Jak se chováme k přátelům. Pomoc druhému? Jaké to je nemít přátele?

Dramatické cíle:

- Dítě rozvíjí schopnosti komunikovat verbálně i neverbálně
- Dítě se učí měnit dynamiku pohybu
- Dítě přijímá učitelku v roli a interaguje s ní

Výchovně vzdělávací cíle:

- Dítě se učí vyrábět loutku
- Dítě chápe, že každý může mít odlišný názor

Osobnostně sociální:

- Dítě posiluje důvěru v kamaráda
- Dítě rozvíjí svou představivost
- Dítě pozná některé morální vlastnosti lidí

Pomůcky: audio, šátky, malířský igelit, igelitové sáčky, výkresy dětí, špejle, lepidlo, karton, knihy Zdeňka Svěráka

Datum realizace: 19. října 2022

Počet dětí: 19 dětí

Doplňující aktivity během dne: dokončení, nebo využití všech z předešlých lekcí

1) Rituál

„Dobrý den...“ (viz. příloha č.1)

2) Pohybová hra na mlhu – s vysvobozováním

Jedno z dětí je baba, má kouzelnou moc, koho se dotkne, toho začaruje do mlhy. Chycený si musí sednout do dřepu a zakrýt si oči dlaněmi tak, aby skrze prsty viděl do prostoru. Je začarovaný v mlze. Vysvobodit ho může kdokoliv z hráčů tím, že si naproti němu sedne do dřepu také, chytí ho za ramínka, foukne mu do dlaní a řekne běž. Tak ho z mlhy vyčaruje. Hra začíná cinknutím do zvonečku od dítěte, které má babu a končí cinknutím učitelky, přičemž je důležité vysvobodit na závěr i ty děti, které zůstaly začarované.

Reflexe činnosti: Pohybová hra proběhla podle plánu. Děti se aktivně vysvobozovaly a pochopily stanovená pravidla. V prostoru se nesrážely a měly situaci pod kontrolou. Hra se několikrát opakovala.

3) Relaxace – mlha mezi námi

Hudba: Vše je jedním – Radůza

Děti si najdou volné místo ve třídě tak, aby se mohly položit na záda, ruce leží volně podél těla, dlaněmi nahoru. Nádech nosem, výdech ústy. Poté se učitelka vydá mezi děti s malířským igelitem znázorňujícím mlhu. Pohybuje se mezi dětmi a nad jejich hlavami léta onen igelit.

Reflexe s dětmi: Děti jsou stále v prostoru, a probíhá diskuze o tom, *jak se děti cítili a co to v nich vyvolávalo?*

Reflexe činnosti: Děti byly naprosto konsternovány touto aktivitou. Bylo vidět, že to v nich vyvolávalo nové pocity. V reflexi pak zaznívaly věty typu: „Tohle jsem ještě nikdy nezažil.“ – „Bušilo mi srdce.“ – „Bylo to hustý.“ – „Trošku jsem se bála, tak jsem zavřela oči.“ a podobně.

4) Vzájemné vodění se ve dvojicích se zavázanýma očima – ztraceni v mlze

Motivační text: *Před chvilkou jsme všichni na okamžik zahlédli mlhu. Mlhla se okolo nás a hned byla pryč. Zkusíme si, jaké to je, se v mlze ztratit.*

Děti udělají dvojice. Jedno z dětí má zavázané oči, druhé z dětí získá čarovnou moc procházet mlhou s ostrým zrakem. Ten, co má zavázané oči je veden po prostorách celé třídy. Role se poté obrátí.

Reflexe s dětmi: Děti si ve dvojicích sdělí své pocity. V kruhu pak svou reflexi mohou společně shrnout.

Reflexe činnosti: Při volbě této aktivity jsem měla připraveno, že pokud děti nebudou chtít mít šátek, mohou si oči pouze zavřít, případně může vedení probíhat za plného vidění. K mému překvapení tyto varianty nebylo za potřebí nabízet. Kromě jednoho chlapce chtěly všechny děti zažít obě role. Namísto Martínka (5) pak vodila Nelinka (5), protože se spolu tak domluvily. Děti se vodily ve dvou skupinkách. Kdy jedna parta čekala na lavičce a mohla v tichosti celé dění pozorovat. Takto jsem činnost rozfázovala, abych mohla být nápomocna v případě nesnázích. Nechtěla jsem dětem do činnosti vstupovat, ale bylo zapotřebí párkrát zmínit, ať ti, co vedou v mlze myslí na to, že jejich partner nevidí, a tudíž mu cestu musí popisovat a v případě změny terénu, nebo změny směru takovou skutečnost hlásit. To bylo zpočátku pro děti těžké, propojit verbalizaci prostředí spolu s chůzí a péčí o druhého, ale musím říct, že ohleduplnosti se dostávalo od každého určitou měrou. V konečné reflexi pak zaznívali spíše kladné pocity. Některé děti říkali, že jim bylo nepříjemné nevidět.

5) Hra s mlhou – obdoba hry s padákem

Motivační text: *Mám tu pro vás jednu velkou mlhu. Ono totiž na naše zahradičtví, přesně takováhle podzimní mlha padla.*

Hra s igelitem, děti se chopí igelitu po stranách a drží ho nejprve na úrovni boků. Potom pohybujeme igelitem nahoru a dolů podle různé intenzity. Řídíme se motivační hudbou (Ztraceni v Karpatech – Vítr). Intenzitu můžeme měnit, chodíme do kruhu. Další variantou je, že se děti prostřídají ve dvou skupinách, kdy jedna skupina dětí si lehne pod igelit (padák) a druhá skupina vytváří pohyb a ovívá děti pod padákem. Aktivitu několikrát opakujeme.

Reflexe činnosti: Aktivita proběhla podle plánu s absolutním soustředěním všech zúčastněných. Tajemná atmosféra s nejasnými obavami se nesla po celou dobu aktivity. To bylo i mým záměrem.

6) Učitelka v roli – Hugo v mlze

Zatímco děti dojírají svačinu se učitelka v roli Huga dostane do mlhy, a ne příliš naléhavě volá o pomoc. Děti sami za sebe, se musí rozhodnout, zdali Huga vysvobodí, nebo nikoliv.

Reflexe s dětmi: o prožitém. *Jaké bylo vaše rozhodnutí? A proč? Co by udělala Kateřinka? Co by udělal Radovan? Proč?*

Reflexe činnosti: Děti byly silně motivované na prostředí, které jsme si utvořili. Shledávám zde ale velkou absenci v rolové motivaci. Byť ke mně děti přistupovali, jako k Hugovi, obávám se, že tím, že na sebe nevzali také roli (např. Radovana a Kateřinky), mohl jejich rozhodování ovlivnit fakt, že jsem zkrátka jejich paní učitelka. V reflexi se děti vyjadřovaly vůči Hugovi, takže jsem na vážkách vzhledem k vhodnosti aktivity v této formě. Nejprve mě děti v mlze chtěly nechat. „Když ses tam dostal, musíš vylézt i zpátky.“ Ale po malé chvíli opět používali věty typu „Ale už nám nebudeš škodit.“ Téměř všichni dali taky Hugovi, co proto, za jejich zničené zahrádky. Ale také padaly slova odpuštění a projevení důvěry: „Tak dobře, když si s námi budeš hezky hrát, můžeš jít s námi i na oběd.“ Každopádně spolupracovali ve vyprošťování Huga. Do čela vstoupily dva pomyslní vedoucí Bětuška (5) a Nelinka (5), kteří dětem radili, kde mají mlhu uchopit. Opakovaly defacto stejný způsob úchopu igelitu, jako v předešlé hře s padákem. Tato činnost proběhla po svačince, takže měli děti mezi tím i značnou pauzu, přesto si velmi dobře vybavili způsob obsluhy. Nakonec pro mě pod igelit přiběhla Terežka (4) a podala mi ruku. Pak následoval malý výslech Huga a jeho přečinů. A následné pozvání Huga: „Když už budeš kámoš, můžeš zase přijít. My tu jsme kámoš víc.“ Po sejmutí role Huga následovala diskuze s dětmi o tom, co zažily, proč učinily, jak učinily a zároveň jsem se dozvěděla, že ten kluk vlastně není asi takový sígr, jak jsme si mysleli.

7) Každý má svého Huga v mlze

Pozn. Během rozhovoru se učitelka pokusí nenápadně pod mlhu dostat obrázky z předešlého dne. Tyto obrázky předtím vystříhá – (Hugova postava) a vloží každý zvlášť do igelitového pytlíku.

Učitelka zvedá igelit a pod ním si každé dítě najde svého Huga. Podle instrukcí ho zatím nevyndává, pouze si ho odnese na své místo. Děti mají za úkol si vybavit, který Hugo je jejich.

Reflexe činnosti: Moment překvapení opravdu zafungoval a děti se hned vrhli na hledání svého Huga. Tady se nemůžeme bavit o nějaké motivaci zachraňování. Protože které dítě by netoužilo by tom svým výkresu.

8) Promluvy k Hugovi

Činnost už probíhá u stolečku, kdy každé dítě dostane prostor, Hugovi cokoliv říct.

Reflexe činnosti: Vesměs se opakovalo totéž, co proběhlo v předešlé aktivitě vůči Hugovi – učitelce v roli. Ale mám pocit, že to vlastně nevadilo. Každé dítě dostalo prostor projevít se samo za sebe.

9) Rozhodování

Děti se mohou rozhodnout, zdali Huga z mlhy (igelitový pytlík) zachrání. Pokud ano, tak ho vyndají, pokud ne, zůstane v mlze.

Reflexe činnosti: Činnost vůbec neproběhla. Rozhodla jsem se, že není vůbec relevantní ji do projektu zapojovat. Vzhledem k tomu, že děti Huga už zachránili z mlhy. Pouze jsem tedy řekla: " A protože jsme Huga z mlhy zachránili, můžete teď každý toho svého Huga také zachránit. „

10) Tvorba loutky

Děti si svůj obrázek podlejí tvrdým kartonem a přilepí na špejli. Tak vznikne loutka – postava Huga.

Reflexe činnosti: Aktivita proběhla podle plánu.

11) Hra s loutkou

Volný prostor pro hru s loutkou.

Reflexe činnosti: Děti si mohly libovolně s loutkou pohrát a pak jsme ji na nějaký čas našly společné místo k výstavě.

12) Rozloučení s příběhem

Reflexe s dětmi: *Co jsme prožily? Na co vzpomínáte? Co byste chtěly zažít znovu?*

Následná ukázka dvou knih od Zdeňka Svěráka a kolektivní prohlížení. Informace o tom, že se mohou podívat i na zfilmovaný večerníček, kde se objevuje náš Radovan.

Závěrečná reflexe (8)

Závěrečná lekce proběhla téměř podle plánu. Vystaly určitá úskalí, které motivačně na sebe nenavazovaly. Zároveň mám ale pocit, že změny, které jsem implementovala do projektu na základě vnímání prožitků dětí projekt spíše povznesly a ukotvily. V závěrečné reflexi jsem si ověřila, že děti si příběh opravdu odžily. Také jsem přemýšlela, jestli na úplný závěr prozradit knihy, ze kterých vznikla motivace pro náš příběh, protože je jiný než ten náš prožitý. Ale přesto jsem to udělala právě s informací, že příběh, který napsal pan spisovatel Zdeněk Svěrák se liší od toho našeho, školkového příběhu.

ZÁVĚR

Jako cíl své bakalářské práce jsem si stanovila pomocím dramatické výchovy rozvíjet komplexně předškolní dítě s akcentem na rozvoj prosociálního chování. Díky třídnímu projektu „Radovanovy radovánky“ se mi podařilo otevřít s dětmi mnohá témata, které většinou zůstávají otevřená pouze na povrchu. Zásadní pro mě byl přístup dětí ke všem činnostem a aktivitám a velká míra soustředěnosti.

V závěru projektu bylo patrné, že děti příběh opravdu žily a díky pojmenovávání skutečností a prožitků bylo patrné, že jako kolektiv je celý projekt nesmírně spojil. Dokázali vzájemně spolupracovat a kooperovat. Vztahy ve třídě byly již před projektem samým velmi vstřícné, ale je patrné, že po čtrnáctidenním soužití s příběhem se ještě více upevnily a děti mezi sebou vybudovaly vazby ještě pevnější. Hranice a pravidla, které jsou ve třídě nastavené, dávají dostatečný prostor k samostatnosti, ale zároveň u dětí přirozeně vytvářejí respekt a úctu k lidským hodnotám. Děti dokázaly pravidla veškerých aktivit pochopit, a i je dokázaly dodržet a celistvě přijmout. V reflexích činností a komunikačních kruzích se děti otevřely se svými emocemi. Dokázaly hledat vhodná slova k pospání pocitů a s nimi spojených prožitků a zároveň dokázaly hledat paralely mezi příběhem a jejich osobním životem. Projekt byl realizován a následně evaluován v Mateřské škole Počátky v rámci integrovaného bloku „Beruška Emilka na výzvědáčích“ v mé kmenové třídě.

Na závěr je však nutné také říci, že rozvoj prosociálního chování je proces, který trvá celoživotně. Posilování prosociálního chování je záležitostí na celý život. Tento třídní projekt považuji za ukázkou možného způsobu práce s příběhem a s metodami dramatické výchovy.

Respektovat ostatní, být nápomocen a chovat úctu ke všemu okolo sebe – tedy jednat prosociálně, je základem počínání člověka ve společnosti ostatních lidí. Proto je důležité prosociální chování rozvíjet, upevňovat a posilovat, a to už od raného dětství.

Mým přáním je, aby se tato práce stala, alespoň některou ze svých částí, inspirací pro pedagogy mateřských škol a našla tak své využití v pedagogické praxi.

ZDROJE

GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-799-x.

HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie. 2.*, přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4675-3.

KERN, Hans, Christine MEHL, Hellfried NOLZ, Martin PETER a Regina WINTERSPERGER. *Přehled psychologie*. Vydání páté. Přeložil Magdalena VALÁŠKOVÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0871-6.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1568-1.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.

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

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 13. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2015. ISBN 978-80-7068-298-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0519-7.

MATĚJČEK, Zdeněk a Jarmila KLÉGROVÁ. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0.

MLEJNEK, Josef. *Dětská tvořivá hra*. 3. vyd. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, útvar Artama, 2011. ISBN 978-80-7068-001-8.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

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

SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

SYSLOVÁ, Zora. *Věkově heterogenní třídy v mateřské škole*. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1960-6.

SVOBODA, Jan. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0603-3.

SVOBODOVÁ, Eva. *Aby nám tu bylo hezky: tvoříme pravidla v MŠ*. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1852-4.

SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Dotisk 2. vydání. Ilustroval Adéla VOJTĚCHOVÁ. Praha: Raabe, [2010]. ISBN 978-80-87553-64-0.

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

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

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

VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

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

Internetové zdroje

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání – M/01 Informační služby [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-10-26]. Dostupné z: https://archiv-nuv.npi.cz/uploads/RVP_PV_2021.pdf

PRAMENY

SVĚRÁK, Zdeněk. *Radovanovy radovánky*. Ilustroval Zdeněk SMETANA. Praha: Fragment, 2008. ISBN 978-80-253-0543-0.

SVĚRÁK, Zdeněk. *rad* Ilustroval Zdeněk SMETANA. Praha: Fragment, 2008. ISBN 978-80-253-0542-3.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – ranní rituál třídy Berušky

„Dobrý den, dobrý den, pojdte všechny děti sem.
Dobrý den, dobrý den, dneska máme krásný den.
Kdo je dneska z dětí tady zazpívá si s chutí s námi,
dobrý den, dobrý den, dneska si to užijem.

Dobrý den slunce, dobrý den nebe.
Dobrý den země, dobrý den kamení.
Dobrý den rostliny a stromy.
Dobrý den ptáčkové, co v povětrí létáte
a ryby, co ve vodě plujete.
A děláte malé vlnky a velké vlny.
Dobrý den zajíčci ušatí a beránci rohatí.
Dobrý den ty, dobrý den já.

A kdo z dětí tady není, tomu pošlem pozdravení.
Dobrý den, dobrý den dneska si to užijem.
Pod nohama pevná zem, dneska budeme tvořit, celý den.
Běžely lidičky na kopeček. Každý chtěl zazvonit na zvoneček.
Bimbam, bimbam, ding dong, ding dong.
Dobří lidé zdravím vás,
dneska jsme mámě (den v týdnu) zas.“
Pondělí, úterý, středa, čtvrtek, pátek, sobota, neděle.
Pět dní chodím do školky a dva dny jsem doma, protože je víkend.
Počítám. (s dotykem na rameno obchází učitelka děti po kruhu, děti reaguji na dotyk jako signál k posazení se, počítají spolu s ní, při usazení se snaží společně vyjmenovat, kdo ten den chybí.)

Příloha č. 2 – fotodokumentace projektu



Obrázek č. 2



Obrázek č. 3



Obrázek č. 4



Obrázek č. 5



Obrázek č. 6



Obrázek č. 7



Obrázek č. 8



Obrázek č. 9



Obrázek č. 10



Obrázek č. 11



Obrázek č. 12

Obrázek č. 13





Obrázek č. 14



Obrázek č. 15



Obrázek č. 16



Obrázek č. 17



Obrázek č. 18



Obrázek č. 19



Obrázek č. 20



Obrázek č. 21



Obrázek č. 22



Obrázek č. 23



Obrázek č. 25



Obrázek č. 26



Obrázek č. 27



Obrázek č. 28



Obrázek č. 29



Obrázek č. 30



Obrázek č. 31



Obrázek č. 32



Obrázek č. 33



Obrázek č. 34



Obrázek č. 35



Obrázek č. 34



Obrázek č. 35



Obrázek č. 36



Obrázek č. 37



Obrázek č. 38



Obrázek č. 39



Obrázek č. 40



Obrázek č. 41



Obrázek č. 42



Obrázek č. 43



Obrázek č. 44



Obrázek č. 45



Obrázek č. 46



Obrázek č. 47 – loutka „Huga“



Obrázek č. 48 – část vzniklé nástěnky po realizaci projektu



Obrázek č. 49 – část vzniklé nástěnku po realizaci projektu



Obrázek č.50 – Interiér třídy Berušky – kalendář



Obrázek č. 51 – Interiér třídy Berušky – příchodový domeček



Obrázek č. 52 – Interiér třídy Berušky – příchodový domeček – třídní učitelka jako součást denního rituálu