

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

PROŽITKOVÉ UČENÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Bakalářská práce

Autor práce: **Jana Škopková**

Vedoucí práce: **Mgr. Eva Svobodová**

Katedra pedagogiky a psychologie

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy, prezenční

České Budějovice 2013

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci na téma „Prožitkové učení v mateřské škole“ jsem vypracovala samostatně za pomoci odborné literatury uvedené v seznamu citované literatury a pramenů z internetových zdrojů.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce na veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách. To vše se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této bakalářské práce. Souhlasím s porovnáním textu mé bakalářské práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Souhlasím s tím, aby toutéž elektronickou cestou v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. byly zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce.

V Českých Budějovicích, 29. března 2013

.....

Jana Škopková

PODĚKOVÁNÍ

Touto cestou bych chtěla poděkovat zejména vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Svobodové Evě. Děkuji za její rady, konkrétní připomínky a nápady, jak obohatit mou práci. Dále chci poděkovat za její trpělivost a oporu při tvorbě této práce. Velké díky také patří učitelkám mateřských škol, které byly ochotny spolupracovat v rámci výzkumu mé práce.

ABSTRAKT

Prožitkové učení v mateřské škole

Bakalářská práce obsahuje získané poznatky o prožitkovém učení v mateřské škole. Cílem práce je shrnutí odborných informací do konkrétní podoby prožitkového učení, které by se měly využívat a objevovat v mateřských školách. V první, teoretické části, jsou uvedeny druhy učení, zejména učení prožitkem. Na učení prožitkem je v této práci nahlíženo jako na nejvhodnější formu učení dětí předškolního věku. Ve druhé, praktické části, je za pomoci pozorování zjišťováno, zdali je tomu opravdu tak. Zdali je tento druh učení v mateřských školách plně využíván. Součástí praktické části je i ukázka přímé práce s dětmi formou prožitkového učení.

Klíčová slova: učení - prožitkové učení – emoce – metody a formy předškolního vzdělávání – mateřská škola

ABSTRACT

Experiential learning in kindergarten

The bachelor work consists of obtained pieces of knowledge about the learning of experience in the kindergarten. The aim of the work is to summarize professional information into the concrete form of learning of experience which should be used and found in kindergartens. In the first - theoretical part there are mentioned the types of learning, mainly the learning of experience. This form in this work is consulted as the most suitable form of learning for pre-school children. The second--practical part tries to find out if it is the true, if this kind of learning is fully used. This part also includes illustration of direct work with children with using the form of learning of experiences.

Keywords: learning - experiential learning – emotion - methods and forms of preschool education - kindergarten

OBSAH

ÚVOD.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	7
1 UČENÍ.....	7
1.1 Definice učení	7
1.2 Funkce učení	8
1.3 Druhy učení	8
2 PROŽITKOVÉ UČENÍ.....	9
2.1 Emoce.....	11
2.2 Znaky prožitkového učení.....	13
2.2.1 Spontaneita (vlastní puzení k činnosti);.....	13
2.2.2 Objevnost (radost z poznávání);	13
2.2.3 Komunikativnost (verbální i neverbální složka);	13
2.2.4 Prostor pro aktivitu a tvořivost;	14
2.2.5 Konkrétní činnosti: manipulace, experimentování a hra;.....	14
2.2.6 Celostnost (účast všech smyslů a obou mozkových hemisfér);	14
2.3 Prostor pro prožitkové učení nabízí:	15
2.3.1 Dramatická výchova	15
2.3.2 Ekoškola	16
2.3.3 Lesní mateřská škola (LMŠ)	18
2.3.4 Hra	20
3 OBSAH PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	22
3.1 Metody a formy předškolního vzdělávání.....	23
3.1.1 Frontální vyučování.....	24
3.1.2 Skupinové vyučování	24
3.1.3 Kooperativní vyučování	24
3.1.4 Individuální a diferencované vyučování.....	24

3.1.5 Organizační formy vyučování v rozličných prostředích	25
4 MATEŘSKÁ ŠKOLA.....	26
4.1 Organizace vzdělávání v mateřské škole	26
4.1.1 Volná hra	27
4.1.2 Řízená činnost	27
4.1.3 Pobyt venku	27
II. PRAKTICKÁ ČÁST	29
5 STANOVENÍ CÍLŮ A VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	29
6 METODIKA	29
7 POZOROVANÉ TŘÍDY RŮZNÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOL.....	30
8 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ POZOROVÁNÍ	35
9 UKÁZKA ČINNOSTÍ S VYUŽITÍM PROŽITKOVÉHO UČENÍ	36
9.1 1.podtéma: Zvířátka v lese	38
9.2 2.podtéma: Sněhulák	41
9.3 3.podtéma: Mrazík	43
9.4 4. podtéma: Bílá zima	46
10 DISKUSE	49
ZÁVĚR	51
SEZNAM POUŽITÉ A CITOVANÉ LITERATURY	53
SEZNAM PŘÍLOH.....	56

ÚVOD

Téma mé bakalářské práce „Prožitkové učení v mateřské škole“ jsem si zvolila proto, že toto téma považuji za velmi atraktivní a zároveň částečně opomíjené v systému učení předškolních dětí. O učení prožitkem slyšel asi každý z nás, jen málokdo si ale dokáže vybavit, jak toto učení probíhá. Jakou formou? Je dostatečně využíváné v dnešních mateřských školách? Právě tyto otázky mě zaujaly a vedly k získání více informací o tomto druhu učení.

Pro děti předškolního věku je nejpřirozenější činností hra. Učení v předškolních zařízeních probíhá prostřednictvím spontánní hry, řízených činností, pobytu venku, vycházek v okolí a v přírodě, avšak svou roli hrají i situace, jež nelze předpokládat, které však mají ve vývoji dítěte nesporný podíl. V jaké míře se tyto situace objevují? A jsou tyto zmíněné situace dostatečně využity v systému učení? Cílem práce je získat co nejvíce poznatků a informací o učení prožitkem a nalezená fakta shrnout do konkrétní podoby, která by byla srozumitelná a využitelná pro výuku v mateřských školách.

V teoretické části zaměřuji svou pozornost na učení prožitkem, jeho myšlenkovými základy a možnostmi jeho využití v praxi. Dále na vzdělávání a výchovné instituce, např. na lesní mateřskou školu a dramatickou výchovu, které mohou využívat metodu prožitkového učení v každodenní práci se svými svěřenci. Tato bakalářská práce se zabývá i obsahem předškolního vzdělávání, jeho formami a metodami, které jsou pro prožitkové učení v mateřské škole nejvhodnější.

Náplní praktické části této bakalářské práce je zkoumání míry využívání metody prožitkového učení při vzdělávání předškolních dětí. Součástí je i vlastní ukázka tohoto druhu učení. Ukázka má podobu nabídky činností, při kterých se využívá reální prožitek dětí a jejich emoce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 UČENÍ

Průcha, Walterová, Mareš (2003) se sjednotili v názoru, že učení je psychický proces, který je rozhodujícím faktorem v adaptaci člověka, myšleno v jednotě duševních i tělesných předpokladů. Týkající se adaptace na jeho společenské i přírodní prostředí, v rozvoji jeho osobnosti a v neustále se zdokonalovaném zvládnání a organizaci podmínek jeho společenské a individuální existence. Tento názor konkrétněji předložil i Kulič (2003). Učení pomáhá lidskému druhu v rozvíjení jeho kultury a jednotlivci v rozvoji jeho vlastní individuality. Jak je známo, učení se odehrává nejen ve školních institucích, ale i v průběhu celého života. Probíhá neúmyslnou, ale i cílenou formou. (Kern, 2006).

Dle Čáp, Mareš (2001, s. 80): „*Učení je získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života. Naučené je opakem vrozeného.*“

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2003) můžeme pohlížet na učení z více pohledů, resp. několika hledisek. Např. podle podílu vědomého záměru (učení bezděčné, záměrné); podle postupu a vnější formy (učení řešením problémů, nápodobou, instrumentálním podmiňováním, klasickým podmiňováním, vtiskováním, habitací či učením latentním); podle typu procesů a činitelů, týkající se oblasti (senzorické, motorické, verbálně pojmové, percepční aj.); podle nositele (automatizované a lidské); podle míry autoregulace (spontánní autoregulace, vědomá autoregulace aj.). Pro pedagogy a vychovatele je nezbytné, aby byli důkladně seznámeni s různými psychologickými teoriemi učení a nezapomínali promítat je do výchovně vzdělávacího procesu. Jedině tak může být tento proces efektivní. (Svobodová, J., Šmahelová, B., 2007)

1.1 Definice učení

Kern (2006, s. 123): „*Učení je tendence ke změně chování (tato změna je bezprostředně pozorovatelná jen v motorickém, ne v mentálním dění) odehrávající se na úrovni senzomotorické, emocionální, sociální a kognitivní (nejen jako hodnotitelný výkon žáka ve škole). Učíme se pozorováním, procvičováním nebo vhladem (nikoli zráním či únavou, které také vyvolávají určité změny v chování).*“ Teorie učení

pomáhají zlepšit proces učení v praxi a předvídají, jaké výsledky můžeme očekávat za určitých, většinou námi stanovených podmínek.

Za učení považujeme každou změnu chování pod vlivem minulé zkušenosti (Fontana, 1997 in Svobodová, J., Šmahelová, B., 2007)

1.2 Funkce učení

Hans Kern (2006) stanovil 3 různá pojetí funkcí učení:

- Podle *biologického pojetí* optimalizuje jednání a chování jedince. Slouží k zachování vnitřního fyziologického prostředí („homeostázy“).
- Podle *psychoanalytického pojetí* vnímá hru jako prostředek k dosažení rovnováhy mezi „principem reality“ a „principem slasti“. Pro dosažení této rovnováhy je potřeba včas rozpoznat omezení plynoucí z vnějších podmínek.
- Podle *humanistického pojetí* je učení samostatnou aktivitou člověka, jenž usiluje o uskutečnění svých osobních možností.

1.3 Druhy učení

Na problematiku učení se zaměřovala celá řada odborníků – psychologů i pedagogů. Díky tomu se dnes v odborné literatuře setkáváme s celou řadou náhledů na danou problematiku. Pro čtenářovu přibližnou představu však v této práci uvádím pouze nejčastěji citované.

Učení emocionálně vegetativní: Jeho hlavní podstatou je sdružování určitých emocionálních a fyziologických pochodů v našem organismu spojených s určitými událostmi v okolí. Lze tedy říci, že emoce spolu s vegetativními jevy představují komplexní, naučenou, emocionálně vegetativní reakci na určité životní situace. (Helus, 2009)

Instrumentální učení: Chování, které vedlo jedince k úspěchu (posléze k odměně) bude používáno v podobných či stejných situacích stále častěji. (Helus, 2009)

Senzomotorické učení: Tímto druhem učení zvládáme úkony náročné na vnímání, vzájemnou koordinaci vjemů s pohybem a samotný pohyb. Výsledkem je obratnost a pohybové dovednosti. (Helus, 2009) Podle Vacíkové, Langové, a kol. (2007) je toto učení založeno na utváření řetězců motorických úkonů a na jejich koordinaci. Uplatňuje se zde učení podmiňováním na základě podmíněných reflexů v důsledku spojení dosud nevýznamného podnětu s podnětem podmíněným.

Verbální učení: Vacíková, Langová, a kol. (2007) uvádějí, že tento druh učení se týká čistě lidského druhu. Jedinec si díky němu osvojuje jazykový systém, jehož prostřednictvím si osvojuje pravidla fungující společnosti, v níž žije. Jde o spojování slov za sebou v určitém pořádku a podle pravidel, kdy slovo předcházející vystupuje jako podnět, vyvolávající příslušnou reakci. Helus (2009) s tímto názorem souhlasí, avšak dodává, že nejde jen o spojování slov v určitém pořádku, ale i o učení porozumět slovům v jejich ustáleném významu, funkci, porozumění jejich obsahu a používání v běžném životě. „*Verbální učení uvádí děti do aktivního vztahu k jazyku a řeči, což hraje v jejich osobnostním rozvoji mimořádně závažnou roli.*“ (Helus, 2009, s. 205)

Pojmové učení: Je úzce spjaté s jazykovým systémem subjektu i společnosti jako celku. Beze slov, jazyka a řeči se nemůže jedinec rozvinout. Cílem tohoto učení je, že se jedinec snaží rozlišovat to, co pro něho je a není podstatné. (Helus, 2009)

Učení řešením problémů a učení objevování: Podle Vacíkové, Langové, a kol. (2007) je jedinec stavěn do situace, v níž se nachází překážka, kterou jedinec může brát jako výzvu, začne konat potřebné k dosažení cíle a tím, vyřeší daný problém. Podle Heluse (2009) vystupuje jedinec jako aktér, stojící před objevováním něčeho nového. Na osobnost dítěte má zmíněné učení značný vliv.

Sociální učení: Základním kamenem je socializace dítěte. Uskutečňuje se v situacích vzájemného styku mezi jedinci a okolím. (Helus, 2009)

2 PROŽITKOVÉ UČENÍ

„Dítěti můžeme sdělit dvěma způsoby, kdo je slepý člověk. Můžeme mu říci, že slepý člověk je člověk, který nevidí. Nebo mu řekneme: „Zavři oči a pokus se najít cestu ven z místnosti.“ (Brian Way in Svobodová, E., 2010, s. 118)

Podle Gardašové (2003) je prožitkové učení založeno na základě zkušeností a prožitků jedince. Pro děti předškolního věku je tudíž přirozené, nenucené, spontánní a jemu vlastní. Dítě má možnost samo objevovat a zkoumat svět kolem sebe. Může komunikovat verbálně i neverbálně, má dostatečný prostor pro kreativitu, sebevyjádření a aktivitu. Tímto způsobem učení má dítě možnost zapojit se do konkrétních činností všemi smysly.

Hlavní úlohu zde tedy hraje prožitek. Tento pojem se stal v dnešní době velice používaným a diskutovaným, a tudíž se v odborné literatuře setkáváme s pestrá paletou názorů, jež se liší především úhlem pohledu na danou problematiku.

Dle Hegenbartem (1994 in Jiří Kirschner Psychologie prožitku a dobrodružství, 2009) část odborné veřejnosti chápe prožitek jako existenciálně významnou zkušenost, dotýkající se celé osobnosti jedince. Arrivé (2004 in Jiří Kirschner Psychologie prožitku a dobrodružství, 2009) vkládá prožitek do vztahu s emocemi, jejich kvalitu, která se odráží především ve vztahu k společnosti. Vyzdvihuje názor, že vnitřní a vnější svět se vzájemně prolínají a emoce jsou výsledkem tohoto prolínání. Prožitky se odrážejí v našich emocích. Švejdová (2010) vysvětluje prožitkové učení, jako proces, kdy se záměrně snažíme navodit prožitek ze situace. S prožitkem předem počítáme a to i v tom případě, že nikdy nemůžeme přesně vědět, co konkrétní jedinec právě prožívá, jaké má pocity. Učitelka může pouze odhadovat na základě svých zkušeností a znalostí dítěte. Pro kvalitní pedagogickou práci je však podstatné neztratit ze zřetele skutečnost, že žádná činnost prováděná předškolními dětmi se neobejde bez prožitků. Ty mohou být zdrojem jak pozitivních, tak negativních vzpomínek, které si jedinec ponese po celý svůj život.

S tím souhlasí i Gardašová (2003), která chápe prožitkové učení jako zkrácenou formu pro pedagogický styl učitelky. Při kterém by učitelka měla uplatňovat způsob, kdy se dítě předškolního věku učí samo spontánně pomocí prožitku a zkušenosti.

Švejdová (2010) podle (Jana Čápa in Vzdělávání v mateřské škole, 2010) označujeme prožíváním ten aspekt činností, který je přístupný pouze samotnému jedinci, který ho projevuje ostatním prostřednictvím vnějšího chování, výrazem a mimikou.

Setkáváme se též s názorem, kdy Helus (2009) zastává názor, že by se v zájmu všestranného vývoje mělo dostávat hned 5 druhů prožitků. Jako první zmiňuje prožitky dobra, kdy bychom se měli starat o význam dobrého skutku, který je uchován v naší duši a dělá z nás silnější. Dále jde o prožitky krásy. Za třetí má na mysli prožitky pravdy, která platí, rozhoduje a činní nás ušlechtilými. Za čtvrté jde o prožitky řádu. Očekává se od nás, že budeme tento řád spoluvytvářet a chránit. Posledním prožitkem je prožitek setkávání člověka s člověkem. Tyto prožitky jsou důležité pro socializaci

jedince. Dítě chápe, že ho má někdo rád, že se k němu může obracet s láskou. A tím poznává vzájemnost, v níž se daří dobru, kráse a pravdě.

Uplatňování prožitkového učení v mateřských školách je úzce spjato s emocionální složkou osobnosti dítěte.

2.1 Emoce

Každý jedinec prožívá své vlastní emoce, které se vytváří v jeho srdci a stávají se projevem jeho života. Každý jedinec je tudíž individuální i tím, jak reaguje, tj. svými projevy. Emoce, které prožíváme, mají svůj cíl a smysl. Ať už to jsou emoce záměrně vyvolané či spuštěné náhodnou situací. (Filliozat, 2011)

Merlin a Gillernová (2003) považují za velmi důležité období pro děti předškolního věku období, kdy se formují základní citové projevy. Prožívání je v tomto věku velice intenzivní, ale současně i proměnlivé a krátkodobé. U zdravého jedince v období předškolní docházky převažuje veselá nálada, pozvolna se ztrácí strach z neznáma a do popředí se dostávají sociální city, jako je např. láska, nenávisť a sympatie atd.

Svobodová, E. (2007) uvádí termín emoční inteligence. Tímto termínem rozumíme schopnosti, jako jsou např. umět řešit konflikty, schopnost domluvit se s ostatními a umět navázat přátelský vztah, vyznat se v emocích, které jedinec právě prožívá, a umět s těmito poznatky zacházet. Může se stát, že dítě trpí nedostatkem těchto emocí a tudíž není schopno zařadit se do skupiny vrstevníků. Mohou vznikat různé neshody. Dítě, které se nevyzná ve svých emocích, prožívá pocity osamělosti, neschopnosti, zbytečnosti, vzteku a smutku. Filliozat (2011) dodává, že v dnešní době společnost našťastí pochopila, že cesta k úspěchu je provázena sebedůvěrou jedince a jeho fungujícími vztahy s okolím. Na popředí už nejsou jen technické dovednosti a vidina cíle, nýbrž komunikační schopnosti a zvládání svých emocí. Není důležitý výsledek, ale cesta, která nás k němu vede. Dále dodává, že nejdůležitější rolí týkající se úspěchu (jak v osobním, tak profesním životě) je emoční inteligence. O té se zmiňuje již Eva Svobodová ve svých knihách. Uvádí, že mít emoce, prožívat je a dávat je najevo, je zcela v pořádku.

„Děti poznávají, že mít emoce je správné a v pořádku, že i paní učitelka může cítit vztek nebo smutek a dostávají vzor, jak s takovou emocí zacházet.“ (Svobodová, E., 2007, s. 88)

V otázce emocí u předškolních dětí nesmíme zapomenout na důležitost emočního vývoje. U dětí předškolního věku a jejich prožívání emocí je typická stabilita a vyrovnanost. Důležitou roli hraje aktuální situace, na kterou se váže převážná většina emočních prožitků. Tyto prožitky bývají spojeny s uspokojením či neuspokojením potřeb. Jsou to například potřeby, podle amerického psychologa Abrahama Maslowa. Ve spodním patře nacházíme fyziologické potřeby, dále potřebu bezpečí, jistoty a řádu, neméně důležitou potřebu lásky a sounáležitosti, potřebu úcty a uznání a na samém vrcholu potřebu seberealizace, která je velmi důležitá při využívání učení prožitkem. Děti od 3 do 6 let rozumí aktuálnímu významu emocí. Pochopitelně s tím mohou mít děti přibližující se spodní hranici potíže. Jsou si vědomy, zda vyjadřují kladné či záporné hodnocení. Vágnerová (2005) zastává názor, že předškolní děti se většinou snadno vyznají v základních emocích, jako je například radost a smutek. Obtížnější je pro ně schopnost porozumět komplexnějším emocím. Děti začínají chápat příčiny emočních reakcí. Dovedou si uvědomit, že pro ně známé situace obvykle vyvolávají stejné pocity. Již 3leté děti jsou schopny rozpoznat dění s pozitivními účinky. Toho je třeba využít při práci s emocemi v mateřské škole.

Emoční znalosti a zkušenosti o citovém prožívání jsou schopny využít děti 4-5leté při odhadu následujících citových prožitků. Dovedou je uplatnit nejen u vlastního emočního očekávání, ale také použít je při odhadu pocitů jiných osob. (SAARNI a kol. in Vágnerová, 2005)

Vágnerová (2005) se domnívá, že rozvojem emoční inteligence, děti snáze porozumí svým pocitům, dovedou projevit empatii ve vztahu k druhým lidem. Své citové projevy pak dovedou lépe ovládat. K rozvoji dítěte, k jeho prožitkům a potřebám je dle Havlínové, Vencálkové a kol. (2006) potřeba vzít v úvahu psychologickou oblast. Konkrétněji přirozený rozvoj, vývojové předpoklady jedince a to vše v souladu s přirozeným prožíváním a poznáváním světa kolem sebe. V mateřské škole by se měla podporovat přirozená zvědavost, poznávací dovednosti a přirozené prožívání. Pedagog by měl vytvářet pozitivní atmosféru, která podporuje prožívání jedince, jeho sebedůvěru, seberealizaci a sebepoznání. U předškolních dětí je důležité, aby jejich emoce nebyly potlačovány. Děti by měly mít ze stran pedagogů dostatek příležitostí prožívat své emoce. Je potřeba dané emoce pojmenovat a v případě, kdy by byly emoce nadměrně intenzivní či negativní, včas tyto emoce usměrnit. Děti potřebují ze stran pedagogů cítit podporu a pocit jistoty při vyrovnávání se s negativní emocí.

V předškolním věku bychom měli jedinci dopřát takových podmínek, jako je např. volná hra, volný pohyb a estetické činnosti všeho druhu, aby se mohly maximálně rozvinout další různorodé funkce (např. senzomotorická koordinace, představivost, fantazie a kreativita, nebo vnímání všemi smysly, koncentrovaná pozornost či mechanická a krátkodobá paměť). Dle Havlínové, Vencákové a kol. (2006) napomáhají tyto funkce připravit dítě na povinnou školní docházku.

Pocity a emoce, které v určité situaci jedinec prožívá, není možné vyvracet či zlehčovat. (Mertin, Gillernová, 2003)

2.2 Znaky prožitkového učení

Prožitkové učení se skládá z několika charakteristických znaků. Podle nich, můžeme hodnotit, do jaké míry je prožitkové učení realizováno. Jsou-li realizovány a v průběhu učení rozvíjeny všechny jeho znaky, můžeme říci, že prožitkové učení probíhá zdravě. Havlínová (2006) tyto charakteristické znaky uvádí takto:

2.2.1 Spontaneita (vlastní puzení k činnosti);

Spontaneita je chápána jako přirozenost jednat aktivně, bez ostychu. Projevovat se navenek ve skupině vrstevníků, nebát se projevit a říci svůj názor. Je to přirozené chování, které vychází z jedince zcela spontánně a bez přípravy.

2.2.2 Objevnost (radost z poznávání);

Dítě projevuje radost z objevení čehosi nového, pro něho neznámého. Důležitým znakem u objevnosti je samotná aktivita jedince, jedinec pomocí objevování proniká hlouběji do reality.

2.2.3 Komunikativnost (verbální i neverbální složka);

Komunikativnost je důležitým znakem jakéhokoli učení. Jedinec ovládá schopnost navazovat vztahy a komunikovat se svým okolím. Pomocí komunikace dokáže jedinec vnímat i reprodukovat myšlenky, sdělit své city, nálady, názory, hodnoty, postoje aj. Dokáže vyjádřit svůj názor i své emoce. Neverbální složku využívá učitel zejména v dramatické výchově. Zprostředkovává se gesty, pohyby těla, mimikou, očním kontaktem, držením těla a dalšími různorodými způsoby.

2.2.4 Prostor pro aktivitu a tvořivost;

Aktivitu si u živočichů a lidského druhu vysvětlujeme jako činnost, která je zaměřená k uspokojování základních životních potřeb. V případě aktivity u člověka rozlišujeme aktivitu uvědomovanou a neuvědomovanou. Také může být automatická, ovlivnitelná naší vůlí nebo neovlivnitelná (tzv. autonomní). Hartl, Hartlová (2004) tvrdí, že v předškolním věku je potřeba brát zřetel na neutuchající potřebu, tj. být aktivní. Aktivita jedinci poskytuje nové příležitosti k tvoření a poznávání předmětů, získávání zkušeností a dovedností. Aktivita motivuje jedince k další nové činnosti. (Mertin, Gillernová, 2003)

2.2.5 Konkrétní činnosti: manipulace, experimentování a hra;

Svobodová, J. a Šmahelová, B. (2007) vysvětlují experimentování jako metodu, která zkoumá cíleně navozené situace a jevy za předem připravených a kontrolovaných podmínek. Experiment je činnost pro děti velmi atraktivní. Jelikož neznají řešení, s netrpělivostí čekají na výsledek. Tím, že si experimenty mohou vytvářet buď sami, nebo za přítomnosti učitelky, si řešení i postup lépe zapamatují a budou poháněni touhou si experiment zopakovat. Důležitá je aktivita dítěte. K celkovému rozvoji dítěte je potřeba manipulace s různými předměty.

2.2.6 Celostnost (účast všech smyslů a obou mozkových hemisfér);

Celostnost si můžeme podle Hartla a Hartlové (2004) vysvětlit jako analytický a syntetický pohled na zkoumané problémy. Celostnost je v učení považována za určitou propojenost a provázanost všemi psychickými pochody, tj. myšlením, vnímáním, cítěním a chtěním zároveň.

Z výše uvedených informací vyplývá, že prožitkové učení je založeno na citovém prožívání a osobních zkušenostech obou zúčastněných osob. Obě osoby, bez ohledu na věkový rozdíl, prochází tímto procesem, a tudíž na sebe působí. Nejde o jednosměrný proces. Prožitkové učení využívá pravou polovinu mozku, jež funguje intuitivně a zaměřuje se na podstatu, než na detaily. Je tvořivá, spíše estetická a propojuje se s pocitovými stránkami života. Proto zkoumaný problém chápe jako celek. (Gardašová, 2003)

2.3 Prostor pro prožitkové učení nabízí:

2.3.1 Dramatická výchova

Dramatická výchova je metoda, jež je v mateřských školách často využívána. V dnešní době máme několik definic dramatické výchovy. K otázce prožitkového učení se nejvíce přibližuje definice od Hany Švejdové (2011), která chápe dramatickou výchovu jako proces vzdělávání (v našem případě předškolních dětí), který využívá k dosažení cílů prostředky a prvky divadla a dramatu. Je to proces, při kterém jedinec získává zkušenosti, dovednosti, vědomosti na základě vlastní zkušenosti. Vlastní prožitek a aktivní činnost jsou pro lidský druh velice důležité. Předškolní děti se nejraději a nejvíce naučí formou hry.

Dramatická výchova je založena na základních principech, rozdělení dle Svobodové. E. (2011):

- Zkušenost, prožitek a aktivita
- Hra
- Hra v roli
- Tvořivost a fikce
- Partnerství
- Zkoumání, objevy, experimentace a improvizace
- Psychosomatická jednota a empatie

Obecně je cílem u dramatické výchovy vést k hlubšímu pochopení smyslu a porozumění sobě samému i světu kolem nás. Pomáhá dětem komplexněji pochopit určité životní situace. Dramatická výchova má pozitivní vliv na osobnostní a sociální oblast. Děti si zde mohou vyzkoušet roli někoho jiného, aniž by tím byla narušena naše společnost a život dětí ve vrstevnické skupině. Zapojování metod dramatické výchovy vede u dětí k vytváření větší samostatnosti, k rozvoji tvořivosti a ke spolupráci ve skupině. Děti se nemusí bát vyjádřit svůj názor, navíc se mohou uplatnit i děti, které se jinak navenek příliš neprojeví či nevyhledávají tolik společenský kontakt. Při dramatickém ztvárnění jakékoli pohádkové postavy, je důležité, aby učitel nikdy nezapomněl sejmout z dětí masku (roli).

Dle Kořátkové (2008) má dramatická výchova působit celostně na osobnost předškolního dítěte a vést jí k aktivní účasti (např. vést děti k tvůrčímu vyjádření svých

nápadů a myšlenek). Dalším úkolem dramatické výchovy je rozvoj osobní citlivosti konkrétního dítěte. Důležitá je i citlivost vztahová, do které můžeme zahrnout např. schopnost dohodnout se s ostatními, respektovat je, tolerovat a spolupracovat s nimi.

Důležitou postavou v procesu dramatické výchovy v mateřské škole je sám učitel. Ten zvyšuje aktivitu dětí, ochotu přijmout roli, dokáže motivovat a vést děj kupředu, porozumět zápletky a odbourávat dětské zábrany pro tvořivé a svobodné jednání. K uskutečňování dramatické výchovy nám slouží různorodé metody práce. Podle Kořátkové (2008) jde především o improvizaci, což je individuálně prožívaný projev, kdy se nejedná o předem dohodnuté jednání ani chování. Kořátková (2008) vyzdvihuje alteraci a charakterizaci. Tu uplatňuje i Svobodová E. (2011) a ve své knize *Metody dramatické výchovy* uvádí i další metody. Příkladem je: hra v roli, štronzo, živý obraz, vnitřní hlasy, horká židle, tvůrčí psaní, zrcadla, postojová osa či zvuková koláž aj.

Prostředků, které motivují práci v dramatické výchově, je velké množství. Důležité je mít vhodné téma, které by mělo děti zaujmout a bavit. Neměla by chybět zápletky, otázka či tajemství, které podporuje v dramatické výchově tvořivě stimulující atmosféru.

2.3.2 Ekoškola

Raný věk dětí je důležitým obdobím pro všestranný rozvoj jedince a kontakt s přírodou. S tímto názorem souhlasí většina pedagogů, avšak hlouběji se jím zabývá PhDr. Tereza Vošahlíková, která se po studiu na Karlově Univerzitě v Praze, vydala v rámci doktorského studia do ciziny, kde se zaměřila na výzkum týkající se předškolních zařízení, která jsou příklady vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Zabývá se otázkou ekoškol a lesních mateřských škol.

U Vošahlíkové (2010) se setkáváme s ekoškolkou, jež je mateřskou školou s ekologickým zaměřením. V tomto zařízení je na hlavním místě snaha vycházet z přírodních zdrojů (využívat přírodní materiály). Dále Vošahlíková uvádí několik kritérií, které by měly sloužit k dosažení vytyčených cílů a smysluplnosti ekoškol. Podstatnou částí režimu mateřské školy je denní praxe, kde se zapojují nejen děti a učitelé, ale i rodiče.

Hlavní cíle ekoškolky nám shrnuje takto:

- 1) „Umožnit dětem denně pobyt v přírodě nebo v přírodně upravené školní zahradě.
- 2) *Pečovat o zdravý životní styl dětí prostřednictvím zdravého stravování, dostatku příležitostí k pohybu v přírodním terénu, otužování venku za každého počasí.*
- 3) *Nabízet podněty přiměřené věku vedoucí k aktivnímu učení v přírodě – posílit učení pozorováním, experimentováním, zážitky a hrou v přírodě.*
- 4) *Podpořit elementární základy pro odpovědný postoj k životnímu prostředí.*
- 5) *Snižovat ekologickou zátěž provozu mateřské školy.*
- 6) *Aktivně zapojit rodiče a děti do péče o místní životní prostředí.*
- 7) *Podporovat udržitelný rozvoj komunity mateřské školy.“*

(Vošahlíková, T., 2010, s. 13)

Ráda bych se zde zmínila o podobě většin mateřských škol se zaměřením na ekologickou výchovu. Vzhled interiéru by měl být zaměřen na přírodní materiály a prvky. V ideálním případě by měl být využit i na podlahy, nábytek a stěny materiál přírodní, tj. např. dřevo, hlína a sláma. Tuto ideální podobu však najdeme jen v málokteré ekoškolce. V ekoškolce by se neměly objevit ani umělé hračky.

Ekologický provoz v tomto druhu mateřské školy je zaměřen i na třídění odpadu, jak dětí a učitelů, tak i provozních zaměstnanců. Dále, zejména u již zmíněných provozních zaměstnanců, je snahou využívat i ekologicky šetrných prostředků na úklid a chovat se úsporně vzhledem k spotřebě vody i elektřiny.

Ve školních jídelnách se zpracovávají a využívají lokální a sezónní potraviny. Do vytvořeného jídelníčky se často zařazují i biopotraviny.

Okolí mateřské školy je upraveno s úmyslem maximálního sblížení dětí s přírodou. Zahradu pokrývá trávník, ale mimo něj můžeme najít i jiné druhy přírodních materiálů. Myslíme tím kůru a jehličí stromů, písek, kamínky nebo velké kameny. Na zahradě dětem nechybí ani voda, jež jim poskytuje možnost experimentu a hry. Voda v krajině může být realizována v podobě malého jezírka, potůčku nebo v korýtku, které slouží k zachycení dešťové vody. Neměl by zde chybět ani záhon s bylinkami a zeleninou, kterou si společnými silami pěstují děti a učitelé. Tím je upevněn vztah k přírodě i mezi členy školky. V běžných mateřských školách najdeme spoustu skluzavek a prolézaček. Ani ekoškolky nejsou o tyto prvky ochuzeny, tyto konstrukce

jsou však vyrobeny z přírodních materiálů. Hojně se využívá i přirozených přírodních prvků, které mohou sloužit jako prolézačky samy o sobě (př. různé keře, kmeny stromů atd.).

K upevnění vztahu dětí s přírodou napomáhá i existence nějakého zvířete (domácího mazlíčka), o které se musí společně starat. To poskytuje důležitou zkušenost zejména pro děti, které doma vlastní zvíře mít nemohou.

Avšak i ekoškoly se od sebe částečně liší. Tyto zařízení se od sebe mohou hodně lišit. Každá vychází ze svých stanovených prostorových, personálních a finančních podmínek. Z výše zmíněných informací vyplývá, že zřízení ekoškoly může být finančně velmi náročné. Levnější variantou jak finančně, tak i z hlediska zázemí jsou lesní mateřské školy.

2.3.3 Lesní mateřská škola (LMŠ)

Dle Vošahlíkové (2010) je možné vnímat lesní mateřskou školu jako další typ ekoškoly. Základním rysem tohoto předškolního zařízení je, že velká část programu, dalo by se říci, skoro celý, probíhá „venku za každého počasí“ v prostředí přírody. Výhodou tohoto typu jsou nižší náklady na provoz i na zřízení celé instituce.

Společnými znaky dle Vošahlíkové, T. a Kordulové, M. (2010, s. 16) jsou tyto cíle:

- 1) *„Učit se celostně, tzn. všemi rovinami vnímání.*
- 2) *Rozvíjet jemnou a hrubou motoriku prostřednictvím rozmanitých podnětů a možností pohybu v přírodě.*
- 3) *Podpořit smyslové vnímání přímou zkušeností.*
- 4) *Rozvíjet kreativitu a fantazii při využití rozmanitých přírodních prvků.*
- 5) *Podpořit vědomí sounáležitosti mezi dětmi navzájem a se živou a neživou přírodou.*
- 6) *Prožít rytmus změn ročních období a přírodních jevů.*
- 7) *Seznámit se s místem a přírodním prostředím, které je blízké a vytvořit si k němu pozitivní vztah.*
- 8) *Zažít a poznat rostliny a živočichy v jejich původním životním prostředí, poznat různá přírodní ekosystémy.*
- 9) *Umožnit dětem, aby poznaly své tělesné hranice.*
- 10) *Prožít ticho a naučit se být citlivější k mluvenému slovu.*
- 11) *Poznat hodnoty lesního společenství a hodnoty lidské společnosti.“*

Lesní mateřské školy můžeme rozlišit na dva základní typy. Prvním typem je samostatná lesní mateřská škola a druhým typem je integrovaná lesní mateřská škola. V čem se tyto dva typy lesních mateřských škol liší si vysvětlíme v následujícím textu.

a) Samostatná lesní mateřská škola

Tento typ lesní mateřské školy není závislý na klasické budově, typické pro předškolní vzdělávání. Vzdělávání může probíhat ve srubu či v jurtě. U nás tento typ výuky není zcela typický. V lesních mateřských školách v cizině se běžně pro výuku využívají maringotky s místy k sezení a potřebnými pomůckami k venkovním aktivitám. Samostatná LMŠ nemusí ani vlastnit žádnou budovu. Členové (děti, učitelé, vychovatelé) se mohou scházet na předem smluveném místě a odtud společně vyrážet do lesa. Tyto školky se řídí heslem „venku za každého počasí,“ ale když je příroda opravdu nevlídná, může jim jako tzv. ochranný prostor posloužit například knihovna, skautská klubovna atd., se kterými může mít tento typ dohodu týkající se spolupráce.

Tento typ mateřských škol je nejvíce rozšířen v Německu. U nás v České republice není tento typ příliš rozvinut. Avšak v posledních letech se lesní mateřské školy dostali do povědomí rodičů a stávají se stále více, vyhledávanějšími předškolními institucemi.

b) Integrovaná lesní mateřská škola

Druhým typem jsou integrované lesní mateřské školy. Prvky tohoto typu se prolínají se vzdělávacím programem běžné mateřské školy. Uskutečnění může probíhat ve dvou kombinacích. První je běžná mateřská škola, při které je zřízena lesní třída. Nebo také můžeme najít samostatnou lesní mateřskou školu se zázemím v běžné mateřské škole.

Děti navštěvující lesní třídu vycházejí denně nejméně na dopoledne do přírody, do lesa, na louky. Do MŠ se lesní třída vrací po venkovním programu na oběd, popř. odpočinek a odpolední program. Tím je zajištěna celodenní péče o děti. Ta je v samostatné lesní školce málo častá. V rámci LMŠ se uskutečňují jednorázové projektové týdny nebo méně známé „lesní dny.“ Tyto projektové týdny mohou probíhat v délce jednoho až tří týdnů. Učení je zaměřené na těsný kontakt dětí s přírodou, který je pro tento typ zařízení typický. Pobyt dětí v přírodě pomáhá komplexnímu rozvoji dovedností. Rozvoj osobnosti je zcela přirozený.

Vošahlíková (2010) ve svém výzkumu zjistila, jak důležitý je kontakt dětí s přírodou a přirozeným prostředím pro rozvoj sebevědomí a sebehodnocení dítěte. Předškolní děti se učí poznávat pocity, potřeby a vlastní hranice. LMŠ jim poskytuje rozmanité aktivity a podněty k v podobě her s různým stupněm obtížnosti. Ty nabízejí dostatek příležitostí k pozorování. To chápeme jako předpoklad k přirozenému způsobu poznávání světa kolem nás. Pozorování dětem umožňuje prožít radost z něčeho nového (právě objeveného). Děti mají velkou možnost experimentu a čas pro vyvíjení vlastní aktivity.

2.3.4 Hra

Hra je nejpřirozenější činností dítěte předškolního věku. Během hry se děti učí spolupracovat s druhými dětmi, rozvíjí se komunikativní dovednosti a dítě se učí samo organizovat svou vlastní činnost. Dle Svobodové. E (2010) je hra pro dítě takovou činností, při které se nemusí bát vyjádřit svůj názor, učí se přirozeně prostřednictvím hry, získává nové poznatky a zkušenosti. Při hře může jedinec zapomenout na negativní zážitky, hra mu pomáhá se s nimi vyrovnat. Dítě si hraje, aniž by vědělo, že se učí. Hru si volí dobrovolně, zejména spontánní a volnou. Hra mu nabízí uspokojení. Při hře můžeme poznat a prožít spoustu negativních, ale i pozitivních emocí. Hovoříme-li o hře, je důležité zmínit i znaky, které by hra měla obsahovat. Hlavním znakem je svobodná aktivita jedince. Budeme-li děti do hry nutit, ztratí tak hra své osobité kouzlo a nemusí být pro dítě přínosem. Dalším znakem je neproduktivita. Děti by si ze hry měly odnášet pozitivní zkušenosti, prožitky a vzpomínky, které se u některých z nich vtisknou do paměti a mohou přesahovat až do dospělosti. Při hře by také neměl chybět prostor a čas. Hra nemusí vůbec zasahovat do skutečného života, naopak tvořením vlastních her může jedinec prožít něco neopakovatelného. Realitu ve hře dítěte však také najdeme, např. při hře dítě aniž by si tuto skutečnost uvědomovalo, může odkrýt vztahy v rodině a aktuální dění. Dalším znakem hry je nejistota, nikdy nemůžeme přesně odhadnout průběh ani závěr hry. Hra se podřizuje pravidlům, která platí po dobu hry. Upravují průběh a děti si je mohou vytvářet sami.

Znaky hry podle Kotátkové. S. (2005) jsou:

- 1) spontánnost dětí při hře
- 2) zaujetí dítěte (soustředění)
- 3) radost z poznávání a prožívání hry (uspokojení)
- 4) tvořivost a aktivita
- 5) fantazie
- 6) opakování (návrat ke známé hře)
- 7) přijetí role dítětem

Hrou jako takovou se zabývá mnoho autorů, psychologů, pedagogů a filozofů. Otázce volné hry se nejvíce věnují Caiatiová, Delačová a Müllerová (1995). Musíme přiznat, že čas pro volnou hru je pro dítě předškolního věku nezbytný. Dítě při volné hře může naplňovat své individuální potřeby. Může získávat nové dovednosti, vědomosti a zkušenosti. Při hře postupuje podle svého individuálního tempa. Uplatňuje své zájmy, má možnost navazovat vztahy se svým okolím. Volná hra by měla dětem přinášet emocionální uspokojení, které vede k většímu zapamatování si určitých informací, postojů atd. Pod pojmem volná hra si již zmíněné autorky představují volnost z hlediska výběru námětu a záměru činnosti. Děti mají potřebu experimentovat, zkoušet, prozkoumávat a vytvářet nové. K tomu si volí vlastní prostředky a dohody s partnerem. Vybírají si hračky, roli, úpravu, námět, způsob zpracování a podmínky.

Dramatickou výchovu, lesní mateřské školy a mateřské školy považují za hlavní reprezentanty prožitkového učení v předškolním věku a na základě seznámení s těmito formami vzdělávání jsem si stanovila určité pedagogické zásady pro praktickou část mé práce. A těmi pedagogickými zásadami jsou:

1. Upřednostňovat vždy přímý smyslový prožitek před zprostředkovaným (vyprávěním, čtením, obrázky atd.).
2. Spojovat prožitky dětí s pozitivním přístupem učitelky.
3. Být facilitátorem, nepoučovat, ale provázet.
4. Dávat dětem dostatek prostoru k vlastní experimentaci.
5. Prožívat co nejvíce času v přírodním prostředí.
6. Dávat dětem prostor k prožitkům v sociální oblasti – využívat vzniklých situací a vytvářet umělé situace jako příležitosti učení.
7. Dávat dětem dostatek prostoru pro volnou hru.

3 OBSAH PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Podle (Skalková, 1999; Průcha, 1993 in Kasíková, H., 2007, str. 143) „*Obsah vyučování bývá většinou vymezován jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a zájmů, které si jedinec osvojil prostřednictvím vzdělávacího procesu.*“

Svobodová, E. (2010) nás seznamuje s názorem, kdy si pod pojmem obsah předškolního vzdělávání představíme konkrétní vzdělávací nabídku, kterou předkládáme dětem a spolu s nimi ji naplňujeme různými činnostmi. Obsahem by tedy mělo být učivo, které s reálnými prožitky a pocity dětí nejen počítá, ale záměrně je i navozuje.

Za předškolní vzdělávání považuje většina z nás vzdělávání uskutečňující se v budově mateřské školy (nebo v jakékoli jiné instituci pro předškolní vzdělávání). Vzdělávání předškolních dětí je výjimečné především věkovými zvláštnostmi dítěte. Od věkových a individuálních zvláštností dítěte by se měla odvíjet veškerá interakce ve vztahu učitele a dítěte (žáka). (Svobodová, E., 2007)

V RVP PV (2004) je hlavním prostředkem vzdělávání v mateřské škole legislativní norma, vymezující podmínky, cíle a obsah vzdělávání. Obsah předškolního vzdělávání je v RVP PV vymezen tak, aby pedagogům sloužil k naplňování záměrů a dosahování stanovených vzdělávacích cílů. Obsah předškolního vzdělávání se stanovuje pro celou věkovou skupinu společně. Tím rozumíme děti ve věku od 3 do 6 (7) let včetně. Ve středu zájmu pedagoga pro předškolní vzdělávání by vždy měl stát jedinec, jeho fyziologické potřeby a naplnění pocitu bezpečí a přijetí. Prožitky dítěte jsou základním kamenem k budování jeho vztahů ke druhým lidem, ke společnosti, a tím i k celému světu. (Svobodová, E., 2007).

Obsah výuky by měl být integrovaným celkem. V centru zájmu by měly vždy stát děti (či konkrétní dítě) a jejich potřeby, zájmy a prožitky. V RVP PV (2004) bylo snahou formulovat vzdělávací obsah tak, aby odpovídal specifické předškolního vzdělávání, jeho činnostní povaze a integrované podobě. Z tohoto důvodu:

- Představuje vzdělávací obsah vnitřně propojený celek, kdy je potřeba vnímat rozdělení do oblastí pouze jako pomocné. Svobodová, E. (2010, str. 28) upřesňuje: „*Pro učitelku MŠ to znamená, že vzdělávací obsah je pro ni sice závaznou normou, ale může s ní zacházet způsobem, který jí vyhovuje a je pro ni přínosný.*“

- Učební látka je vyjádřena v podobě takových činností, které považujeme za praktické či intelektové, popř. v podobě příležitostí.
- Termínem „vzdělávací nabídka“ je nahrazen pojem „učivo,“ který ztvárňuje žádoucí formu prezentace „učiva“ dítěti.
- Vzdelávací nabídka a očekávané výstupy mají činnostní povahu.

Vzdelávací obsah v RVP PV (2004) je záměrně členěn do několika vzdelávacích oblastí. RVP PV se snaží zachovat integrované pojetí respektující přirozenou celistvost osobnosti dítěte i jeho pozvolné začleňování se do sociálního a životního prostředí. Jak už je výše zmíněno vzdelávací obsah se člení do několika vzdelávacích oblastí. Tyto jednotlivé oblasti, resp. jejich obsahy se vzájemně prolínají, ovlivňují a poukazují tak na přítomnost všech oblastí. Odtud vychází nutná potřeba přirozeného propojování oblastí ve školní praxi. Je potřeba, aby předškolní pedagog postupoval s vědomím, že realizovat jednotlivé oblasti izolovaně by bylo nepřijatelné, uměle vytvořené a nereálné. Naopak, čím dokonalejší je spojení všech oblastí vzdelávání, tím je vzdelávání hodnotnější, přirozenější a účinnější.

Podle RVP PV (2004) jsou to tyto oblasti:

- Dítě a jeho tělo
- Dítě a jeho psychika
- Dítě a ten druhý
- Dítě a společnost
- Dítě a svět

3.1 Metody a formy předškolního vzdelávání

Základní formou vzdelávání dětí je interakce učitelky s dítětem či dětmi v průběhu celého dne stráveného v mateřské škole. Vše, co se stane v mateřské škole, ať už spontánně či záměrně, nám slouží jako prostředek vzdelávání. Učitelka nerozděluje den na vyučovací jednotky, a proto se vzdelávání dětí uskutečňuje neustále a průběžně. Vzhledem k vzniklým situacím a vzájemné interakci mezi učitelkou a dětmi se tato interakce uskutečňuje jak s celou třídou, tak skupinou, ale zejména s jednotlivci. (Svobodová, E., 2007)

Vyučování v mateřské škole se stejně jako v jiných školských institucích realizuje v podobě organizačních forem. Postupem času se organizační formy vyvinuly do podoby, jakou známe dnes. Skalková (2007) je uvádí takto:

- Frontální vyučování
- Skupinové a kooperativní
- Individuální a diferencované
- Organizační formy vyučování v rozličných prostředích

3.1.1 Frontální vyučování

Frontální vyučování lze nejčastěji uskutečnit hromadnou formou, avšak druh výuky není pro vzdělávání v mateřské škole příliš vhodný. Skalková (2007) popisuje tuto formu tak, že pedagog vyučuje v přesně stanoveném čase, vše má přesně naplánované a pracuje s celou třídou.

3.1.2 Skupinové vyučování

Skupinové vyučování je pro mateřskou školu vhodnější formou vzdělávání. Při skupinovém vyučování má pedagog větší možnost podporovat příznivou atmosféru při učení. Při skupinové vyučování děti ve skupině snadněji pochopí probírané učivo, navíc je rozvíjena spolupráce při hledání řešení zadaného úkolu. Rozvíjí se spolupráce, komunikace a učitel má možnost bližší a důvěrnější spolupráce s žáky. Výhodou je, že v tomto druhu výuky mají možnost uplatnit se i jedinci, kteří při samostatné práci podávají menší výkon a jsou většinou ve velkém kolektivu nespělí.

3.1.3 Kooperativní vyučování

Základ tohoto vyučování je položen na principu vzájemné spolupráce při dosahování cílů. Jedinec nevystupuje sám za sebe, nýbrž za celou skupinu, a tou je také patřičně podporován. Kooperativní vyučování je zaměřeno tak, že celá skupina má prospěch z každé činnosti jednotlivce. Základní pojmy spojené s tímto vyučováním jsou tolerance, chápání myšlenek druhých, vzájemná pomoc a dovednost hodnotit sebe i druhé.

3.1.4 Individuální a diferencované vyučování

Individuální vyučování je formou vhodnou pro mateřskou školu. Je založeno na individuální práci s jedincem v rámci jeho možností a dovedností. Hlavním cílem je najít optimální úroveň a možnosti pro vlastní učení konkrétního dítěte.

3.1.5 Organizační formy vyučování v rozličných prostředích

Spolu s rozvojem vyučování se pedagogům otevřela jiná příznivější cesta k vyučování a získání vytyčeného cíle. Otevírají se nové možnosti. Vyučování se nemusí nutně uskutečňovat jen v učebnách a třídách. Může probíhat například i na školním pozemku, v muzeu, v přírodě. A právě tyto zmíněné organizační formy jsou vhodné a potřebné k učení se prožitkem. Do učení se prožitkem můžeme zařadit např.:

3.1.5.1 Projektové vyučování

„Projektové vyučování je založeno na řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáků.“ (Skalková, 2007, s. 234)

Tato forma vyučování je zaměřena na vlastní zkušenost jedince. Vychází z toho, že jedinec musí projít lidskou zkušeností, aby pochopil význam předmětu. Důležitým aspektem je aktivní vztah k prostředí nejen k přírodnímu, ale i společenskému. V této formě vyučování by mělo jít o ztotožnění a prožívání činnosti samotnými jedinci.

3.1.5.2 Otevřené vyučování

Nabízí jedinci možnost spontánně získávat zkušenosti v prostředí, ve kterém se nachází. Pro pedagoga je otevřené vyučování metodou, při níž umožňuje dětem získávat nové schopnosti a dovednosti otevřenější cestou. Důležitá je pomoc a porozumění, síla důvěry a sociálních vztahů mezi učitelem a dětmi. Pro tuto metodu je charakteristická společná činnost v kruhu a svobodně volená práce. Pod tímto pojmem si představíme možnost jedince si dobrovolně vybrat z nabídky činností.

3.1.5.3 Situační metoda

Situační metody dávají jedinci možnost získávat nové dovednosti a s nadhledem řešit problémy, které přináší životní situace, v nichž se jedinec ocitá. Učení touto metodou se nejvíce týká řešení vzniklých konfliktů či jejich předcházení. Důležité je zde konstruktivní řešení problémů. Patří sem například umění využívat asertivního chování a tlumení jednostranných emocí. Prevencí, touto metodou, se dají tlumit nevhodné reakce a posilovat kladné reakce na vzniklou situaci. Například děti si mohou vyzkoušet při hře s maňásky řešení určitých problémových situací a hledat to nejvhodnější řešení. Vyzkouší si tím, jak řešit situaci, aniž by musela skutečně nastat.

Metodami v předškolním vzdělávání se podrobněji zabývá E. Svobodová, H. Nádvořníková (2007), jde o metody založené na:

- Prožitku
- Vзору
- Hře
- Pohybu
- Manipulaci a experimentu
- Komunikaci
- Tvoření
- Fantazii a magičnu
- Myšlenkových operacích

4 MATEŘSKÁ ŠKOLA

Průcha, Walterová a Mareš (2003) vnímají mateřskou školu jako zařízení patřící do školského systému, navazující na výchovu dětí v rodině a spolu s ní, zajišťují všestranný rozvoj a péči pro děti ve věku od 3 do 6 let. Nutno dodat, že tito autoři nepovažují mateřskou školu za součást povinné školní docházky.

Vstup do mateřské školy je pro dítě zásadní zlom v jeho životě. Nejen pro něho, ale i pro jeho blízké. V dnešní době se mateřské školy snaží dle svých možností vyjít vstříc potřebám dětí a to i z hlediska individuálních potřeb. Nutno dodat, že i tyto snahy jsou vždy limitovány např. finančními možnostmi atd. Dnešní pojetí mateřských škol spočívá v naplňování moderního pojetí pedocentrické orientace, zejména péči o všestranný rozvoj osobnosti dítěte. „Každé dítě je respektováno jako osobnost, má své individuální potřeby a zájmy a ty nás vedou k nacházení metod a aktivit, kterými je možné je dále rozšiřovat a připravovat tak dítě na další vzdělávání.“ (Kořátková, S., 2008, s. 86)

4.1 Organizace vzdělávání v mateřské škole

Svobodová, E. (2010) uvádí různá dělení organizačních forem vzdělávání. Mezi tyto organizační formy patří např.: Základní formy vzdělávání, Řízené formy, Otevřené (volné) formy, Dělení podle časového hlediska. Pro svou práci jsem si záměrně vybrala jen některé organizační formy.

4.1.1 Volná hra

Z pohledu Kořátkové (2005) je čas pro volnou hru dětí předškolního věku nezbytný. Čas strávený volnou hrou jim dovoluje naplňovat jejich potřeby, vědomosti, osobní zkušenosti, dovednosti, zájmy a individuální tempo. Dále také vzájemnou spolupráci a dětské vztahy, které jsou nenahraditelné pro sociální učení. Svobodová, E. (2007) Děti navazují sociální kontakty se skupinou vrstevníků. Seznamují se s normami a novými pravidly. Učí se rozumět pocitům jiných lidí. Pomocí volné hry se spontánně učí novým dovednostem. Vytvářejí si nové návyky, postoje a nabývají nových zkušeností, které jsou zprostředkované jinými dětmi. Kořátková (2005) Je to taková hra, při které si dítě samo volí, na co si bude hrát a s jakým záměrem. Spontánně si volí, kde si bude hrát, s čím si bude hrát, jakou zaujme roli, způsob ztvárnění, možnosti a podmínky pro souhru s druhými. Jinak řečeno, si dítě samo volí cíl, námět a prostředky k uspokojivé hře.

Role učitelky při volné hře by měla spočívat v tom, že se z učitelky stává pozorovatel, který hru nenarušuje a nezasahuje do ní, pokud není vyzván samotným dítětem. (Caiatiová, Delačová, Müllerová, 1995)

4.1.2 Řízená činnost

Svobodová, E. (2010) považuje za řízené činnosti ty činnosti, které pedagog záměrně a cílevědomě připravil s vědomím jasného vzdělávacího cíle. Řízené činnosti mají svá pozitiva i negativa. Mezi přínosy můžeme zařadit např. nabídku různorodých činností, které jsou tematicky propojené a vytváří tak smysluplný celek. Pedagog by při volbě činností vždy měl vycházet ze zájmů a zkušeností dětí a doplňovat je tak, aby byly rozvíjeny klíčové kompetence dítěte. K otázce řízených činností v mateřské škole Havlínová, Vencálková a kol. (2006) dodávají, že by učitelky měly dávat přednost spontánnímu učení před učením organizovaným. Nelze však uplatňovat jen podobu spontánního učení. Autorky nám nabízejí řešení v podobě aplikace podstaty spontánního učení, čímž mají na mysli zkušenost a prožitek ve formách organizovaného učení.

4.1.3 Pobyť venku

Pobyť venku je z pohledu vzdělávání předškolních dětí velmi potřebný, zejména pro styl prožitkové učení. Při pobytu venku mají děti potřebnou volnost a učí se více samostatnosti. Především se zde uplatňuje potřeba vlastní aktivity a pohybu jedince.

Přírodní prostředí kolem nás, tj. např. školní zahrada, les, louka atd., otevírá dětem možnost experimentu, volnosti bezpečného pohybu na čerstvém vzduchu, tvořivosti a fantazie a poskytuje dětem zažít nová dobrodružství. Přírodní prostředí je vhodné k pohybovému vyžití dětí a otevírá cestu nejen k experimentování, ale také ke hře, která je základní činností dítěte předškolního věku. Vycházky do okolí a školní zahrada může dětem dlouhodobě umožnit pozorování přírodních jevů, jako jsou například změny ročních období, změny počasí apod. Dále nám umožňuje pozorování konkrétních objektů.

Z uvedených organizačních forem a metod vyplývá, že mateřská škola má optimální podmínky pro realizaci prožitkového učení.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části se zaměřím na pozorování nejméně 4 tříd různých mateřských škol a jejich využívání prožitkového učení ve výchovně vzdělávacím procesu. Mateřské školy jsou z okresu Strakonice, České Budějovice. Ve zmíněných třídách provedu záměrné pozorování předem stanovených kritérií. V druhé polovině praktické části se objeví nabídka činností, kterou lze využít v rámci vzdělávání předškolních dětí. Nabídka je předkládána v podobě tematického celku. Tematický celek je zaměřen na zimní období, nese název: „My se zimy nebojíme, dobře si s ní poradíme“. Dále v praktické části provedu vlastní ukázkou prožitkového učení v mateřské škole v okrese Strakonice.

5 STANOVENÍ CÍLŮ A VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Cílem mé práce je zjistit, zdali se v mateřských školách využívá učení prožitkem. Skoro každá mateřská škola uvádí prožitkové učení jako jednu z hlavních metod ve výchovně vzdělávacím procesu. Cílem je zjistit, je-li tomu opravdu tak. Za dobu svých studií jsem měla možnost navštívit několik mateřských škol a pozorovat učení v nich probíhající. Při pozorování mám možnost srovnání mateřských škol venkovského a městského typu z hlediska užití prožitkového učení.

Otázky, kterými se budu zabývat, jsou tyto:

1. Je prožitkové učení dostatečně využíváno v mateřských školách?
2. Jaký je rozdíl v učení prožitkem v rámci venkovské a městské školy?

6 METODIKA

Cílem výzkumu je shrnout a zhodnotit prožitkové učení a jeho využívání v různých mateřských školách. Záměrně jsem si zvolila konkrétní mateřské školy z okresu České Budějovice a Strakonice. Jsou to mateřské školy, které jsem navštěvovala již dříve a prostředí mi tudíž bylo známé. V praktické části jsem si zvolila kvalitativní přístup a metodu pozorování, což je metoda, při které můžeme sledovat projevy dětí a pedagogů. Sledujeme buď náhodné situace, anebo situace předem navozené. Sledujeme jevy, které lze vidět, slyšet či měřit. Pozorování jsem zvolila

systematické, záměrné a střednědobé. Toto pozorování ve vybraných mateřských školách probíhalo vždy po dobu 4 až 5 dní. Záměrně jsem volila mateřské školy, které navštěvuji či jsem v době svých studií navštívila. Pro tuto metodu jsem si stanovila určitá kritéria (příloha č. 1), kterých jsem se držela po dobu celého pozorování. Základním výzkumným vzorkem jsou nejméně 4 třídy různých mateřských škol. Pozorování probíhalo v mateřských školách a jejich přilehlých školních zahradách. Každé pozorování v konkrétní třídě mateřské školy bylo předem telefonicky nebo osobně domluveno. Mateřské školy byly předem informovány, že celý tento výzkum bude anonymní, stejně tak jména pedagogů i dětí.

V praktické části je dále uvedena ukázka vzdělávání za pomoci prožitkového učení. V ukázce jsou náměty a činnosti, které se dají využít v zimním období. Ukázka tematického celku má název: „My se zimy nebojíme, dobře si s ním poradíme“.

7 POZOROVANÉ TŘÍDY RŮZNÝCH MATEŘSKÝCH ŠKOL

Obce a města, ve kterých jsem provedla pozorování, se nachází v okresech Strakonice a České Budějovice. Během výzkumu jsem navštívila mateřské školy venkovského i městského typu, v nichž se nacházejí třídy jak homogenní, tak heterogenní. Na základě pozorování jsem získala tyto informace:

1. Základní a mateřská škola městského typu

Děti v této třídě mají dostatek prostoru pro vzdělávání v přírodě, ale využívají ho jen částečně. Z přírody kolem nás využívá tato třída pouze školní zahradu. Vycházky do přírody se zde prakticky neuskutečňují. Čas, který tráví děti na zahradě, si většinou organizují sami, bez zásahu dospělého. Učitelky při pobytu na zahradě prakticky neaplikují řízenou činnost. K přímé zkušenosti s přírodou jsou děti podněcovány jen výjimečně. Učitelky kladně reagují na spontánně vyvolané zkušenosti dětí v přírodě a na konkrétní vzniklé situace. Když taková chvíle nastane, stávají se pro děti spoluhráčem a podporují je v jejich objevování.

Učitelky znají základní metody dramatické výchovy, přičemž nejvíce využívají tvořivé dramatiky. Používají např. hru v roli, narativní pantomimu, zvukovou koláž, práci s rekvizitou, asociační kruh, improvizaci a diskuse. Při konkrétních činnostech mají děti dostatek vlastní aktivity, neustále je jim nabízena možnost volby, kterou rády

využívají. Děti mají dostatek prostoru k sebevyjádření svých myšlenek a nápadů a také mají dostatek prostoru pro jejich realizaci.

Učení bezprostřední smyslovou zkušeností je prvek, který se v třídách mateřských škol objevuje jen na půl. Tato třída se snaží využívat všechny smysly. Nejvíce je však využíván sluch, zrak a hmat. Čich a chuť jsou opomíjeny. Smyslové hry jsou zařazovány téměř každý den. Děti kladně reagují na poznávání nového, smysly využívají aktivně, kromě již zmíněné chuti a čichu.

Spontánní hra je čistě v režii dětí. Ve třídě jsou jasně a srozumitelně nastavena pravidla, a tak se nevyskytují závažné problémy. Děti mají dostatek prostoru a příležitosti ke spontánní hře, která probíhá formou volné hry, volí si hry a hračky podle svého zájmu. V případě, kdy dítě neví, s čím si hrát, mu učitelka nabízí alternativní činnosti a jiné hry, snaží se ho motivovat a zaujmout. Učitelky mají připravenou dostatečnou nabídku činností, kdo z dětí má zájem, rád se připojí.

Učitelka věnuje dostatečný prostor a pozornost spontánním situacím jako např. první sníh. Tyto situace využívá i ve své vzdělávací nabídce. Je ochotna svou činnost přizpůsobit, změnit či odložit na jiný den. Děti mají možnost samostatně řešit náhodně vzniklé situace, ať už vzniknou určité neshody mezi nimi, anebo uměle navozené situace. Neví-li si děti rady, učitelka jim pomáhá dojít k řešení, ale nevymýšlí ho za ně. Učitelky s přehledem zvládají efektivní komunikaci, což se odráží na jejich vztahu k dětem.

2. Základní a mateřská škola venkovského typu

Dětem v této třídě se nabízí velký prostor pro vzdělávání v přírodě. Děti tráví čas jak na školní zahradě, tak vycházkami po okolí. Les, který mají v blízkosti, je využíván jen zřídka. Na školní zahradě mají děti dostatek prostoru pro samostatnost a volbu hry a hračky. Bere se však v potaz aktuální počasí. Řízená činnost probíhá částečně v přírodě v podobě opakování básniček, orientace v okolí, starost o životní prostředí apod. Podněcování dětí ke zkušenosti v přírodě není ze stran učitelek tolik zastoupena. Zkušenost v přírodě je u dětí vyvolaná spontánně, učitelky na ni kladně reagují, podporují jejich zvědavost.

Učitelky využívají jen některé metody dramatické výchovy. V této třídě se nejvíce používají zástupné předměty a loutky, narativní pantomima a práce s rekvizitou. Děti

jsou dostatečně aktivní, mají i prostor pro sebevyjádření, ale ne však v takové míře, v jaké by potřebovaly. Děti mají možnost volby, ale jde spíše o volbu při výběru role.

Smyslové hry jsou zařazovány téměř denně. Nejvíce se využívá sluch, zrak a hmat. Čich se využívá při činnostech, které vyplynou z konkrétních situací, př. pečení perníčků. Chuť je zastoupena nejméně. Děti mají radost ze zařazení nových smyslových her a činností. Jsou-li tyto hry zařazovány, aktivně se jich účastní více dětí a aktivně se využívají jejich smysly.

Při spontánní hře mají děti dostatek prostoru pro výběr libovolné hry a hračky. Vybavení třídy jim nabízí dostatek možností pro uskutečnění jejich her. Spontánní činnosti probíhají formou volné hry. Nabídka činností ze strany pedagoga v tomto případě nechybí, dětem jsou nabízeny činnosti u stolečků, zejména činnosti výtvarné a pracovní.

Učitelka věnuje pozornost spontánním situacím jako je např. první sníh, ptáčekové létající na krmítko atd. Snaží se na tyto situace upozornit. Prostor k řešení situací mají děti velmi malý. Situace jsou řešeny většinou přímo za děti učitelem, jenž přichází rovnou s hotovým řešením. Jsou hodnoceny situace, ale i samotné děti. Efektivní komunikace se v této třídě objevuje zřídka.

3. Základní a mateřská škola městského typu

Děti v této třídě mají dostatek prostoru pro vzdělávání v přírodě. Dostatek prostoru mají z hlediska časového, ale z hlediska podmínek vzdělávání je tento prostor značně omezen. Děti mají dostatek prostoru pro samostatnost. Záměrná řízená činnost ze strany učitelky v přírodě neprobíhá. Učitelky záměrně nepodněcují děti ke zkušenosti v přírodě. Vznikne-li spontánně vyvolaná činnost a zkušenost dětí v přírodě, učitelky kladně reagují a děti podporují.

Učitelky využívají metod dramatické výchovy, což je např. hra v roli, improvizace a práce s rekvizitou. Při činnostech se učitel snaží zapojit všechny děti najednou. Děti jsou vybízeny k aktivitě a mají možnost vybrat si postavu, kterou chtějí hrát, avšak první postavy vybírá učitelka. Dostatek prostoru pro sebevyjádření mají při improvizaci.

Učení bezprostřední smyslovou zkušeností probíhá za pomoci sluchu a zraku. Čich, hmat a chuť nejsou využívány téměř vůbec. Smyslové hry na výše uvedené dva smysly jsou zařazovány každý den většinou při pohybových chvílích. Aktivně se využívá necelá polovina smyslů.

Při spontánní hře mají děti dostatek příležitosti k výběru hry a hračky. Děti se mohou vrátit i k rozdělané činnosti z předešlého dne. Bohužel z důvodu materiálních a organizačních podmínek si děti nemohou nechat rozehrané hry na koberci v prostoru herny. Spontánní hry jsou v režii dětí, které si vybírají hračky, činnosti i kamarády na hraní. Učitelky mají připravenou nabídku činností, která se vztahuje k tematickému celku. Děti tyto činnosti mohou a nemusí plnit.

Učitelky věnují pozornost spontánním situacím, samy na tyto situace upozorňují, všímají si změn v počasí a upozorňují na ně děti. Jsou schopné přerušit vlastní vzdělávací nabídku a věnovat čas, prostor a pozornost právě vzniklým situacím. Děti mají možnost samy řešit konflikty mezi sebou. Učitelka je upozorní na to, že jsou kamarádi a měly by se umět společně domluvit, čímž je poukazuje na základy sociální a společenské komunikace. Učitelky se snaží nehodnotit děti, ale jejich činy. V této třídě se učitelky snaží používat metody efektivní komunikace.

4. Základní a mateřská škola venkovského typu

Děti v této třídě mají prostor pro vzdělávání v přírodě. Učitelky dětem poskytují dostatečný prostor pro samostatnost při výběru hry, odehrávající se na školní zahradě. Děti také mohou vlastními nápady ovlivnit plánovanou činnost učitelky. Řízená činnost probíhá částečně i venku, zejména při činnostech spojených s přírodou a počasím. Učitelka záměrně podněcuje děti ke zkušenosti v přírodě a záměrně vyvolává situace vedoucí ke zkušenosti v přírodě. Spontánně vyvolaná zkušenost dětí je ze stran učitelek podporována a ohodnocena kladnou reakcí.

Vzdělávání dětí se uskutečňuje pomocí metod dramatické výchovy. Učitelky používají hru v roli, práci s rekvizitou, asociační kruh, narativní pantomimu a zástupné předměty a loutky. Děti jsou při činnostech dramatické výchovy aktivní a mají možnost volby. Možnost zvolit si postavu, výběr rekvizit a mají možnost zapojit se do hry i v průběhu činnosti. Děti mají dostatek prostoru pro sebevyjádření, často využívají různé převleky.

Učení bezprostřední smyslovou zkušeností v této třídě probíhá denně, téměř při každé činnosti zapojují smysly. Nejvíce je opomíjena chuť. Zrak a sluch je záměrně využíván každý den. Děti mají radost z nových, pro ně neznámých činností. U smyslových her se aktivně zapojují téměř všechny děti. Smyslové hry spojené s pohybem jsou u dětí často žádané.

Děti mají dostatek příležitosti ke spontánní hře, ta se využívá při ranních činnostech, po obědě a při odpoledních hrách. Stejně tak mají možnost zvolit si hračku podle svého zájmu a aktuální situace. Mohou si hrát i s hračkou, kterou si přinesly z domova. Učitelka nechává průběh hry na samotných dětech. V případě, že někdo neví, s čím si hrát, učitelka mu nabízí připravenou činnost, většinou u stolečku, anebo mu nabídne jiné hry a hračky vhodné ke hře na koberci.

Učitelka věnuje dostatečnou pozornost spontánním situacím, je vnímavá a dále se na situace dětí ptá a zapojuje je do připravených činností. Učitelka je schopna přerušit svou činnost a věnovat se aktuálně vzniklé situaci, to vše ale s ohledem na čas. Situace si učitel přizpůsobuje a využívá je při připravených činnostech. Děti mají dostatek prostoru pro samostatné řešení situací. Učitelka využívá k řešení situací návrhy a nápady dětí. Když si děti neví rady, učitelka používá k řešení většiny situací popis a nehodnotí děti. Učitelka s dětmi komunikuje efektivně, vnímá je a bere jejich názory jako podnětné.

5. Základní a mateřská škola městského typu

V této třídě mají děti dostatek prostoru pro vzdělávání v přírodě. Pro vzdělávání v přírodě se jim bohužel nabízí jen školní zahrada, či vycházky městem. Při pobytu venku děti využívají prostoru pro samostatnost a vymýšlejí si hry a činnosti. Řízená činnost ze stran učitelek v přírodě záměrně neprobíhá. Učitelky však mají kladné reakce na spontánně vyvolané zkušenosti dětí v přírodě. Kladně je hodnotí a podporují děti v další činnosti.

V této třídě se využívají tyto dramatické metody: hra v roli, improvizace, pantomima, narativní pantomima, zástupné předměty a loutky a nejvíce práce s rekvizitou. Při činnostech jsou většinou všechny děti aktivní a dobrovolně se zapojují. Děti mají možnost podle svého zájmu si vybrat postavu, kterou chtějí hrát. Mají dostatečnou možnost volby a prostoru pro sebevyjádření.

Učení bezprostřední smyslovou zkušeností v této třídě probíhá, téměř každý den. Nejvíce se využívá sluch a zrak. Oproti jiným třídám je zde více využíván i hmat. Čich a chuť jsou opomíjeny. Děti využívají aktivně dva již zmíněné smysly. Z nových činností mají radost a jsou na nich pozorovatelné pozitivní emoce. Smyslové hry se zařazují každý den.

V rámci spontánní hry si děti mohou zvolit hračku a hru podle svého zájmu. Hry a činnosti jim nejsou vnucovány. Děti mají dostatek příležitosti ke spontánní hře. Učitelka má na každý týden připravenou činnost, většinou s výtvarným či pracovním zaměřením, kterou dětem nabízí v rámci nabídky jejich činností. Děti se u připravených činností střídají, dobrovolně a s chutí se zapojují.

Učitelka věnuje dostatečnou pozornost spontánním situacím. Na situace (jako je například změna počasí) děti upozorňuje a snaží se tyto situace zapojit do své vzdělávací nabídky. Je schopna přerušit činnost a věnovat se nepřipravené, náhodné situaci. Učitelka nechává dětem prostor pro samostatné řešení situací, ať už při samotných hrách či řešení konfliktních situací. Učitelka hodnotí a popisuje vzniklé situace. Při komunikaci s dětmi využívá formy efektivní komunikace.

8 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ POZOROVÁNÍ

Z výzkumného šetření jsem došla k závěru, že děti v pozorovaných třídách mateřských škol mají dostatek prostoru na to, aby se vzdělávaly v přírodě. Mají dostatek prostoru pro samostatnost a mohou v průběhu pobytu venku ovlivňovat činnost. Jen ve dvou třídách učitelky záměrně podněcují děti k činnosti a zkušenosti v přírodě. Ve všech pozorovaných třídách učitelky kladně reagují na spontánně vyvolané zkušenosti dětí v přírodě a svou reakcí, děti podněcují k další činnosti.

Dramatická výchova se v rámci mého výzkumu objevovala jen u poloviny pozorovaných tříd. Učitelky nejvíce využívaly metody dramatické výchovy jako je např. hra v roli, improvizace či zástupná rekvizita a loutky. Děti měly možnost volby výběru role. Ve všech třídách se učitelky snažily aktivně zapojit všechny děti do děje.

Ve všech třídách se uskutečňovalo učení bezprostřední smyslovou zkušeností. Smyslové hry byly zařazovány každý den. Ze smyslů se nejvíce ve všech třídách uplatňoval sluch a zrak. Hmat se záměrně cvičil jen ve dvou třídách. Čich jen v jedné třídě a chuť v žádné. Aktivně byly užívány pouze dva smysly.

Spontánní hra probíhala formou volné hry ve všech třídách. Děti si mohou hrát s libovolnou hračkou, mohou si zvolit libovolnou hru. Mají dostatek příležitosti ke spontánní hře a to nejen v rámci ranních her. Ve všech třídách učitelky nabízejí další nabídku činností, ve čtyřech třídách z pěti je realizována činnost u stolečků.

Ve všech pozorovaných třídách učitelky věnují dostatečnou pozornost spontánním situacím (jako je například sněhový poprašek a další změny spojené s počasím či hračky přinesené z domova). Ve všech třídách jsou učitelky schopné přerušit právě probíhající činnosti a věnovat se vzniklé situaci. Ve třech třídách mají děti možnost samostatně řešit situace a konflikty. V jedné třídě učitelky hodnotí nejen situace a konflikty, ale i samotné děti. Téměř ve všech třídách kromě jediné komunikují učitelky s dětmi za pomoci efektivní komunikace.

9 UKÁZKA ČINNOSTÍ S VYUŽITÍM PROŽITKOVÉHO UČENÍ

Tematický celek: „My se zimy nebojíme, dobře si s ní poradíme.“

Úvodem:

Tematický celek je uveden v podobě činností, které se vztahují k vybranému tématu. Tato nabídka se skládá z činností, které rozvíjí komplexně osobnost dítěte. Najdeme zde nabídku k činnostem zaměřeným na smyslové vnímání, které je pro učení prožitkem zásadní. Dále činnosti tvořivě-dramatické, pohybové, výtvarné, literární. Hry a úkoly jsou zaměřené na fantazii dětí, vlastní aktivitu, experiment, představivost a myšlení atd. Tento tematický celek slouží jako nabídka, ze které lze čerpat nápady v zimním období.

Dílčí cíle a záměry:

- Zapojení všech smyslů dítěte.
- Rozvoj tvořivého sebevyjádření.
- Posilování radosti z objevování.
- Vytváření základů pro činnost se získanými informacemi.
- Rozvoj pozitivních citů ve vztahu k přírodě.
- Rozvoj prožívání a schopnosti své prožitky vyjádřit.
- Rozvoj koordinace ruky a oka.
- Rozvoj pohybových schopností a fyzické zdatnosti.
- Rozvoj komunikativních dovedností a řečových schopností.
- Osvojení si poznatků o jiné formy sdělení (výtvarné, dramatické).
- Rozvoj zájmu o svém okolí a přírodních změnách kolem nás (příroda, roční období).

- Přejít od konkrétně názorného myšlení k slovně-logickému.
- Rozvoj schopnosti spolupracovat a vytvářet společná pravidla.
- Osvojení si základních poznatků o zimě.

Konkretizované výstupy:

- Zvládat netradiční výtvarné techniky a činnosti, experimentovat s nimi.
- Zvládat práci s neobvyklým materiálem při výtvarných činnostech.
- Pohybovat se v různém přírodním terénu př. v lese, ve sněhu.
- Všimnout si změn ve svém okolí př. padá sníh, mrzne, tvoří se rampouchy.
- Obohacovat a rozvíjet hru podle svých možností, fantazie a představivosti.
- Tvořivě využívat různé materiály, umělé i přírodní.
- Dobrovolně se zapojovat do připravených činností.
- Mít poznatky o zimním období, přírodě a zvířátkách v zimě.
- Komentovat změny v přírodě.

Popis realizace:

Z tematického celku byly realizovány vždy konkrétní činnosti z nabídky, vztahující se vždy k určitému podtématu. Při realizaci a výběru činností jsem brala zřetel na aktuální změny v počasí. Jednotlivá podtémata jsou sestavena pro určité počasí. Při výběru činností jsem se řídila počasím, zájmy dětí a snažila jsem se být v souladu se školním vzdělávacím programem mateřské školy. V první řadě jsem se zaměřila na činnosti týkající se pobytu v exteriéru, tzn. hry se sněhem, stavba sněhuláka, stavba iglú, cestičky ve sněhu, kreslení do sněhu a další hry podle fantazie a nápadů dětí. Při pobytu venku jsem zapojovala i básničky a písničky, na které jsme navazovali ve třídě. Činnosti ve třídě začínaly vždy volnou a spontánní hrou dětí. Poté následovalo cvičení a pohybová hra. Řízené činnosti jsme vždy začínali básní s pohybem „My se zimy nebojíme, dobře si s ní poradíme.“ To byl náš každodenní rituál. Dále jsme měli rozhovor v kroužku týkající se tématu, kde se objevily níže sepsané otázky do komunitního kruhu. Na jejich základě jsme realizovali další činnosti, např. výroba lojových koulí pro ptáčky. Na každou činnost jsem měla předem připravené otázky a pomůcky. Při realizaci jsem nejvíce využívala skupinové a individuální metody vzdělávání. Výtvarné činnosti probíhaly skupinovou formou u stolečků, tím jsem měla možnost věnovat každému dítěti dostatek pozornosti.

9.1 1.podtéma: Zvířátka v lese

Tuto nabídku činností realizujeme, pokud napadl sníh. Tyto činnosti je možné uskutečnit i v případě, že napadl jen sněhový poprašek.

Denní rituál: (básnička s pohybem)

„My se zimy nebojíme, dobře si s ní poradíme. Každou novou překážku, zvládneme jako po hrášku. Máme rádi zas, vločku, sníh a mráz. Zima je náš kamarád, a tak si s ní chceme hrát.“

Otázky v komunitním kruhu:

„Co myslíte, děti, co asi v zimě dělají lesní zvířata? Les nám zapadal sněhem, jak to tam asi teď vypadá? Kde jsou všechna zvířátka? Kde jsou srnečci, zajáci a veverky?“ Děti říkají své nápady, nechám každého, ať řekne svůj nápad. Na všechny reakce odpovím: *„Hm, to by mohlo být..., to by chtělo vyzkoumat. A víte co, tak to půjdeme vyzkoumat hned.“*

Než se děti obléknou, tak zabalím do batohu termosku s horkým čajem a vyrazíme pátrat po lesní zvěři.

„Jak se nám jde ve sněhu v lese? Je to snazší ve sněhu nebo bez sněhu? A co třeba pan hajný? Neví něco o zvířátkách? A znáte Ladův obrázek, na kterém sedí hajný v hájovně, a okolo něho se hřejí všechna lesní zvířátka? O čem si tam v hájovně asi povídají, můžeme si na to zahrát.“

Můžeme využít látkové a papírové čepičky lesních zvířat. Hernu proměníme na hájovnu, uprostřed bude sedět pan hajný (učitelka nebo vybrané dítě).

- a) Použijeme metodu improvizace a necháme děti jednat. Každý dělá bez přípravy to, co si myslí, že mohla dělat a povídat zvířátka.
- b) Jako další činnost použijeme pantomimu. Jedno dítě předvádí lesní zvíře a ostatní děti hádají (podle počtu dětí, mohou předvádět i dvě děti najednou, ale předtím se musí domluvit na společném zvířeti).

Cesta za lesní zvěří

Překážková dráha na kraji lesa. K této činnosti budeme potřebovat lano a silnější provázek. Mezi stromy je zavázané lano tak, aby děti některá místa musely překročit, podlézt a jiná např. projít po zasněžené lávce. Děti mají za úkol projít lesem. Mohou si

vyzkoušet jak je asi srnkám v zasněženém lese. Činnost je vhodné začít opět motivujícím dialogem: „*Děti, jaké to pro vás bylo? Bylo to snadné? Kam srnky a zajáci jdou? Co hledají ve sněhu?*“ Učitelka nechá mluvit děti, společně dojdou k názoru, že srnky hledají potravu a jdou ke krmelci. „*Společně se můžeme vydat jeden takový krmelec také hledat a můžeme vyrazit po stopách, které najdeme ve sněhu.*“

Hledání krmelce a sledování stop ve sněhu

Poté, co dorazíme ke krmelci, uvidíme, že zvířátka mají od pana hajného dost potravy, aby přečkali zimu.

Něco na přilepšenou

V batůžku učitelka nese jablka a mrkev (popř. další vhodnou potravu), na které si děti při ranních hrách navázaly provázky. Co bychom s nimi mohly udělat? Společně dojdeme k názoru, že jablka a mrkev zavěsíme na malé stromky kolem krmelce.

„Jak je to s lesními zvířátky už víme, ale co třeba ptáčkové? Jak je to v zimě s nimi? Víme, že někteří ptáci odlétají do teplých krajín, ale jak je to s ptáčky, kteří u nás zůstávají přes zimu? Co třeba ptáčci, kteří nám létají na školní zahradu?“

Krmení ptáčků

Společně s dětmi vytváříme lojové koule, které dále zavěšujeme na školní zahradě a máme tak možnost sledovat přilétající ptactvo. Lojové koule vytvoříme tak, že učitelka rozehrěje lůj a děti do něho nasypou semínka, kousky tvrdého pečiva, slunečnice, krupky nebo oříšky. Vše se důkladně zamíchá. Hotová směs se přendá do kelímku s provázkem a nechá se ztuhnout. Po ztuhnutí hmotu vyndáme a zavěsíme. Suroviny, které byly použity, si každý prohlédne, osahá a v případě oříšků může i ochutnat. Důležité je, abych si předem zjistili, zda není někdo na ořechy alergický.

Příběhy a pohádky:

Myška a makovice

Pohádka vypráví o myšce, která byla sama a dostala se do sněhové metelice. Myška nevěděla kudy kam. V tom našla makovici a radostí si pískla. Makovice má spoustu zrníček, ta mě jistě ráda pohostí. Myška kousla dolů, kousla nahoru a v tom slyší: „*Hoří, hoří, vstaňte, hoří! Někdo nám tady domeček boří!*“ Myška se rozhlédla a vidí, že z makovice leze malá muška, za ní brouček, komár s tečkou na zadečku a taky sedm mravenečků. A všichni myšku prosili: „*Nebourej nám náš domeček, chceme se*

prospat drobátko.“ Venku byla velká zima a zvířátkům se v makovici dobře spalo. Jak to myška uslyšela, zvířátkům se omluvila. Zvířátka zas mohla spát a myška šla jinam hodovat.

U této pohádky lze využít několika metod dramatické výchovy.

Hra v roli

- a) simulace- Děti si mohou vyzkoušet, jak by se chovaly, kdyby byla zima a neměly jako myšky co jíst.
- b) alterace- Děti si mohou vyzkoušet, jak by se zachovaly, kdyby byly myškou, nebo ostatními zvířátky.

Vnitřní hlasy

Technika vnitřních hlasů je vhodná pro starší děti. „*Co si asi myslí myška o zvířátkách? Co se jí honí hlavou, když jí zvířátka prosí o ušetření jejich domečku?*“

Postojová osa- škála

Touto technikou mohou děti zhodnotit, jestli bylo myšky rozhodnutí správné a zda s ní souhlasí. Jako postojovou osu můžeme použít švihadlo, nebo makovice naskládané vedle sebe.

Tvůrčí psaní

Zvířátka (děti) pošlou hodné myšce, která ušetřila jejich domeček pohlednici (obrázek). Společně můžeme na obrázky připsat i vzkaz pro myšku. Můžeme také společně vymyslet básničku, kterou nakopírujeme a rozdáme dětem domů.

Zvuková koláž

Děti jsou v kruhu a libovolnými zvuky ztvárňují zimu. Ztvárňují zvuky zimní přírody, kterou musela myška jít, když si hledala potravu.

Na závěr této pohádky si s dětmi uděláme reflexi. Děti řeknou, jaká byla myška. Jak se zachovala. O co ji zvířátka prosila atd.

Další příběhy a pohádky vhodné ke zpracování:

- Zimní povídání (příběh o zvířátkách v zimě)
- „Boudo, budko, kdo v tobě zůstává?“
- Jak zvířátka přezimovala

Básně doprovázené pohybem:

- Zeptal jsem se jednou stromu
- Zajíček
- Běžela liška po ledu
- Povídala vrána vráně
- Sněží, sněží potichu
- Sněží, sněží do dvorka
- Kam se ježek v zimě schoval?
- Krákorala černá vrána

9.2 2.podtéma: Sněhulák

Tuto nabídku činností realizujeme, když napadne mokrý sníh. Ten je pro níže uvedené činnosti nejvhodnější.

Denní rituál:

„My se zimy nebojíme, dobře si s ní poradíme. Každou novou překážku, zvládneme jako po hrášku. Máme rádi zas, vločku, sníh a mráz. Zima je náš kamarád, a tak si s ní chceme hrát.“

Otázky v komunitním kruhu:

„Proč se koule koulí? Jaké předměty jsou ještě kulaté? Učitel nechá děti říci jejich nápady. A víte co, já si myslím? Že nejlepší bude, když si každý ve třídě něco kulatého najde. Přinese to na koberec a my si to vyzkoušíme? Ale jak poznáme, že je to kulaté? Jak poznáme, jestli se předmět koulí?“ Učitelka poslouchá nápady dětí a použije nápady, kterými to mohou společně zjistit.

Co se koulí a co ne

Na tuto činnost je zapotřebí jedno či více prken, ale může nám postačit i lavička. Hladké prkno postavíme do nakloněné roviny. Můžeme prkno zasunout k žebřinám. Když je bezpečně upevněno, můžeme pokračovat dále. S dětmi budeme zkoumat, co se stane, když na zvýšenou stranu prkna položíme papírovou kouli. Každé dítě má svou sněhovou kouli a zkouší, co se stane. Snažíme se dojít k výsledku, proč se koulí, jaký má tvar a co bychom mohly ještě koulet.

„Děti, co je ještě kulatého a můžeme to postavit jen v zimě?“ Učitelka nechá děti hádat. „Víte co, mi si ho můžeme postavit venku na školní zahradě.“

Stavba sněhuláka

Na stavbu sněhuláka je nejlepší mokrá sníh, který se k sobě lepí a můžeme tak dobře válet sněhové koule. Sněhuláka si postavíme společně. Děti, buď každý sám, nebo po domluvě a za pomoci kamarádů si uválí sněhové koule. Je důležité porovnat velikosti koulí, na zemi bude největší, uprostřed menší a jako hlava poslouží nejmenší koule. Děti mohou sněhulákovi přidělat dvě malé sněhové koule jako ruce. Sněhuláka děti dotvoří podle své vlastní fantazie. Nezapomeneme na hrnec, uhlíky a mrkev. Sněhuláků můžeme postavit více, malé i velké. Ze zbylých koulí jsme s dětmi vymyslely housenku. Koule jsme dokutálely jednu vedle druhé, dbali jsme na to, aby byly seřazené podle velikosti a housenka byla na světě.

Děti si mohou sněhuláka postavit podle svých představ. Společně si zopakujeme charakteristické znaky sněhuláka. Řekneme si, z kolika koulí se skládá jeho tělo, co má místo nosu, místo knoflíků a co nosívá na hlavě. Dáme dětem dostatek materiálu na dohotovení sněhuláků (mrkev, uhlíky, staré hrnce, větvičky).

Jak se sněhuláci rozpustili

Stavba opravdového sněhuláka. Když se v zimě oteplí, můžeme s dětmi sledovat jak nám sněhulák taje a mizí před očima. Sledujeme, jaký vliv má počasí na zimní přírodu. Pokusy se sněhem a vodou. Ve třídě proměníme děti na sněhuláky. Každý sněhulák si dá na hlavu čepici nebo šálu, popřípadě si můžeme vzít i vyrobené nosy z papíru nebo mrkev. Na které dítě zasvítí slunce, začne tát a zbude z něho jen louže. Navození pocitu tepla.

Sněhové lampičky pro sněhové ručičky

Děti si ze sněhu postaví válce, ale mohou i jiné tvary. Dalším jejich úkolem je uprostřed válce vydlabat otvor. Do otvoru vložíme zapálenou svíčku a tím nám vznikne lampička. Když děti vydlabou otvor malý, mohou sledovat, co se s lampičkou stane. Více lampiček s různými otvory, možnost experimentu se sněhem. To jim otevírá cestu k dalším činnostem a otázkám ohledně zimy a tepla.

Koulovaná

Je hra pro děti dobře známá. Děti si vytváří sněhové koule a snaží se trefit nějaký cíl. Většinou se děti koulují navzájem. Důležité však je, vymezit si při této hře určitá pravidla. Např. Sněhové koule házíme jen na dolní část těla. Než začne samotná hra, můžeme si s dětmi tvořit malé koule ze sněhu a házet je na určitý cíl, na kterém se společně dohodneme př. starý sloupek.

Koulovaná ve třídě

Děti se rozdělí do dvou či více skupin. Pomocí lana nebo švihadla se rozdělí třída na dvě či více území. Družstva si stoupnou na svá území a na daný signál začnou házet papírové koule pryč ze svého území. Na další signál hra končí a nikdo nesmí hodit žádnou kouli. Každá skupina si „párováním“ přepočítá koule na svém území. Tím zjistíme, která skupina měla na svém území více koulí.

Básně, básně doprovázené pohybem:

- Sněhuláci
- Sněhulák
- Sněhuláček
- Sněhulák je panáček

Písničky:

- Sněhuláčku v bílém fráčku

9.3 3.podtéma: Mrazík

Tuto nabídku činností realizujeme, když venku mírně mrzne.

Denní rituál:

„My se zimy nebojíme, dobře si s ní poradíme. Každou novou překážku, zvládneme jako po hrášku. Máme rádi zas, vločku, sníh a mráz. Zima je náš kamarád, a tak si s ní chceme hrát.“

Otázky do komunitního kruhu:

„Umí mráz čarovat? A jak? Co mráz dokáže? Jaký je? Můžeme si vaše nápady vyzkoušet. A mě napadlo, co udělá takový mráz třeba s vodou? Hm, to by mohl udělat. Tak co kdybychom si to vyzkoušeli?“

Co se děje s vodou v zimním období – skupenství vody

Pokusy se sněhem a vodou. Mrzne-li, mohou si děti napustit vodu do kelímků, sledovat a kontrolovat, co se s vodou v mrazu stane. Do kelímku s vodou si také můžeme přidat různé přírodniny. Když voda v kelímku zmrzne, můžeme použít led s přírodninou na ozdobu zimní zahrady. Dále si můžeme led (např. s květinou) vzít do třídy na misku a sledovat, co se stane v teple. Na misku si můžeme dát i napadaný sníh a sledovat, co se s ním stane.

„Co se stane s vodou, když mrzne, to už víme. Tak co kdybychom toho nějak využili? Co si takhle vyzdobit školní zahradu. Má někdo nějaký nápad? Já jeden nápad mám. Tak já se s vámi o něj podělím.“

Třpytivé hvězdy

Učitelka si s dětmi připraví formičky na cukroví, plech na pečení, provázek a vodu. Společně s dětmi si vyskládáme formičky na plech jednu vedle druhé. Do každé formičky položíme provázek, který nám bude sloužit k zavěšení. Každé dítě si naplní formičku až po okraj vodou. Plech dáme podle možností buď ven do mrazu, anebo do mrazáku. Až voda zmrzne, vyklopíme si formičky a získané třpytivé ozdoby si můžeme pověsit na stromy a keře na školní zahradě.

„Co by asi řekl Mrazík, kdyby viděl tu naši výzdobu? Jak by se asi mohl tvářit?“

Jak se tváří mráz

Děti v kruhu jsou Mrazíci. Učitelka je s dětmi v kruhu, pošle sněhovou kouli a zeptá se: *„Jak je ti, Mrazíku? Jak se ti líbí naše školní zahrada?“* Mrazík se zatváří podle své nálady (vesele, smutně, uplakaně...). Ostatní děti hádají, jakou má sněhulák náladu. Dále můžeme diskutovat, proč je Mrazík např. smutný. Např. se dovíme, že nemá žádné kamarády. *„Děti, jak Mrazíkovi pomůžeme?“* Necháme pracovat dětskou fantazii. Snažíme se vést děti k závěru, že když se teple oblečeme, tak si s Mrazíkem můžeme hrát a i my budeme jeho kamarádi. Nebo mu můžeme kamarády postavit ze sněhu.

Led ze zamrzlé kaluže

Při této činnosti by měla předcházet osobní zkušenost s ledem v kaluži. Všimáme si přírody a kaluží na vycházce. *„Co se stane, když stoupneme na led. Jaký je led.“*

Při této činnosti je důležité si s dětmi připomenout co se stane s vodou, když mrzne. Každé z dětí si vybere libovolné místo na koberci a snaží se předvést pohybem celého těla, co dělá voda v kaluži. Na povel: „*Vítr!*“ Děti pohybují končetinami. Na povel: „*Mráz!*“ Děti ztuhnou a nesmí se ani hnout. „*Ale co se stane s kaluží, když do ní někdo šlápne?*“ Děti vymýšlí odpovědi. Každé z dětí dostane svou kaluž v podobě papíru. Když děti přijdou na odpověď, že led praskne, mohou si svou kaluž natrhat na malé kousky ledu. Na povel: „*Mrzne!*“ si děti kaluž opět složí. Na závěr můžeme společně vytvořit jednu velkou kaluž, nebo menší kaluže ve skupinkách.

Na dva mrazy

Rozpočítadlem jsou mezi dětmi vybráni dva mrazy. Ostatní děti stojí na jedné polovině herny. Dva mrazy říkají: „*My jsme zmrzlí bratři, hrozí jak se patří. Já mám nos červený (říká jeden), Já do modra zbarvený (říká druhý). Kdo z vás se nás nebojí, ten ať chvílku postojí!*“ Ostatní děti jim odpoví: „*My se mrazu nebojíme, běháme a dovádíme.*“ Na tento povel se děti rozběhnou a mrazy je honí. Koho se mráz dotkne, ten zůstane nehybně stát. Během hry se mrazy střídají. Učitelka také může zvolit sluníčko, které zmrazené děti pohladí a tím se opět dostanou do hry. Mrazy i sluníčko mohou mít šátek za účelem označení jejich postavy.

„*Co nám vznikne, když mrzne a voda teče ze střechy dolů?*“ Na vycházce si učitelka s dětmi všímá rampouchů visících na střeších domů. Prohlížíme si jejich tvar a velikost. Když najdeme nějaký rampouch visící nízko nad zemí, můžeme ho ulomit a každé z dětí si ho může osahat. Rampouch si vezmeme i do školky, kde ho budeme dále pozorovat. Děti si ho prohlédnou a osahají i bez rukavic. „*Jaký ten rampouch je?*“

Vyrábíme rampouchy

Na tuto činnost budeme potřebovat špejle a vatu. Děti si podle své fantazie omotávají vatu na špejle a tvoří rampouchy. Při této činnosti můžeme hledat rozdíly rampouchů v řadě (dlouhý, krátký, široký, úzký). Rampouchy můžeme nechat bílé, anebo si je děti mohou nabarvit modrou temperovou barvou. Barvu naředíme vodou a lehkými dotyky štětce rampouchy obarvíme.

Básně, básně doprovázené pohybem:

- Mráz rybníky zasklívá
- Leden, leden
- Přišla zima po roce

- Mrzne a mrzne a mrzne
- Už je zima, už je mráz

9.4 4. podtéma: Bílá zima

Tuto nabídku činností realizujeme, když napadne hodně sněhu. To nám poskytne větší prožitek dětí.

Denní rituál:

„My se zimy nebojíme, dobře si s ní poradíme. Každou novou překážku, zvládneme jako po hrášku. Máme rádi zas, vločku, sníh a mráz. Zima je náš kamarád, a tak si s ní chceme hrát.“

Otázky do komunitního kruhu:

„Jaká je zima? Jakou má barvu? Může být zima veselá? A jak?“ Necháme děti vyjádřit své nápady. Na jejich odpovědi odpovíme. *„Hm, to je pravda... A co kdybychom si nakreslili veselé zimní obrázky? Připravíme si barvy a můžeme vyrazit.“*

Zimní kreslení

Tuto činnost můžeme zařadit přímo do řízené činnosti nebo ji použít na vycházce či na školní zahradě. Pro děti je tato činnost netradiční, jedná se o kreslení do sněhu. Učitelka si předem namíchá barvu, která se skládá z vody a potravinářského barviva a nalije ji do připravených umělohmotných lahví. Důležité je, aby víčko bylo proděravělé. Barvy si děti mohou připravit i samy. Venku do zasněžené přírody kreslíme barvou tvary podle fantazie dětí. Další variantou je, že si děti ze sněhu postaví různé objekty a zvířátka. Ty dále dokreslují barvami.

„To to fouká, to to studí. Kde bychom se mohli před zimou a větrem ukrýt?“ Děti říkají své nápady, učitelka je vede k závěru, že bychom mohli postavit iglú. Iglú postavíme ze sněhových kvádrů, které skládáme vedle sebe do více pater. *„Děti, víte, kdo v takovém iglú bydlí? Správně, Eskymáci. A když je zima hrají ve sněhu eskymáckou honičku.“*

Eskymácká honička

Tato honička probíhá ve sněhu. Než začne samotná hra, je důležité vyšlapat ve sněhu několik cestiček, které se různě propojují. Učitelka vybere dva Mrazíky

(Eskymáky) a ti mají za úkol zmrazit ostatní děti. Při hře je důležité dodržovat stanovená pravidla jako např. pravidlo jít po vytvořených cestách a nevytvářet nové, dalším pravidlem je neskákat z jedné cesty do druhé.

„Jaké hry bychom si ještě mohli jako Eskymáci zahrát? Víte, jak je pro Eskymáky těžké najít do iglú tu správnou cestičku? Musí se orientovat podle stop ve sněhu. My si to trochu ulehčíme. Půjdeme podle stop a také směrem k červenému šátku.“

Bludiště ve sněhu

Učitelka za pomoci dětí vytvoří bludiště, tj. spoustu cestiček ve vymezeném území. Na začátek bludiště se umístí zelený šátek a na závěr šátek červený. Tyto šátky slouží dětem k lepší orientaci. Děti mají za úkol se dostat od zeleného šátku k červenému, aniž by porušily cesty ve sněhu.

„Děti, když takový Eskymák najde cestičku zpět k domovu, co myslíte, že asi dělá během dne?“ Učitelka poslouchá nápady dětí, přičemž některé může s dětmi i zrealizovat. *„Já jsem slyšela, že takový Eskymák si třeba sedne a pozoruje oblohu a sněhové mraky.“* Učitelka s dětmi pozorujeme mraky a zkouší hledat, zdali se mraky nepodobají nějakým předmětům, postavám a obrázkům. Děti říkají své nápady (přičemž každý nápad je správný, jelikož fantazie člověka není omezena). Na sněhové mraky si můžeme zahrát i ve třídě.

Na sněhové mraky

Do třídy přijde návštěva. Je to veliký sněhový mrak, který si děti vyrobily při ranních činnostech. Mrak je nešťastný, přinesl sebou spoustu vloček (list papíru A4) pro děti, ale ty jsou velké a mrak se bojí, že dětem ublíží. Děti mají za úkol vymyslet, jak to udělat, aby jim vločky neublížily. Cílem je natrhat papír na malé kousky. Možnost hry s papírovým sněhem. Vyhazování nad hlavu, uklízení sněhu, foukání vloček. Pro tuto činnost je dobrá předchozí zkušenost s opravdovým sněhem.

Vítr honí mraky

Každé dítě dostane svůj sněhový mrak a nakreslí si na něj vločky (počet 1-5 ks), u starších dětí až 10 kusů. Učitelka získává ve hře roli hráče a stává se větrem. Fouká sněhové mraky všude po třídě. Vždy ale odfoukne jen mraky s určitým počtem vloček.

Sněhové kouzlení- kouzlení s pěnou

Na tuto činnost budeme potřebovat pěnu na holení, barevné tuše, špejle, pravítko, papíry a fólii. Postup je velmi jednoduchý, na fólii nanese pěnu a rozetře ji do požadovaného tvaru. Na pěnu si děti libovolně nakapou barevné tuše, vezmou špejli a dle své fantazie kreslí do pěny. Když dokreslí (dokouzlí), položí na pěnu čistý papír a opět ho sejmou. Na závěr vezmou děti pravítko a pěnu z papíru setrou. Tím nám vznikne obrázek, na kterém vidíme cestičky z barevných tuší. U této techniky je pro děti zajímavý moment překvapení. Nikdy předem nevíme, co přesně nám na obrázku vzniklo.

Zimní otisky

Při této činnosti budeme potřebovat zrcadlo nebo CD, temperové barvy, papír a vodu. Postup je velice jednoduchý. Na čisté zrcadlo si děti nanesou temperové barvy. Ty mohou nanášet štětcem či prsty. Když zaplní celou plochu zrcadla, mohou na barvu přiložit vystřižené vločky nebo sněhuláky. Dále na obrázek přiloží čistý papír a důkladně ho uhladí. Přiložený, čistý papír se sejme ze zrcadla a vznikne nám na něm otisk, který můžeme dále použít k dalším činnostem.

Další variantou otisku se zrcadlem je následující činnost. Děti si na zrcadlo nakreslí prstem libovolný obrázek. Na zrcadlo položí čistý papír, opět uhladí a papír sejmou. Tím jim vznikne otisk jejich obrázku.

Evaluace tematického celku:

Tematický celek, zejména jeho činnosti, byl sestaven v souladu se školním vzdělávacím programem mateřské školy. Hlavní náplní byly aktivity probíhající při pobytu venku v zimním období. Vybrané činnosti umožnily dětem dostatek volného pohybu, možnost experimentovat a ovlivnit hru. Děti se mohly svobodně vyjádřit a aktivně zapojit do jakékoli připravené činnosti. Na činnosti probíhající venku v exteriéru, vždy navazovaly činnosti probíhající ve třídě v interiéru. Dětem byl dopřán prostor pro osobní vynalézavost, přičemž z každé činnosti si dítě odnáší nové zkušenosti. Zpětnou vazbou pro mě byl pořízený videozáznam.

10 DISKUSE

V rámci kvalitativního výzkumu jsem se z výsledků pozorování dozvěděla, v jaké míře se v dnešních mateřských školách uplatňuje prožitkové učení. Měla jsem možnost nahlédnout do několika záměrně vybraných mateřských škol a vytvořit si tak představu o mateřských školách a učení prožitkem. Kromě zmíněných kritérií jsem měla také možnost povšimnout si, jaké metody a formy se v dnešních mateřských školách uplatňují. Podle mého názoru se prožitkové učení v mateřských školách objevuje jen v podobě jednotlivých jmenovaných znaků jako je samostatnost, možnost volby, fantazie, tvořivost či dostatek aktivního pohybu.

Před začátkem pozorování tříd různých mateřských škol jsem si stanovila kritéria do podoby pěti bodů, u kterých jsem si zadala ještě konkrétní body, ke každému z nich.

Na první otázku si mohu odpovědět takto. V dnešních mateřských školách se uskutečňují v rámci prožitkového učení jen některé jeho znaky. Toto učení v dnešních mateřských není celistvé a neuskutečňuje se v takové míře, jakou se chlubí téměř každé předškolní zařízení. V některých pozorovaných třídách se podle mého názoru tento druh učení nevyskytuje v takové míře, v které by měl i z důvodu nedostatku informací a jiném pohledu učitelek na prožitek dětí. Pod pojmem prožitkové učení si mnohé učitelky představí činnosti a aktivity, které mají děti třeba jen jednou do měsíce. Karneval, divadelní představení či návštěvu kouzelníka. Je velká škoda, že se prožitky dětí neposouvají na takovou úroveň, kterou by si zasloužily a že není prožitkové učení zastoupeno v mateřských školách ve větší míře. Toto se podle mne týká hlavně pobytu dětí v přírodě. Pobyt venku je dnes pro děti sice prostorem, kde mají možnost volného pohybu a samostatnosti, ale jen málokterá mateřská škola a učitelka tento prostor využívají. Pobyt venku se většinou omezí na pobyt dětí na školní zahradě či vycházce po městě a vesnici.

Druhá otázka se týkala rozdílu mezi školou městského a venkovského typu. Na tuto otázku jsem také našla odpověď. Venkovské školy zpravidla více využívají přírodního prostředí kolem mateřské školy. Děti navštěvující venkovské mateřské školy mají širší povědomí o okolí, ve kterém žijí a kde se nacházejí. Mají větší dostupnost a možnost přímého kontaktu s živou i neživou přírodou. Mají více možností přijít do kontaktu s domácími zvířaty, rostlinami a ptáky. U tohoto kritéria mají více výhod

venkovské školy. Městské mateřské školy mají oproti venkovským školám výhodu v podobě realizace dramatické výchovy. Učitelky jsou více vtaženy do současných metod dramatické výchovy. Myslím si, že je to způsobeno větší možností a nabídkou seminářů, které učitelky v městských školách častěji využívají. Tudíž i zapojují nové metody a postupy práce s dětmi. U kritéria týkajícího se užívání našich smyslů ve výuce si mateřské školy (venkovské i městské) jsou si tyto druhy škol rovnocenné. V obou případech se nejvíce využívá sluch a zrak. Hmat, čich a chuť zůstávají v pozadí, což je možné zlepšit. Neboť využívání těchto smyslů je pro děti velmi atraktivní a většinou se setkáme s kladnou reakcí a touhou po podobném zážitku. Venkovské a městské školy jsou vyrovnané i z hlediska spontánní hry. V obou typech škol probíhá spontánní hra ve stejném duchu. Děti mají dostatek příležitosti a prostoru pro tuto hru. Mohou si volit libovolné hry a hračky. V obou případech mají učitelky připravenou nabídku dalších činností. Venkovské a městské školy jsou na tom stejně i v kritériu konkrétních životních situací.

ZÁVĚR

Hlavním cílem Vámi právě dočtené práce bylo zjistit využívání prožitkového učení u dnešních mateřských škol. Dala jsem si za úkol prozkoumat, v jaké míře se tento druh učení vyskytuje a je-li skutečně, tak rozšířený a využívaný jak tvrdí většina našich školských zařízení. Abych mohla tento jev posoudit, musela jsem si vyhledat základní informace a popravdě to nebylo moc jednoduché. Toto učení je sice známé, ale v literatuře nepřilíš obsáhlé. Proto se má první část zabývala hlavně základními informacemi a dalšími pojmy spojenými s prožitkem předškolních dětí. Důležitou kapitolou je kapitola o dětských emocích, jelikož na jejich základě je prožitkové učení postaveno.

V druhé praktické části jsem pozorovala 5 tříd různých mateřských škol. Na základě mého výzkumu jsem došla k závěru, že prožitkové učení se v mateřských školách objevuje, ale ne jako ucelený jev, nýbrž se objevují jen jeho jednotlivé znaky. Hlavní znak, který je využíván, je tvořivost, samostatnost a komunikativnost.

Na základě stanovených kritérií jsem dospěla k závěru, že dnešní mateřské školy dostatečně nevyužívají přímého kontaktu s přírodou. Učitelky nevyužívají přímý kontakt, ale raději dětem zprostředkovávají informace pomocí obrázků a knih. Přitom aktivní účast a přímá zkušenost dětí je jedním z hlavních principů (metod) vzdělávání předškolních dětí.

Dalším, myslím si, že překvapivým závěrem je zjištění, že se v dnešních mateřských školách aktivně využívají pouze dva smysly, a to sluch a zrak. Přitom každá mateřská škola do svého školního vzdělávacího programu zařazuje aktivní využívání všech smyslů, které je stanoveno i v rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Rozdíly mezi venkovskou a městskou mateřskou školou pro mne nebyly velkým překvapením. Ve zkratce lze říci, že zásadním rozdílem bylo učení přímou zkušeností v přírodě a učení pomocí metod dramatické výchovy. Kdy venkovské školy využívaly více přírodu kolem nás, ale zato zůstávaly pozadu oproti městským školám z hlediska využívání dramatických metod.

Praktická část se skládá nejen z pozorování, ale také z tematického celku, který nabízí spousty činností, které lze využít v rámci prožitkového učení a prožitků dětí. K bakalářské práci přikládám i DVD s ukázkou těchto činností. Měla jsem možnost si sama ověřit, jak kladně děti vítají nové, pro ně atraktivní činnosti. Jakou mají radost

z vlastní aktivity a tvořivosti. Nejvíce děti zaujaly netradiční výtvarné techniky a činnosti probíhající v rámci pobytu venku. Ověřila jsem si, že v rámci prožitkového učení stačí při pobytu venku dětem zajistit vhodné podmínky vzdělávání a prožitky dětí se dostaví okamžitě.

Jsem ráda, že se v dnešních mateřských školách objevují alespoň jednotlivé znaky prožitkového učení, a věřím, že ucelenější pohled na tento druh učení bude stále veden kupředu a bude se více dostávat do povědomí pedagogů mateřských škol.

Byla bych ráda, kdyby má práce posloužila i jiným studentům při hledání odpovědí v tomto dnešním fenoménu zvanému prožitkové učení, aby jim alespoň naznačila důležitost tohoto druhu učení, ukázala důležitost dětských emocí a prožívání a v neposlední řadě důležitou roli, kterou v tomto procesu sehrává mateřská škola.

SEZNAM POUŽITÉ A CITOVANÉ LITERATURY

BEZDĚKOVÁ, Jana. *Učíme naše dítě mluvit*. Velké Bílovice: TeMi CZ, 2008, 106 s. ISBN 978-80-87156-02-5.

CAIATIOVÁ, Maria, DELAČOVÁ, Světlana, MÜLLEROVÁ, Angelika. *Volná hra*. Praha: Portál, 1995. 106 s. ISBN 80-7178-011-1.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd.1. Praha: Portál, 2001, 656 s. ISBN 80-7178-463-X.

EISLEROVÁ, Jana. *Největší kniha babiččinych říkadel*. Praha: FRAGMENT, 2008. ISBN 978-80-253-0340-5.

FILLIOZAT, Isabelle. *Do nitra dětských emocí: Pochopte, co vám děti sdělují, a nalezněte, co skutečně potřebují*. Vyd.1. Brno: Computer Press, a. s., 2011, 215 s. ISBN 978-80-251-3318-7.

HAVLÍNOVÁ, Miluše, VENCÁLKOVÁ, Eliška, HAVLOVÁ, Jana, LACINOVÁ, Ivana, PETRASOVÁ, Nina, SEDLÁČKOVÁ, Hana, SYSLOVÁ, Zora, ŠPRACHTOVÁ, Ludmila a kol. *Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole*. Vyd.2. Praha: Portál, 2006, 223 s. ISBN 80-7367-061-5.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Vyd.2. Praha: Portál, 2009, 288 s. ISBN 978-80-7367-628-5.

KERN, Hans, MEHL, Christine, NOLZ, Hellfried, PETER, Martin, WINTERSPERGER, Regina. *Přehled psychologie*. Vyd.3. Praha: Portál, 2006, 287 s. ISBN 80-7367-121-2.

KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. Vyd.1. Brno: Computer Press, 2009, 135 s. ISBN 978-80-251-2562-5.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. Vyd.1. Praha: Grada, 2007, 132 s. ISBN 978-80-247-1541-4.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Vyd.1. Praha: Grada, 2008, 200 s. ISBN 978-80-247-1568-1.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Vyd.1. Praha: Grada, 2005, 184 s. ISBN 80-247-0852-3.

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vyd.1. Praha: Portál, 1999, 208 s. ISBN 80-7178-205-X.

MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd.1. Praha: Portál, 2003, 232 s. ISBN 80-7178-799-X.

PELÁNEK, Radek. *Zážitkové výukové programy*. Vyd.1. Praha: Portál, 2010, 136 s. ISBN 978-80-7367-656-8.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Vyd.4. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

SLOUPOVÁ, Miroslava. *Rok s krtkem: Náměty pro práci s předškolními dětmi*. Vyd.1. Praha: Portál, 2011, 184 s. ISBN 978-80-7367-775-6.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004, 48 s. ISBN 80-870-0000-5.

SVOBODOVÁ, Eva a kol. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Vyd.1. Praha: Portál, 2010, 166 s. ISBN 978-80-7367-774-9.

SVOBODOVÁ, Eva, ŠVEJDOVÁ, Hana. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Vyd.1. Praha: Portál, 2011, 168 s. ISBN 978-80-262-0020-8.

SVOBODOVÁ, Eva. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, 75 s. ISBN 978-80-7040-940-4.

SVOBODOVÁ, Jarmila, ŠMAHELOVÁ, Bohumíra. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD s.r.o., 2007, 140 s. ISBN 978-80-86633-81-7.

VACÍKOVÁ, Marie, LANGOVÁ, Marta a kol. *Kapitoly z psychologie učení a výchovy*. Vyd.2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007, 140 s. ISBN 978-80-86723-42-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. Vyd.1. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. Vyd.1. Praha: Grada, 2007, 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

VOŠAHLÍKOVÁ, Tereza. *Ekoškoly a lesní mateřské školy: Praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Vyd.1. Hradec Králové: Dukase s.r.o., 2010. ISBN 978-80-7212-537-1.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vyd.2. Praha: Portál, 2007, 208 s. ISBN 978-80-7367-326-0.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Kritéria pozorování

Příloha č. 2: Souhlas k vytvoření videozáznamu

Příloha č. 3: Obsah videozáznamu

Příloha č. 4: Pozorovací arch

Příloha č. 5: Fotografie

Příloha č. 1.

Prožitkové učení lze z výše uvedených informací shrnout do několika podob. Jsou to především:

1. Učení přímou zkušeností v přírodě
2. Učení pomocí metod dramatické výchovy
3. Učení bezprostřední smyslovou zkušeností
4. Učení prostřednictvím spontánní hry
5. Učení v konkrétních životních situacích

Pro svou práci jsem si stanovila u jednotlivých druhů prožitkového učení následující kritéria, která budu sledovat při svém pozorování:

1. Učení přímou zkušeností v přírodě

- Dostatek prostoru pro vzdělávání dětí v přírodě.
- Děti mají prostor pro samostatnost a možnost ovlivnit činnosti.
- Řízená činnost probíhá částečně v přírodě.
- Učitelka záměrně podněcuje dítě ke zkušenosti v přírodě.
- Spontánně vyvolaná zkušenost dětí v přírodě, kladná reakce učitelky.

2. Učení pomocí metod dramatické výchovy

- Učitelka využívá metody dramatické výchovy.
- Vlastní aktivita dítěte.
- Možnost volby dítěte.
- Dostatek prostoru pro sebevyjádření.

3. Učení bezprostřední smyslovou zkušeností

- Využívání smyslů při činnostech (čich, sluch, zrak, hmat, chuť)
- Jsou zařazovány smyslové hry
- Radost z poznávání nového.
- Aktivní využívání smyslů.

4. Učení prostřednictvím spontánní hry

- Dostatek příležitosti ke spontánní hře.

- Možnost libovolné hry a hračky.
- Dostatečná nabídka činností ze strany pedagoga.

5. Učení v konkrétních životních situacích

- Učitelka věnuje dostatečnou pozornost spontánním situacím (př. první sníh, hračka z domova).
- učitelka je schopna přerušit činnost a věnovat se vzniklé situaci
- učitelka dává dětem prostor k samostatnému řešení situací
- učitelka pomáhá dětem řešit situace, nehodnotí děti
- učitelka s dětmi komunikuje efektivně (prožitek respektu a úcty ke své osobě)

Příloha č. 3

Obsah videozáznamu:

1 Pobyt venku

1.1 Spontánní hra dětí

1.2 Stavba sněhuláka

1.3 Stavba iglú a housenky

1.4 Cestičky ve sněhu

1.5 Zimní kouzlení – kresba potravinářskou barvou do sněhu

2 Spontánní činnosti

2.1 Volná hra

2.2 Otisk ruky

3 Pohybová chvílka

3.1 Přirozené, zdravotní a akrobatické cviky

3.2 Pohybová hra: „Dva mrazy“

4 Řízená činnost

4.1 Denní rituál

4.2 Výroba lojových koulí

4.3 Kouzlení s pěnou

Příloha č. 5

Obrázek 1: Andělé



Zdroj: vlastní fotodokumentace

Obrázek 2: Stavba sněhuláka



Zdroj: vlastní fotodokumentace

Obrázek 3: Stavba iglú



Zdroj: vlastní fotodokumentace

Obrázek 4: Iglú



Zdroj: vlastní fotodokumentace

Obrázek 5: Zimní kouzlení



Zdroj: vlastní fotodokumentace

Obrázek 6: Cestičky ve sněhu



Zdroj: vlastní fotodokumentace

Obrázek 7: Výroba lojových koulí



Zdroj: vlastní fotodokumentace

Obrázek 8: Výroba lojových koulí



Zdroj: vlastní fotodokumentace

Obrázek 9: Kouzlení s pěnou



Zdroj: vlastní fotodokumentace

Obrázek 10: Kouzlení s pěnou



Zdroj: vlastní fotodokumentace