



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Práce s příběhem ve výchovách v mateřské škole

Vypracoval: Petra Benešová
Vedoucí práce: MgA. Milena Válková, Ph.D.

České Budějovice 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 31. března 2015

Petra Benešová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat MgA. Mileně Válkové, Ph.D., vedoucí mé bakalářské práce, za její odbornou pomoc, cenné rady, trpělivost a čas, který mi věnovala. Děkuji i paním učitelkám z mateřské školy, kde jsem projekt realizovala, za jejich rady. Poděkování patří i mé rodině za podporu.

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá prací s předškolními dětmi. Děti budou seznámeny s neznámým příběhem prostřednictvím projektu. Projekt je tvořen smyšlenými příběhy, které si děti prostřednictvím dramatické, výtvarné, hudební a pohybové výchovy zkusí prožít na vlastní kůži. Cílem je zjistit, zda děti lépe vnímají příběh, pokud se s ním setkají v rámci projektu. Dalším cílem je získat zkušenosti a poznatky z vlastní činnosti, které budou následně reflektovány. Teoretická část obsahuje seznámení s pojmy jako je projekt, projektová metoda, příběh nebo pohádka. Dále budou popsány jednotlivé výchovy a jejich nezastupitelné místo v předškolním vzdělávání. Praktická část práce je zaměřena na projekty, jejich realizaci a to, jak se projekty během realizace měnily. Ke zjišťování daných cílů byla využita metoda pozorování a rozhovorů.

Klíčová slova: projekt, příběh, výchovy, předškolní děti

Summary

This bachelor thesis deals with working with preschool children. Through the project children will be acquainted with the unknown story. The project consists of fictional stories that children will try to live on their own through drama, art, music and physical education. The aim is to find out whether children perceive the story better if they get acquainted with it in the project. Another aim is to gain experience and knowledge from these activities, which will serve as self-reflection. The theoretical part includes familiarization with terms such as a project, a project method, a story or a fairy tale. Then there will be the description of particular methods of education and their unique place in preschool education. The practical part is focused on projects, their implementation and how they were changing during the implementation of projects. The method of observation and interviews was used to detect these aims.

Keywords: project, story, education, preschool children

Obsah

Úvod.....	- 8 -
I. Teoretická část.....	- 9 -
1. Projektová metoda	- 9 -
2. Dítě předškolního věku	- 11 -
3. Příběh	- 12 -
4. Pohádka.....	- 14 -
5. Výchovy využívané v mateřské škole.....	- 15 -
5.1. Pohybová výchova.....	- 15 -
5.2. Výtvarná výchova	- 19 -
5.3. Hudební výchova.....	- 26 -
5.4. Dramatická výchova	- 31 -
II. Praktická část.....	- 37 -
6. Cíl praktické části	- 37 -
6.1. Výzkumné otázky	- 37 -
7. Metodologie výzkumu.....	- 37 -
7.1. Kvalitativní výzkum	- 37 -
7.2. Pozorování	- 38 -
7.3. Rozhovor	- 38 -
8. Osobní zkušenost s projekty	- 39 -
9. Výzkumný vzorek.....	- 41 -
9.1. Popis mateřské školy a třídy	- 41 -
10. Projekty – moje příprava.....	- 43 -
11. Průběh realizace projektu	- 54 -
12. Samotná realizace.....	- 54 -
13. Rozhovory s dětmi.....	- 61 -
14. Výsledky výzkumu	- 62 -
15. Sebereflexe	- 63 -
16. Pravidla pro práci s projektem.....	- 63 -
17. Závěr.....	- 64 -

Zdroje	- 66 -
Internetové zdroje	- 67 -
Seznam příloh	- 68 -
Přílohy	- 69 -

Úvod

Jako téma své bakalářské práce jsem si vybrala práci s příběhem, který se pokusím dětem prezentovat za pomoci projektu. S projekty se setkávám již delší dobu a vždy mě zajímaly. Myslím si, že projekt je zdařile vybraná možnost, jak dětem předat nějaké informace, které by se jinak možná těžko vštěpovaly do jejich paměti. Osobně jsem se již s několika projekty setkala a nechaly ve mně silné zážitky. Ať už to byly projekty ve škole nebo v literárně dramatickém oboru. Domnívám se, že takovéto celky jsou obzvláště pro děti předškolního věku ideální. Mají veškeré informace o dané problematice v jednom celku a mohou ho zkoumat z několika úhlů pohledu. Proto jsem se rozhodla pokusit se o sestavení vlastního projektu a realizovat ho v jedné třídě mateřské školy.

V teoretické části své práci objasním termíny jako je projekt, projektová metoda a výukový projekt. Dotknu se také stručně charakteristiky předškolního dítěte a křehkosti jeho duše. Osvětlím, jak příběhy zasahují do našich duší a jak jejich prožitím na vlastní kůži v nás zůstávají emocionální zážitky na dlouhou dobu. Zmíním se i o nezastupitelnosti klasické pohádky, která je pro děti tak trochu radou, jak to ve světě chodí. Pohádka podporuje dětskou fantazii, která v tomto období lidského života pracuje na plné obrátky. V projektu využiji výtvarnou, pohybovou, hudební a dramatickou výchovu. Nejprve se zmíním o důležitosti všech těchto výchov v mateřské škole. Jednotlivě je popíši a zdůrazním jejich nezastupitelnost v předškolní výchově.

V praktické části své práce představím vlastní projekt, při kterém jsem pozorovala, jak děti přijímají nové neznámé příběhy a jak zvládají interpretovat jejich části, když si vše prožijí na vlastní kůži. K realizaci projektu využiji výtvarnou, hudební a pohybovou výchovu. Za pomoci prvků dramatické výchovy se pokusím z jednotlivých střípků udělat celek, který bude společně fungovat. Za pomoci rozhovoru a kladení výzkumných otázek budu zjišťovat, jak na děti příběh působil. Popíši průběh realizace projekt v mateřské škole a také to, co se na projektech během realizace změnilo. Nakonec se pokusím nastínit svou nynější představu o projekt a ohodnotit své počínání během

realizace. Cílem práce je snaha reflektovat a popsat, případně změnit vlastní práci na základě získané zkušenosti. Původně byl hlavním cílem práce výzkum týkající se projektu, ale nakonec se mnohem přínosnější ukázala sebereflektující část.

I. Teoretická část

1. Projektová metoda

Projektovou metodu lze charakterizovat jako řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáků. Takto ji popisuje Jarmila Skalková. Objevila se v USA před více než stoletím a první projekt byl zaměřen na pěstování a prodej brambor. Uskutečnil se v roce 1908 v Massachusetts. Na univerzitě v Evanstonu (Illinois) v roce 1924 vznikla dramatická výchova ve své dnešní podobě. Oba tyto přístupy mají velmi podobný pohled na výuku.

Výukový projekt lze postavit na věcném učení, například fyzikálním nebo zeměpisném, ale dramatické činnosti jsou založené především na mezilidských vztazích. Hlavně jde o učení o člověku a jeho životě. Za základní jednotku můžeme brát situaci jako vzájemný vztah dvou a více prvků. Tyto prvky určují mezilidské vztahy, konkrétně dramatické situace, které přímo nabádají k reakci, z níž se odvíjí další dění. Základem je dramatické jednání lidí, které ovlivňuje jejich charakter. Dále záleží na osobnostech a osobitostech, potřebách a z nich plynoucích motivací.

Fikce je dalším charakteristickým rysem dramatických činností. Se skutečností můžeme pracovat například na projektu z oboru botaniky, kde se zabýváme skutečnými rostlinami a jejich pěstováním. Dramatická činnost pracuje především s fikcí. Člověk – hráč nebo herec se stává někým nebo něčím jiným. Jedná se o hru, jejímž principem je převlek. Nezáleží na tom, jestli je skutečný (kostým, maska) nebo pomyslný, daný pouze způsobem jednání a reakcí na jednání druhých.

Dramatická výchova a projektová metoda mají společné založení na ucelenosti pohledu na problém či situaci, na vymezení tématu, ohniska. Hlavním principem je globálnost pohledu, koncentrace látky kolem jádra. Můžeme přebírat náměty

z nejrůznějších oblastí života, vědy a umění. Záleží na kvalitě práce učitele dramatiky. Souvisí s tím i šíře jeho vzdělání a schopností i ochota celoživotně rozvíjet vědomosti a shromažďovat materiály z nejrůznějších oblastí. Formulace tématu je jedním ze základních prvků vytvářeného projektu. Velmi často se uplatňuje výstavba na jednotlivé sekce podle témat. Proto také některé projekty mají jednotlivé části řazené do kapitol, které vyjadřují jejich tematické zaostření. Projektová metoda i dramatická výchova buduje na odpovědnosti žáků za řešení problémů a na jeho otevřenosti. Hlavní hodnotou je proto osvojování si tolerantních postojů a respektu k jinakosti. Není důležité získat jen vědomosti a dovednosti, ale také rozvíjet a vytvářet postoje k látce. Můžeme zde mluvit o získávání kompetencí jako souboru vědění, dovedností a postojů. Především v dramatických projektech se uplatňuje základní princip kooperace – výsledek je pro nás více než součet jednotlivostí. Dramatika může z běžné třídy udělat fungující skupinu. Děti se poznávají i s jedinci, které spontánně nevyhledávají. Nastává tak příležitost k vzájemnému aktivnímu poznávání.

Iniciátorem, průvodce a rádcem je v projektové metodě učitel. Demokratický je základní styl vyučování, vede k vytváření povzbudivé, tolerantní atmosféry ve třídě. Pedagog musí umět vzbudit zájem, upoutat pozornost vystupováním, nekonvenčností či schopností překvapit. Od učitele se do jisté míry vyžadují herecké schopnosti. Roli si učitel vytváří sám, nemusí se klást nárok na schopnosti interpretace role podle autorova záměru. Vstupuje do role jen nakrátko, nemusí se zabývat vývojem role. Nároky se kladou na přirozenost projevu a pravdivost či uvěřitelnost. Učitel, který je v roli partnerem, jedná ve vzájemném kontaktu, tváří v tvář a na dotek. Velkou výhodou této techniky je, že učitel může jednoduše ovlivňovat aktivity, svým jednáním a postoji.

(Machková, 2012)

2. Dítě předškolního věku

Zdeněk Šímanovský a Alena Tichá se ztotožňují s myšlenkou Pavla Jeníka (1969, in Šímanovský, Tichá, 1999), že osobnost dítěte vždy respektujeme a nezneužíváme jeho důvěry. Dětským citům se neposmíváme a nezlehčujeme je. Bereme je naopak zcela vážně a jednáme s dítětem taktně a ohleduplně. Dáváme najevo rovnocennost vztahů a starostí. Citlivě posuzujeme a usměřňujeme první koedukované vztahy. Máme pochopení pro dítě tohoto věku, když si „otevře srdce“, a pokoušíme se ukázat mu cestu ve smyslu krásy a dobra.

Pro rozvoj osobnosti dítěte je velmi důležitý předškolní věk, období mezi třetím až šestým rokem. Dítě si pamatuje léta silné zážitky z tohoto období. Předškolák má problémy s abstraktními a časovými pojmy a s jejich souvislostmi, nechápe ještě jejich obsahovou stránku. Uvědomělá kázeň je mu také cizí.

Intenzivní fyzický vývoj dítěte prodělává mezi třetím a pátým rokem života. Dítě ve třech letech má chůzi ještě neohrabanou, ale to se rychle mění. Chůze nabývá na eleganci, postava se vzpřimuje, prodlužuje se krok. Po čtvrtém roce je dítě schopno již skákat po jedné noze. Velký pokrok v oblasti myšlení a řeči nastává kolem pátého roku. Dítě si začne uvědomovat spoustu věcí – vztahy mezi předměty, mezi blízkými lidmi, začíná se orientovat v čase a prostoru. Do šestého roku se slovní zásoba obohatí o dva až tři tisíce slov.

Počátkem třetího roku pracuje paměť ještě mimovolně a necíleně, teprve po čtvrtém roce je znát snaha o zapamatování. Prožitek hraje při všem velkou roli. Aktivně a celou bytostí vnímá dítě předškolního věku všechny prožitky. Snadná unavitelnost, těkavost a nevyhraněnost zájmů právě souvisí s dětským prožíváním. Dítě se snadno nadchne, ale zájem zas rychle opadne.

Doba soustředěné předškolního dítěte je mezi deseti až dvaceti minutami, záleží na míře zaujatosti. Důležité je dělat přestávky, dělit činnosti a nechat prostor k oddechu a uvolnění. Honičky, hry s rytmem a zpěvem jsou ideální na přechody mezi činnostmi. Dospělé občas přivádí k bezradnosti živelnost předškoláků. Vhodná a citlivá motivace je

nejlepším prostředkem jak děti zvládnout. Abychom dosáhli vhodného jednání musíme působit laskavým a trpělivým dojmem. Výhodou je využití lehkosti, hravosti a vlídného humoru. Některá dětská živelnost se promění až ve ztřeštěnost. K tomuto chování občas přispívá i dospělý svým unáhleným a úzkostným chováním. Ztřeštěnost je velmi nebezpečná a někdy může ohrozit zdraví nebo dokonce život dítěte.

U dětí předškolního věku je častá a přirozená vzájemná žárlivost, hašteřivost a bojovnost. Děti vidí konkurenci ve vztahu k dospělým, a tak vůči vrstevníkům projevují tyto vlastnosti. Děti, které jsou rodiči nadměrně chráněny před všemi nezdary, mají zvýšenou potřebu výhry za každou cenu. Měly by se naučit i prohrávat. Protikladem jsou děti po neúspěchu uzavřené a skleslé. Vítěz se musí vyhlašovat opatrně a s citem. Hrami kooperativními se děti učí výhodám a radostem vzájemné spolupráce. Ale potřebují v malém množství i soutěživé hry.

Nad myšlením v předškolním věku převládá fantazie, která se v tomto období intenzivně rozvíjí. Při hře si dítě oživuje nejrůznější předměty. Slouží mu jako zástupná rekvizita a hovoří za ně. Fantazie se dotýká všech jeho smyslů.

Na dítě velmi silně působí prostředí, ve kterém žije. Promítá se do jeho chování a prožívání, dokonce i do výtvarného a dramatického projevu. Nikdy přesně nevíme, co dítě doma právě prožívá. S tématem rodina se musí pracovat opatrně, obzvláště v dnešní době, kdy se stále zvedá počet rozvedených manželství.

(Šímanovský, Tichá, 1999)

3. Příběh

Příběhy jsou nejspíše stejně staré jako lidstvo samo. Domníváme se, že když člověk začal používat řeč, měl potřebu druhým sdělovat, co prožil. Možná to ale bylo i naopak. Člověk vymyslel řeč, protože měl silnou potřebu vyprávět příběhy. Nikdo neví ...

Příběhy nás zaujmou mnohem více než jen holá fakta. Umožňují nám vcítit se do hrdiny, spoluprožívat, probouzejí emoce, empatii a přinášejí poznání. Když uvidíme v televizních novinách informaci o ničivých povodních, pomyslíme si v duchu, že

příroda nás má už plné zuby, a naše pozornost již padá na další informaci například o tom, že v Praze otvírají nové velké obchodní centrum. Pokud je ale informace doplněna příběhem o rodině, která přišla o domov, naše mysl se zastaví a pomyslí si, že jsou to chudáci, kteří nemají kam hlavu složit, a já si sedím v klidu doma v křesle, kdežto oni se mačkají v tělocvičně. Další zprávy nás již příliš nezajímají a sociálně citlivější již hledají číslo konta, kam by mohli postiženým přírodní katastrofou poslat finanční pomoc. Některá masmédiá a tvůrci reklam tuto funkci příběhu mistrně využívají.

Příběhy jsou nám všem blízké právě tím, že je žijeme. Všechny lidské životy jsou plné zápletek a jejich rozuzlení, některé postavy vstupují do příběhu jako nové a jiné ho zas opouštějí, pár z nich v něm setrvá do konce.

„Lidské příběhy jsou jako neviditelné nitě, které ovíjejí svět. Setkávají se spolu, proplétají, vytvářejí uzlíky, rozmnožují se. Ze dvou příběhů, které se spolu setkaly, vznikne příběh třetí. Chvilí se jeho nitka omotává kolem těch dvou a pak se vydá do světa, potká další a další příběhy, až jednou potká ten nejkrásnější příběh, do kterého se zamiluje, a vznikne další nit...“

(Svobodová, Švejdová, 2011, s. 14)

Některé příběhy přežívají několik staletí i tisíciletí. Časem se s nich staly báje, legendy, pověsti a pohádky. V těchto příbězích se pojí moudrost a fantazie jejich vypravěčů a sběratelů. Skrývají poselství budoucím generacím, poselství víry v dobro, v lásku a člověka. Je v nich ukryta naděje, že dobro vždy zvítězí nad zlem.

Příběhy a pohádky jsou tou nejpřirozenější a nejzajímavější cestou za poznáním světa. Dětem dávají víru a naději v dobro, ukazují jim, že je správné za dobro bojovat, chránit slabší a odporovat zlu. Že je dobré si vzájemně pomáhat a důvěřovat si. Ukazují nám morální hodnoty bez moralizování.

(Svobodová, Švejdová, 2011)

4. Pohádka

O pohádce nemůžeme říci, zda je to pravda nebo lež. Pohádku lze nazvat fantastickým příběhem. Souhrn popsaných událostí v pohádce je ověřen generacemi posluchačů a později čtenářů i diváků. Příběh se ustálil v optimální podobě opakovanou interpretací. Pohádka obvykle nepostrádá napětí, nacházíme v ní jistotu, že i přes velké útrapy a nástrahy nakonec dobro zvítězí nad zlem, podle zásluh budou dobré skutky odměněny a zlé po právu potrestány, dosáhnout štěstí může jen člověk dobrý a do záhub upadne ten zlý, pokud mu není dána možnost nápravy, což často není.

V kouzelných pohádkách vystupují nadpřirozené bytosti. Jsou to například trpaslíci, obři, čerti, vodníci, sudičky, víly a mnoho dalších. Svůj archetyp má zakódovaný každá z těchto bytostí a není dobré ji interpretací pohádek měnit, protože jeho platnost a potřebnost byla prokázána historií.

Skvělým materiálem pro práci s dětmi, vedle kouzelných pohádek, jsou pohádky zvířecí, kde vystupují zvířata jako lidé (například O Budulínkovi, O kůzlátkách, Zvířátka a loupežníci). Zvířata jsou v těchto pohádkách nositeli symboliky lidských vlastností - pes je zobrazení věrnosti a poslušnosti, liška je lstivá a mazaná). Skrz ně se děti učí poznávat své vlastnosti, ale i vlastnosti druhých lidí. Přinášejí nám poučení, které není plné morality právě proto, že v nich vystupují zvířecí hrdinové.

Podle Svobodové a Švejdové mají nejmenší prospěch pro děti pohádky autorské nebo autorsky přepracované, často upravené pro film nebo divadlo. V těchto pohádkách bývají některé vlastnosti postav zcela obrácené naruby. Vodníci jsou v nich hloupí, čerti hodní a princezny mazané. V pohádkách od Drdy se tento úkaz objevuje nejčastěji a přejímají ho i další autoři. Svobodová a Švejdová se domnívají, že by pohádky tohoto stylu neměly být dětem předškolního věku vůbec předkládány, protože humornost obrátů mohou pochopit teprve tehdy, když mají ukotvené archetypy skutečných významů pohádek.

V současné době se na úkor klasických pohádek těší velkému zájmu jak dětí, tak i učitelek mateřských škol pohádky autorské. Děti znají mnoho hrdinů akčních filmů, ale neznají klasickou pohádku O Červené karkulce. Je pak ale nutností hledat v mateřské škole cesty, jak tyto nedostatky doplnit.

(Svobodová, Švejdrová, 2011)

5. Výchovy využívané v mateřské škole

5.1. Pohybová výchova

„Pohyb je základní princip přírody živé i neživé, pozemské i vesmírné. Je projevem života a funkce lidského organismu, je signálem i nositelem informací o procesech ve vnitřním prostředí lidského těla, ve vnitřních orgánech i o stavu mysli. Podílí se na tvaru a funkci organismu, a to jak v dětství a v dospělosti, tak i ve stáří – stále utváří a usměrňuje jeho vývoj.“

(Zemánková, Vyskotová, 2010, s. 9)

Dítě má pohyb jako základní potřebu. Je spojen s vývojem tělesným, psychickým i sociálním, proto se uplatňuje ve všech oblastech při výchově dítěte. V pohybové hře, spontánní, navozené nebo řízené učitelkou, je prakticky zprostředkováno velké množství životních kompetencí. V dětském věku je pohybová aktivita a hra prostředkem velmi přirozeným a účinným. Bez těchto aktivit a činností je dětský rozvoj nemyslitelný.

(Dvořáková, 2011)

a) manuální zručnost

Děti se rozvíjejí jako celé osobnosti, jejich rozum, smysly i tělo jsou zapojeny ve všem, co dělají. Velmi dobře můžeme sledovat fyzický rozvoj dítěte. Dětem přináší uspokojení z vlastních schopností, když si zvládnou osvojit určité manuální dovednosti a mohou se spolehnout na svou zručnost. Úspěšnost dětí v činnostech, kterými si

pěstují drobnější i větší schopnost motorické koordinace, je pro ně stejně důležitá, jako rozvoj jejich řečových dovedností nebo sociálního chování.

Již Maria Montessori pochopila, že děti spontánně touží mít ve svém světě pořádek. Děti rády přijímají činnosti, které u nich rozvíjejí rozumovou i smyslovou stránku. Napodobování světa dospělých, ať už jejich chování nebo používání materiálů z jejich světa, značně přispívá k rozvoji dětí. Zvládnutí koordinace ruky a oka vyžaduje čas. Děti činnosti naštěstí rády opakují a tím roste i jejich soustředěnost na činnost a důvěra v sebe.

(Weaverová, 2001)

Sebevědomí a sebepojetí můžeme posilovat ve všech pohybových činnostech, ale stejně tak můžeme sebevědomí snížit. Vše je samozřejmě propojováno s úspěchem a hodnocením. Aby si úspěch prožily všichni, napomáháme slabším. Je zapotřebí volního úsilí k dosažení úspěchu.

(Dvořáková, 2011)

b) učení pravidel pohybu v dětském věku

Chceme dosáhnout toho, aby se děti pohybovým aktivitám věnovaly denně. Potřebujeme vytvořit prostředí, které přirozeně působí na vnitřní motivaci dítěte a vede ho k zapojení do pohybových aktivit. Když dětem nabídneme pestrou paletu aktivit, kde si mohou vybrat činnosti jim blízké, lákavé a poutavé, lépe je můžeme získat pro náš záměr. Učíme děti takové pohybové činnosti, které mohou využívat v průběhu celého dne, ale i celého aktivního života.

Doporučuje se, aby se děti každý den alespoň hodinu věnovaly pohybovým aktivitám, a to hlavně pro dobrý motorický vývoj. Pohybové činnosti by měly být rozložené v kratších úsecích do celého dne. Je dobré od počátku při těchto činnostech dbát na správné držení těla.

(Zemánková, Vyskotová, 2010)

Když děti učíme základy pohybových dovedností, rozvíjíme i vnímání vlastního těla, úroveň a kvalitu pohybu, orientaci v prostoru při pohybu, vnímání různé intenzity pohybu a vytváříme a využíváme vztahy s ostatními. V mateřské škole je důležité se především zaměřit na uvědomělé ovládání vlastního těla a jeho pohybů a nabídnout co největší množství pohybových dovedností. Je nutné vytvářet dobré prostorové podmínky a vhodně vybavit prostory školy i zahrady pomůckami a nářadím. U dětí se po dlouhodobém sledování snažíme odstraňovat pohybové nedostatky, a to jak u jednotlivců, tak i celé skupiny. Zároveň více podněcujeme děti s velmi dobrými pohybovými předpoklady.

(Dvořáková, 2011)

c) nácvik rytmu

Základním principem pohybu a potažmo i života je rytmus. Několik příkladů rytmů z našeho života – dýcháme v rytmu nádechu a výdechu, srdce nám tluče v rytmu, probíhá rytmus střídání dne a noci a řada dalších. Při zvládnutí rytmu si ulehčíme život. Rytmus ho činí příjemnějším, lze ho používat i v ozdravných procesech. Naše chování může pozitivně ovlivňovat změna mozkových rytmů. Snažíme se smysl pro rytmiku oživovat a posilovat alespoň cvičením rytmů. Tyto činnosti děti velmi přivítají. K nácviku používáme bubnování a to na dvoudobý, třídobý nebo pětidobý rytmus.

(Zemánková, Vyskotová, 2010)

d) házení a chytání míče

Není dobré toto jednoduché cvičení podceňovat. Do cvičení jsou zapojeni oba účastníci. Ten, kdo hází, rozhoduje o stylu hodů, musí odhadnout vzdálenost a hodit míč. Chytač musí stále sledovat spoluhráče, chce-li hodit chycený míč stejně, musí se soustředit na provedení hodů. Při házení a chytání míče se procvičuje především koordinace ruky a oka, jejichž souhra je velmi důležitá.

e) procvičování jazyka

Nejpohyblivějším svalem lidského těla je právě jazyk. Podmínkou pro řeč a dobrou artikulaci je právě jeho pohyblivost. Má nezastupitelnou roli při zpracovávání potravy v ústech, účastní se mimiky. Při učení cizích jazyků také pomáhá dobrá pohyblivost jazyka.

f) příklady cvičení jazyka:

Hra na čerta – pohybujeme jazykem dopředu a zpět, doplňujeme zvukem (blblblbl), snažíme se jazyk nevyplazovat.

Hra na koníka – pohybujeme jazykem nahoru a dolů, jazyk přitiskneme k tvrdému patru a odtrhneme (pohybem vznikne zvuk podobný klusu koní). Děti s vadou řeči mají s tímto cvičením problémy. Motivovat toto cvičení můžeme posazením dítěte na míč a simulovat jízdu na koni i s držením opratí, které způsobí přitáhnutí lopatek, napřímení páteře a zakulacení hrudníku vpředu.

Hra na bič – pohyb jazyka ze strany na stranu. Zprvu začneme pomalými pohyby špičkou jazyka z jednoho koutku úst do druhého. Postupně cvičení zrychlujeme, aby jazyk se strany na stranu kmital co nejrychleji. Cvičit můžeme před zrcadlem.

(Zamánková, Vyskotová, 2010)

g) tělesná zdatnost

Důležité je zaměřit se na svalovou zdatnost, když chceme zlepšovat tu tělesnou u dětí a chceme udržovat pružnost svalů pomocí protahovacích cvičení, a na svalovou sílu a vytrvalost, kterou podpoříme každodenní různorodostí pohybu: lezení, šplhání, plazení se, houpání, rotace, vzpor na žebřinách ... Všechny tyto činnosti dělají děti spontánně, pokud mají dostatek příležitostí. Vhodné jsou prolézačky na hřišti, popřípadě i v interiéru, žebřiny, šikmé lavičky, provazové žebříky a sítě, oblíbené a účinné jsou pro děti uzpůsobené lezecké stěny.

Rozeznávat hlavní odchylky a nedostatky v držení těla by měl pedagog umět rozeznat pohledem, měl by se snažit těmto nedostatkům předcházet i je vyrovnávat.

Pedagog děti ve třídě pozoruje a všímá si jich. Upozorňuje rodiče a doporučuje návštěvu lékaře, má-li podezření na výraznější odchylku.

(Dvořáková, 2011)

h) únava u dětí

Pokud k dětem přistupujeme individuálně a každého bereme jako osobnost, není pro nás problém rozpoznat u dětí únavu. Dobrý pedagog děti pozoruje a reaguje na jejich únavu a potřebu změny včas. Normální fyziologická reakce organismu bývá často při běžných pohybových aktivitách brána jako přetěžování. Jedinec se při fyzické zátěži projevuje rychlým a prohloubeným dýcháním ústy, zčervenáním obličeje, pocením. Při pohledu na takto vypadající dítě nemusíme mít strach, že je přetíženo. Jde pouze o projevy běžně spojené s pohybovou aktivitou a není potřeba aktivitu přerušovat. Přetížení nebo fyzická únava se začnou projevovat spíše zblednutím a ztrátou koordinace. Děti nezvládají úkoly, které jim nedělají běžně žádné problémy. Pohybové činnosti v mateřské škole mají k vyvolání takové únavy obvykle velmi daleko. Při dlouhodobější monotónní činnosti a při vysoké psychické zátěži by se však objevit mohly.

(Dvořáková, 2011)

5.2. Výtvarná výchova

„Vlastní začátky dětské výtvarné „řeči“ se podobají řeči mluvené. Tak jako jednotlivé zvuky přecházejí neohraničeně jeden do druhého a jsou tu dřív, než se spojí s nějakým věcným významem, tak nějak je to i s prvními kreslířskými začátky. ...“

(Uždil, 2002, s. 13)

Luquet (1927, in Uždil, 1974) píše, že dítě se kreslením baví. V dětském vývoji se střídají období, kdy dítě nekreslí vůbec a jindy intenzivně – nespíše z toho důvodu, že nemá jinou přitažlivější zábavu. Kreslení můžeme brát jako hru, při které dítě nepotřebuje partnera. Zaměstnává dětské ruce a zrak, ale i příjemně a nenáročně

uvádí v pohyb dětskou vnitřní zkušenost. Kreslení je hra, která zaměstná na dlouhou dobu děti klidnější povahy, ale dokáže zklidnit i ty temperamentnější.

(Uždil, 1974)

a) co dítě kreslí

Nejspíše bychom řekli, že dítě kreslí to, co kolem sebe vidí. Není tomu tak zcela. Dítě toho kolem sebe vidí zdaleka více, než co stihne nakreslit. Osoby a předměty, které mají pro dítě zvláštní trvalý, neměnný a obecný význam, se vyskytnou v jeho kresbách nejčastěji. Středem zájmu bývá nejvíce člověk a potom vše ostatní, co s člověkem souvisí, ať už blíže nebo vzdáleně. Nejčastěji dětské kresby zobrazují izolované představy (člověk, strom, slunce) a to pokud kresby mají už věcný obsah a vzniknou vědomě. Velký duševní výkon představují všechny výtvary, na kterých je náznak vzájemný vztahů dříve izolovaných objektů. S člověkem se pomalu na obrázcích objevují i věci z jeho prostředí (dům, zahrádka – zobrazena jako plot, strom,...). Přibývají další objekty, například dopravní prostředky, zvířátka a užitečné věci, jako je třeba nábytek, z nábytku především stůl.

Slunce si člověk vlastně téměř nikdy nemůže pořádně prohlédnout a přesto se na dětských kresbách objevuje velmi často. Vzniklo spojením kombinace zaoblenosti, uzavřeného oválu a přímocarosti. Dětem se dobře kreslí. Slunce pro děti znamená určení času, jeho symbolika je neobyčejně přesvědčivá. Zároveň označuje oblohu, dává tedy obrazu jednotu, kterou dítě nedovede ještě vyznačit jinak (např. určením prostorových vztahů).

(Uždil, 2002)

b) vznik představy o lidském těle

Jediná část světa může být zároveň pociťována zevnitř i vnímána zvenčí – lidské tělo. Vznik prvních grafických podob člověka překvapivě není zcela založen na optických vjemech, ale spíše na dotekových, pohybových a pociťových zkušenostech dítěte. Zraková zkušenost samozřejmě také hraje svoji roli. V dětské kresbě člověka se

nejprve silně uplatňuje hlava – na obličejích se objevují především doširoka otevřené oči, jako důkaz života. Brzy přibývají detaily – nos, uši, ústa ...

Nohy se objevují současně s hlavou, s nimi vzniká ucelený obraz člověka v pohybu. Někdy je děti kreslí jako řasnaté čáry z oválu hlavy, znamenají nejspíše nohy i ruce. Takzvaný hlavonožec se v dětské kresbě objevuje po dlouho dobu vývoje a je zobrazován opravdu často. Až nakonec se přidá zobrazování trupu – břicho bývá zpočátku menší než hlava, občas hlavu i přeroste. Trup může být zakrytý oblečením – košile, tričko, kabát.

(Uždil, 2002)

c) vývoj dětské grafomotoriky

2-4 měsíce	náhodný úchop předmětů
4-6 měsíců	dlaňový úchop
11-13 měsíců	izolované užívání ukazováčku – klíšťový úchop
16-18 měsíců	náhodné zkušenosti s psacím náčiním
18-24 měsíců	počátek jedení lžící, koordinovaný pohyb – řízený pohyb (opakovaně z nového bodu)
2-3 roky	listování stránkami, intenzivní čáranice, začátky prvních prvků písmen, při kreslení jemnější a koordinovanější pohyby
3-4,5 roku	kreslení čar (izolovaných, klikatých), různě orientovaných tvarů, kruhů (zprvu otevřených, pak uzavřených i vykreslených), skládání papíru, držení tužky v prstech, pojmenovávání obrázků
4,5 – 5 let	kresba hlavonožce, spojení dvou bodů čarou a nakreslení kříže, uchopení štětce, nepřetržité pravidelné pohyby tam i zpět
5-7 let	správné držení tužky, nakreslení panáčka s přibližně deseti detaily

6-7 let zmenšení kresby, kreslení v linkách, více detailů, vyhranění individuality

(Looseová, 2001)

d) typy kreslířů

Nejdůležitějšími kritérii dětské kresby je počet znaků, naznačené vztahy, jejich rozmístění na ploše a použití barev. Typy kreslířů dělíme na dva hlavní směry – extrovertní nebo introvertní. Směry mají další podskupiny.

Extroverti mají snahu zobrazovat věci v jejich důležitých i méně důležitých částech (podtyp enumerativní). Přibývají pokusy o vystižení objektivního vzhledu věci, a to i v proporcích, situacích v prostoru, pravdivé barevnosti (podtyp objektivní). Nakonec se snaží o její plastickou a světelnou podobu (stínování). Kresba nás nejspíše nezaujme po výtvarné stránce - obsahuje méně detailů, kolorit je smělý, detailů je málo. Zato si více povšimneme věcné správnosti, zevrubnosti.

U introverta (introvertně expresivního) rozhoduje zážitek, který mívá silný emotivní charakter. Děti introvertního typu témata svých kreseb často neopakují a jsou maximálně zosobněny už výběrem faktů: nejhezčí vánoční dárek, stromeček, kapr ve vaně. Objevují se také témata docela neklasická, pro která dítě nemá souhrnný název a většinou začíná popis kresby slovy: „ Tady jsem já, jak ...“ a doplní podle toho, co je na obrázku. Mezi podtypy patří vizuálně (zrakově) zabarvený kreslíř, který se zajímá více o vlastnosti věcí. Nelibuje si v spontánnosti, nezávislém koloritu. Barvy míchá tak, aby se co nejvíce přiblížily skutečnosti. Dekorativní účinek je menší. Podtyp založený hapticky (hmatově) má rád barvy, používá je v absolutní hodnotě, nezpracovává je, klade je plošně, výtvary tohoto typu působí dekorativně.

Více dětských kreslířů patří pod více typů a podtypů. Těch, co patří jen pod jeden typ, je opravdu málo. Některé děti danou typologií jen projdou a směřují k jiné. Proto se učitel nesmí řídit jen přesně danými vzorci, ale má ve své metodice přistupovat k dětem individuálně.

(Uždil, 2002)

e) tvořivost

„Tvořivost je dnes chápána jako významná lidská vlastnost, která umožňuje jít nezvyklými cestami k nečekaně dobrému výsledku, umět reagovat na životní situace nově, nešablonovitě, umět si poradit v (myšlenkové) tísní, umět setrvat ve stavu koncentrované pozornosti a mít schopnost měnit ustálené vztahy mezi věcmi. ...“

(Uždil, 2002, s. 104)

Je potřeba mít uspokojení z vlastní vynalézavosti, hledat příležitost k osobnímu zadostiučinění, ke zdaru, který nemusí být doprovázen potleskem, ale uspokojuje jen mě samého. Tvořivost je nejspíše jen lidská vlastnost, potřebujeme ji a je předpokladem technického a civilizačního pokroku. Je důležité umět uchopit staré věci a dát jim nové souvislosti a použitelnost, nejen vymýšlet nové. Podle některých je k dobré tvořivosti zapotřebí integrace myšlení, cítění a vnímání. Vznikají hádky o fungující souvislosti mezi tvořivým jednáním v oblasti výtvarné a v oblasti vědní. Pro všechny obory má tvořivost velký význam, ať už je to oblast pedagogická, vědecká nebo se týká běžného života.

(Uždil, 2002)

f) druhy výtvarných činností

Do výtvarné činnosti lze zařadit řadu tvoření – kreslení, malování a modelování, ale také práci s papírem (stříhání, vytrhávání, lepení, skládání) a v neposlední řadě práci s přírodninami. Dítě se seznamuje s novými materiály, nástroji a učí se plánovitě postupovat k cíli. Kreslení, malování a modelování svým významem vyniká. Úzce se při nich spojuje činnost smyslů, rozumové usuzování a představivost. Rozvíjí se pozorovací schopnost a upevňuje se citový vztah ke skutečnosti. Výsledek práce je závislý na správnosti a úplnosti dětských představ o skutečnosti a na rozvoji technických dovedností těsně souvisejících s rozvojem hlavních psychických funkcí. Do budoucna má velkou roli, jak se u předškolních dětí vyvine paměť pro tvary, barvy a linie, která se výtvarnou činností rozvíjí. Výtvarná aktivita a zdařilý výsledek zvyšují sebevědomí a příznivě působí na pohodu dětské duše.

g) kreslení

Kreslení lze považovat za základní techniku zobrazování skutečnosti. Poskytuje dětem nejvíce možností pohotově a plně vyjádřit vztah k zobrazovanému. Děti se o čáru zajímají již velmi brzo, zatím je to jen pouhý pohyb ruky, který zanechá stopu – čáranici. Kreslení je dobrým svědectvím, co děti o světě již vědí. V předškolním věku je důležité děti hlavně seznámit s materiály, se kterými se při kreslení pracuje (papír, pastelky ...), a vést je k dobrému držení psacího nástroje, naučit různé tahy (čára všemi směry, přerušovaná, lomená aj.). Děti potřebují nabytí jistoty a zručnosti. Dle věku se stupňují nároky, nejprve nám jde o již zmíněné seznámení s kreslením, u starších hledíme na technické zpracování a obsahovou stránku kresby. V neposlední řadě musíme hledět na správné sezení, držení tužky a přiměřený tlak na hrot psacího nástroje.

h) malování

Děti malováním prohlubují svůj realistický názor na skutečnost, ale uplatňují zde i dekorativnost. Pestré barvy přinášejí i větší odvahu k práci. Poznávají, že lze barvy základní míchat a vytvořit z nich odstíny nové. Děti užívají barvy realisticky (slunce je žluté), ale i dekorativně (barevné plochy). Učí se zacházet s barvou i štětcem a klást barvu plošně i lineárně. Opět hledíme na správné sezení a držení štětce.

i) modelování

Modelování je trojrozměrné zpodobnění představ dítěte, někdy je pro dítě snazší než dvojrozměrné a jindy naopak. Důležitá je prostorová představivost a hmatová schopnost ruky. Modelování stejně jako kreslení a malování pomáhá dětem lépe poznat skutečnost, ale je zde důležitá manuální stránka každého jedince. Modelovat lze naprosto všechno (věci denní potřeby, potraviny, stroje ...). Je zapotřebí, aby dítě dovedlo krouživé pohyby ruky i dlaně, mačkání a hnětení, válení, uštipování. Poznává vlastnosti materiálu, se kterým pracuje a přizpůsobuje se mu.

j) vystřihování, vytrhávání, nalepování

K přímému zobrazení skutečnosti slouží všechny tyto techniky. Klademe důraz na pracovní postup, výcvik v pohybu, na přesnost práce a bezpečné zacházení s nástroji a materiálem. Vystřihování učíme až děti starší (od čtyř let až po ty předškolní), protože tato technika žádá již určitou zručnost. Začínáme od stříhání proužků a postupujeme ke složitějším tvarům. Dbáme na správné držení nůžek a práci druhé ruky, která nám pootáčí papír. Hmat a drobné svaly prstů cvičí vytrhávání. Vytrhaný tvar se děti učí esteticky umístit na plochu papíru nebo z menších kousků lze sestavují mozaiku. Doplňkovou technikou stříhání a vytrhávání je nalepování, které vede k estetickému zaplnění dané plochy. Nalepujeme plošně (v pruzích, po obvodu kruhu či čtverce). Lze nalepovat tvary předem vystřihané učitelkou a to buď nahodile, nebo podle daného vzoru.

Mezi další činnosti výtvarné výchovy se řadí navlékání. Navlékání není typická výtvarná činnost, ale řadíme ji sem z toho důvodu, že přispívá k dobré koordinaci ruky a oka, cvičí hmat a vede k barevnému a tvarovému rytmu. Mezi zmíněné techniky můžeme zařadit i skládání papíru, které je důležité pro podporu konstruktivního pracovního postupu a přesnosti. Nesmíme zapomenout ani na práci s přírodninami a dřevem, jež můžeme použít na mozaiku a k rozvoji zručnost.

(Uždil, 1958)

k) výtvarná výchova v mateřské škole

Výtvarná výchova v mateřské škole zahrnuje činnosti, na jejichž konci je viditelný výtvar. Cílem nemůže být shoda se skutečností – výtvar je vždy něco více než jen prosté zobrazení reality, je v něm vyjádřen citový vztah dítěte k zobrazenému a radost z využití výtvarných prostředků. Dává přirozený základ smyslovému, ale i rozumovému poznávání a chápání skutečnosti. Dítě si právě onou citovou zabarveností ke světu osvojuje estetické cítění, které má v dětství velký význam. Vytváří se vztah k věcem a lidem, kultivují se i mezilidské vztahy a utvrzuje se radost ze spolupráce.

(Uždil, 1980)

5.3. Hudební výchova

„Děti rády experimentují se svým hlasem, svou hru často doprovázejí různými zvuky nebo popěvkem. Využívají při tom celou škálu tónů. Při zpívání však nedokážou svůj hlas plně využít. Společný zpěv malých dětí pak často zní jako mnohohlasé, melodicky nesourodé skandování textu. Při něm několik hlásků statečně drží melodii písně a někteří další se v průběhu k těmto zpěvákům se střídavou úspěšností přidávají. Zbývající děti mají svou „melodii“, kterou „univerzálně“ používají i u všech ostatních písní. Vytvářejí ji na několika tónech svého mluveného hlasu. Zdálo by se, že velká část dětí je hudebně málo nadaná. Je to však jen první zdání. ... Většině z nich byl dán dar zpívat. Nepromarněme tuto šanci.“

(Šímanovský, Tichá, 1999, s. 13)

Dítě začne kolem pátého roku citlivě vnímat zvuky a tóny. Slýchá-li ve škole nebo doma často hudbu a zpěv, nejlépe v podání živém, brzy si nějakou písničku samo zabrouká, zopakuje krátký popěvek nebo si nějaký samo vytvoří. Mnohem širší souvislosti s životem dítěte, než se doposud tvrdilo, má rozvoj muzikálnosti. Cit pro tempo, rytmus, intonaci a pro zbarvení hlasů a tónů dítěti pomáhá po celý život zvládat se vnitřně naladit, zharmonizovat své prožitky a vztahy k okolí a dobře je chápat. Učitel může velmi poškodit dítě, které bezohledně kritizuje, že zpívá falešně, a od hudby a zpěvu ho může odradit.

(Šímanovský, Tichá, 1999)

a) Mozartův efekt

Při poslouchání klasické hudby napomáháme intelektuálnímu rozvoji nemluvňat a malých dětí. Potvrzuje to ne jeden výzkum. O kolik bude účinnější aktivní provozování hudby, jestliže takto působí hudba pasivní?

(Ben-Tovin, Douglas, 2007)

Souvislost mezi hudbou a lidskou inteligencí je v bádání již od dob Pythagora. Výzkumy prokázali, že již po desetiminutovém poslechu Mozartovy sonáty pro dva klavíry se u posluchačů zlepšilo prostorové myšlení. Tento efekt trval pouhých několik minut. Vedoucí výzkumu Dr. Rauscherová zdůrazňuje, že se jedná o dočasné zlepšení v prostorovém myšlení a nemá efekt na celkovou inteligenci. Zde můžeme najít způsob, jak mozek zpracovává hudbu a prostorovou představivost. Poslech hudby stimuluje velkou část mozku, hudba se zpracovává v čelní a spánkové části mozku. Děti, které aspoň půl roku pravidelně cvičí na klavír, vykazují také zlepšení v prostorové představivosti a myšlení, efekt v tomto případě vydržel 24 hodin (čas efektu je připisován pružnosti dětského mozku a délce tréninku). Hudbu můžeme vnímat jako bránu k vyšším mozkovým funkcím, pomůže nám pochopit způsob práce mozku a zlepšuje myšlení i tvorbu. Hudební výchova by měla být součástí všech studijních plánů. Velký důraz na hudební výchovu kladou Maďaři, Nizozemci a Japonci.

(Hally, 2009,[online])

b) novorozenecký a dětský hlas

Hlas se během života vyvíjí a mění, stejně jako všechny orgány lidského těla. Dítě se hned po narození ohlásí křikem. Novorozenecký hlasový projev je omezen na frekvenci jednoho až dvou tónů, pláče na frekvenci kolem 440 Hz. Rozsah lidského hlasu se během prvního roku života zvětšuje. Na slyšené zvuky dítě reaguje a opakuje je. Děti mezi třetím a šestým rokem mají mluvní a zpěvný hlas podobný a mnohdy pouze podle sluchu nelze rozlišit, zda se jedná o hlas chlapecký či dívčí. Je důležité, aby si učitelé uvědomili, že rozsah dětských hlásků je jen jedna oktáva. Proto je nutné volit jednoduché písničky, které vyhovují rozsahu dětského hlasu, a na melodiích pěstovat hudební sluch dětí. Písňně musíme vybírat zodpovědně, aby nepřesáhly stupeň jejich vývoje a dovednosti. Zpětnovazebné reakce na slyšený zvuk se právě vytváří v předškolním věku. Pokud dítě navštěvuje kolektivní zařízení, kde děti zpívají sborově falešně a vedoucí je nekoriguje, pak se zpětnovazebné reakce a muzikálnost dětí neposiluje, ale tlumí. Hlasový rozsah se po sedmém roce věku rozšiřuje přes jednu oktávu až do období mutace

(Vydrová, 2009)

c) dýchání

Máme tři druhy dýchání – klíčkové, hrudní a břišní. Nejlepší je naučit se spojit dýchání hrudní a břišní, protože toto dýchání je hluboké a umožňuje lepší okysličení krve a tím šetří srdeční sval. Toto dýchání působí protistresově – uvolňuje svaly a tím i psychiku. Hlavním dýchacím svalem je bránice, která funguje jako píst ve válci (při výdechu se zvedá a vytlačuje vzduch ven, při nádechu klesá). Při nácviku můžeme použít míček, který si dítě položí na břicho. Zavře oči a soustředí se na pravidelné dýchání. Při nádechu cítíme, jak se míček na břicho zdvihá a při výdechu naopak klesá. Dechová cvičení lze provádět i ve stoje. Dáváme pozor na zvedání ramen při nádechu a velkém povolení hrudního koše při výdechu.

(Kulhánková, 2000)

d) hospodaření s dechem

Nedostatkem dechu trpí zejména malé děti a to z důvodu malé kapacity plic. Především ale chybí správné hospodaření s dechem. Dechu budeme mít málo, pokud nevíme, jak je zpěvná věta dlouhá nebo spotřebujeme velké množství dechu již na začátku. Tréma a stres oslabí dech (ochromí činnost bránice). Pro správnou funkci bránice je velmi důležité správné držení těla – nesmíme si mačkat hrudník zkulacením zad.

(Tichá, 2005)

e) rozvoj hudební schopnosti a dovednosti

Zvýšenou pozornost věnujeme rozvoji hudebních schopností a dovedností. Zaměřujeme se na procvičování hudebního sluchu, hudební paměti a představivosti, počátky intonačních dovedností. Probuzením sluchového vnímání začíná náprava hudebnosti u nezpěváků. Děti by měly po nácviku zvládnout soustředěně vnímat hudební podněty přicházející z okolí, ale i svůj hlas. Tím se také rozvíjí hudební sluch. Při zvládnutí hudebního sluchu umí děti rozlišovat jednotlivé vlastnosti tónů (sílu, délku, barvu, výšku) a uvědomuje si jejich vzájemné vztahy. Je dobré, aby sluchové vnímání bylo podpořeno zrakem, hmatem a hlavně pohybem. Učíme děti formou hry a

často procvičujeme. Začínáme od nejjednoduššího (délka a síla tónu) ke složitějšímu (rozlišování barvy a výšky). Cvičení zadáváme v nápadných kontrastech – dlouhý a krátký tón, vysoký a nízký tón.

(Tichá, 2005)

f) nácvik písní

K nejčastějším hudebním činnostem v mateřské škole patří zpěv a nácvik písní. Učitelka by měla být pěveckým vzorem, na ní závisí pěvecký úspěch dětí. Někdy si to ani neuvědomujeme, ale děti po nás vše opakují. Učitelčin zpěv by měl být čistý, intonačně správný, s měkkým nasazením a hlavně s dobrou artikulací. Je výškou hlasu velmi podobný hlasům dětským. Proto je zpěv učitelky možná důležitější než například melodický doprovod na hudební nástroj. Při nácviku písní je těžké udržet dětskou pozornost. Proto je dobré motivovat a hudební činnosti střídat – střídání zpěvu všech a jednotlivce, zpěv s hudebními nástroji. Zpěv můžeme zpestřit tancem, hrou na vlastní tělo, pochodem nebo dramatizací textu. Děti se při nácviku nové písně pomalu ke zpěvu učitelky přidávají. Některé se přidají hned po první poslechu, jiným to trvá déle. Píseň zpíváme několikrát za sebou. Složitější části písně, ať už rytmicky nebo melodicky, můžeme cvičit ozvěnou. Ozvěnou děti opakují určitou část písně, kterou učitelka předzpívá. Dáváme pozor, aby daná část nebyla moc krátká ani dlouhá, aby si ji děti zapamatovaly, a musí mít logický kontext, a to většinou podle obsahové stránky, která bývá shodná s hudební frází. Velkou chybou je učit děti odděleně text písně od melodie. Text písně pomáhá dětem si zapamatovat danou melodii (výjimkou může být rytmicky obtížná část). K naučené písni se často vracíme a opakujeme ji. Je mnohem lepší děti v mateřské škole naučit písní méně, ale zato kvalitněji!

(Lišková,2013,[online])

„... Živá i reprodukováná hudba vede děti k přirozenému a spontánnímu pohybu, je pro ně inspirací k pohybovým aktivitám. Rozličné hudební žánry probouzejí v dítěti celou škálu pohybů, které by se jinak nemohly rozvinout. Hudba jednoznačně přispívá nejen k pěstování pohybové kultury, ale i k tvořivosti dětí.

V raném věku potřebují děti přímý kontakt s hudbou, nestačí jim pouze sedět a hudbu poslouchat. K opravdovému hudebnímu prožitku potřebují i prožitek pohybový, který jim umožní lépe a rychleji hudbu pochopit....''

(Lišková,2013,[online])

g) Orffovy nástroje

Carl Orff byl skladatel expresivní hudby a pedagog německého původu. Prosazoval propojení hudební výchovy s výchovou pohybovou, hudby s pohybem a akcí. Stal se ředitelem vzdělávacího institutu, kde se učilo podle jeho metod spojení hudební výchovy s výchovou pohybovou (Orff Schulwerk), a to v roce 1924. V Salzburku založil vzdělávací centru pro pedagogy, kde učil svoji metodu Orff Schulwerk (centrum funguje dodnes). Spolu s dalšími se Orff snažil o novou koncepci hudební výchovy pro děti. Hlavně hledal nové podněty pro výrazový tanec, snažil se rozvíjet myšlenku jednoty slova, hudby a pohybu. Své myšlenky sjednotil ve sbírce Musik für Kinder (Hudba pro děti). Začít v raném věku s hudební a pohybovou výchovou je nejlepší, můžeme podpořit přirozený talent. Mezi společné formy lidského projevu patří řeč, zpěv, tanec a nástrojová hra – tvoří jeden celek. V každém stupni hudebního vzdělání je důležité aktivní využívání hudby, řeči a tance. Kladem jsou vzory pro variace, improvizace a vlastní tvorbu. Cíle Musik für Kinder podporují tzv. Orffovy nástroje. Jsou to různé zvonkohry, xylofony, metalofony a malé bicí nástroje, které společně se zobcovými flétnami a smyčcovými nástroji doprovázejí dětský zpěv a tanec. Tyto nástroje byly používány již ve středověku, nejsou tedy moderní. „Orffovy nástroje“ nepojmenoval Orff sám, toto označení se vyskytlo jinde ve světě s rozšířením sbírky Musik für Kinder. Sbíрка byla přeložena do několika jazyků a o Orffovy myšlenky se pečuje po celém světě.

(Franková, [online])

5.4. Dramatická výchova

„...Například odpověď na otázku „Kdo je slepec?“ může znít: „Slepec je člověk, který nevidí“. Jiná možná odpověď je: „Zavřete oči a zkuste najít východ z této místnosti“. První odpověď obsahuje stručnou a přesnou racionální informaci. Druhá odpověď vede tazatel k přímé zkušenosti, překračující pouhou vědomost a obohacující jeho obrazotvornost. Může se dotknout srdce a duše stejně jako mysli. Přesně toto je – velmi zjednodušeně řečeno – funkcí dramatu...“

(Brian Way, 1996, s. 7)

a) obecná historie dramatické výchovy

Od poloviny 60. let prošla u nás dramatická výchova několika obdobími. V druhé polovině 70. let začalo období hledání. Zjistilo se, že dětská dramatická výchova má skutečnou hodnotu jak pro aktéry, tak pro eventuální diváky, pokud se nejedná o zjednodušené napodobení dospělé divadelní tvorby. Hlavními hybateli tohoto období byly kvalifikované herečky, které opouštěly divadla a začaly se věnovat literárně dramatickým oborům v lidových školách umění. Soustředění bylo kladeno na metodiku práce uvnitř skupiny a na její šíření mezi učitele literárně dramatického oboru. Byla založena národní přehlídka v Kaplici s každoroční tradicí. Zde se kladl velký důraz na metodiku s dětskými aktéry. Ústav pro kulturní činnosti uspořádal v tomto období první vzdělávací kurz v tomto oboru. Dovršování a prohlubování metod dramatické výchovy probíhalo v osmdesátých letech. Lidé se stále více zajímali o tento obor a vnášeli do něj osobité varianty a specifičnost. Zejména inscenační práce udělala velký krok vpřed. Větší důraz se kladl na divadelnost výsledného tvaru. Dramatická výchova byla v tomto období zařazena do učebních plánů středních pedagogických škol a do programu výchovné práce v mateřských školách. Až do roku 1989 se dramatická výchova vyvíjela živelně, bylo to dáno celkovou malou informovaností. V roce 1990 nastal znatelný zlom pro dramatickou výchovu. Byla zařazena do výchovy i výuky mateřských, základních a středních škol i do profesní přípravy pedagogů. Dramatická výchova se promítala nejen v zájmovém praktikování výchovy, ale i

v osnovách 1. stupně základní školy. Rámcový vzdělávací program pro základní školy přinesl nový posun, když zařadil dramatickou výchovu mezi doplňující vzdělávací oblasti. Dále vzniklo specializované vzdělávání pedagogů dramatické výchovy na DAMU v Praze a na JAMU v Brně. Potřebu radikální změny dosavadního principu pedagogiky cítili učitelé i rodičovská veřejnost. Ale bohužel nikdo neměl jinou zkušenost než s totalitní pedagogikou. Tradice svobodných škol budovaných na opravdu demokratických základech chyběla. Polistopadový vývoj vyvolával u mnoha tvořivých učitelů hlad po informacích (oborových - dramatická výchova nebo ideologických - waldorfská škola).

Dramatická výchova může být zájmovou činností nebo samostatným školním předmětem. Může být také metodou výuky různých předmětů, protože rozvíjí osobnost dítěte, které si osvojuje lidské dovednosti.

(Machková, 1993)

b) definice dramatické výchovy

Dramatická výchova je tvořivý proces, při němž zkoumáme a prověřujeme témata a vytváříme vlastní postoje v konfrontaci s postoji ostatních zúčastněných, a to skrze vlastní prožitek na základě vlastní činnosti. Podle Josefa Valenty (1997, in Svobodová, Švejdvová, 2011) chápeme dramatickou výchovu jako systém osobnostního a sociálního učení vedený uměleckými prostředky, a to především prostředky dramatickými a divadelními. Hana Švejdvová (2010, in Svobodová, Švejdvová, 2011) vnímá dramatickou výchovu v širším pojetí – není pro ni důležitá pouze oblast osobnostní a sociální, ale vnímá ji také jako prostředek vhodný k předávání zkušeností, vědomostí, dovedností a postojů obecně, což považujeme v předškolním věku, kdy by mělo vzdělávání probíhat integrovaně a nedochází k dělení do předmětů, za velmi žádoucí. Dále se aktivní cestou v rámci tohoto procesu rozvíjejí nejen intelektuální složky, ale i intuice, tvořivost, rozhodnost, samostatnost, odpovědnost, tolerance, empatie, komunikativnost a autentičnost osobnosti. Dramatickou výchovu můžeme nazvat procesem svébytně výchovně vzdělávacím. Od jiných forem vzdělávání je jeho odlišnost způsobena především užitím divadelních prostředků a vysokým stupněm aktivity účastníků.

Dramatická výchova se od divadla liší tím, že zde nejsou diváci, a také svým zaměřením na účastníky procesu.

c) dramatická výchova v mateřské škole

V současné mateřské škole máme dostatečný prostor pro variabilitu v obsahu, metodách, prostředcích i ve formách činností, a protože charakteristickou činností dítěte v předškolním věku je hra, je právě zde ideální prostor pro dramatickou výchovu a její metody. Doufejme, že je minulostí doba zavádění školských metod a nepřiměřených intelektuálních nároků na děti. Povinná zaměstnání zmizela a uvolnil se prostor spontánním hrám, vlastnímu hledání, objevování a tvořivým činnostem. Jednostranná orientace na didaktické cíle se změnila. V mateřských školách se také změnilo sociální klima. Rámcový vzdělávací program pro mateřské školy (2006) umožňuje mateřským školám vyjít vstříc jejich potřebám a zájmům dětí, stát se oázou bezpečí, klidu a jistoty, pospolitosti, radosti, společných zážitků a tvořivého poznání.

(Svobodová, Švejdová, 2011)

d) metody dramatické výchovy

Metodu je možné brát jako cestu, která nás vede k cíli. Je to společná činnost dětí a pedagogů (někdy shodná, jindy rozlišná), která by nám měla pomoci prozkoumat, ujasnit a vysvětlit některé skutečnosti tak, abychom se posunuli kousek dál k vytyčenému cíli nebo cílům. Metodu lze vnímat jako dlouhou a širokou cestu, kterou lze různě variovat a modifikovat. Jako příklad si můžeme uvést pantomimu, může být stejně narativní pantomima jako hudební pantomima či třeba hra na řemesla, ve které jedno dítě zobrazuje a ostatní hádají, o jaké řemeslo jde. Metody si vybíráme, vytváříme a užíváme v souladu s obsahem učiva a především s cíli, které jsme si stanovili. Metody dramatické výchovy jsou blízké spontánní dětské hře a divadelním metodám, které využívají různé formy zobrazení a hry v roli. Metody dramatické výchovy budou dětem umožňovat aktivitu, prožitek a zkušenost, budou hravé a často se setkáme se vstupováním do rolí. Tvořivost dětí nebudeme při vstupování do rolí omezovat, naopak je budeme podněcovat a vytvářet takové prostředí, aby se dítě nemuselo bát sdělit, co cítí a prožívá. Nebálo se své prožitky zveřejnit, vědělo, že na ně

má právo a že jeho prožitky jsou v pořádku. Vytváříme takové fiktivní situace, aby se v nich děti cítily bezpečně, protože nebudou o nich, ale o úplně jiných dětech nebo o komkoli jiném, do něhož se dovedeme a chceme vžít. Prostřednictvím takových metod budeme také vytvářet příležitosti pro vzájemnou spolupráci, pomoc a partnerství, umožní nám experimentovat, improvizovat a objevovat.

(Svobodová, Švejdrová, 2011)

Příklady technik a metod dramatické výchovy vhodné pro děti předškolního věku.

Narativní pantomima

Tato technika je spojení narace (vyprávění s pantomimickým zobrazením) vyprávěného nebo zpívaného textu a spadá do velmi širokého okruhu pantomimických metod a technik. Vychází ze spontánní dětské hry a je tedy vhodná pro užití v mateřské škole, ve které předškolní děti s oblibou zobrazují činnosti jiných lidí. Narativní pantomimou umožňujeme dětem hlouběji pochopit, prožít a zapamatovat si vyprávěný děj, protože zapojujeme jak paměť verbální, tak i tělovou a pohybovou. Děj většinou zobrazuje celá skupina dětí a tím odbouráváme bariéry a umožňujeme dětem sledovat různé varianty a možnosti zobrazení. Výběr textu je u narativní pantomimy velmi důležitý. Text by měl být akční a obsahovat dostatek vhodných situací k zobrazení. Je také možné, aby si pedagog text upravil a přidal situace, které nabízejí další akce.

Hra v roli

Hra v roli také vychází ze spontánní hry předškolního dítěte, bereme ji jako specifickou dramatickou metodu, kterou můžeme vnímat současně jako jeden z principů dramatické výchovy. Dítě nemá problém stát se pejskem, maminkou nebo stromem. Pokud dětem hru v roli nabídneme, přijmou ji svobodně, projeví se v nich jejich spontánnost, jejich chování se obvykle nachází na úrovni, kdy jsou sice například psem, ale současně i samy sebou. Hru v roli můžeme rozdělit do několika základních typů:

Simulace je dána fiktivní situace a hráč je v ní sám sebou. Tento způsob hry se často využívá v námětových hrách.

Při alternaci už je hráč v roli určité jiné osoby, ale snaží se ji zahrát tak, jak on by se choval, kdyby byl určenou osobou. Dítě danou osobu často ztvárňuje v souladu se svými charakterovými vlastnostmi.

Učitelka by měla dětem role nabízet a ne vnučovat. Děti by měly mít možnost si roli určit samy i například při přípravě dramatizace na školní besídku. Hromadná role se nabízí v situaci, když všechny děti chtějí hrát stejnou roli. Nemůžeme opominout funkci učitele v roli. Pro dítě je učitel v roli partnerem a spoluhráčem, ale zároveň může z pozice role ujasňovat situaci, posouvat děj, řídit a motivovat k činnosti. Učitel v roli v neposlední řadě může děti provokovat a podněcovat k určité akci. Pro učitele v roli snad ještě výrazněji než pro hru dětí platí potřeba převleku, znaku nebo kostýmního prvku. Učitel se potřebuje rychle změnit například z ježibaby opět do role učitele. Pokud učitel využije šátek jako znak ježibaby, může ho odložit u chaloupky a ježibaba je tu s námi, číhá u chaloupky, ale učitel je tu také. Pokud je zapotřebí, aby se ježibabou stalo dítě, stačí vzít šátek a ježibabou je teď jedno z dětí. Tento kostýmní prvek umožňuje velkou variabilitu.

Štronzo

Pokud chceme s dětmi pracovat technikami dramatické výchovy, je důležité naučit se ovládat své tělo, dokázat zastavit a zůstat chvíli stát bez hnutí. Pro některé děti je vydržet chvíli v klidu přímo nadlidský úkol. Nejlepší je naučit se to hrou. Naučíme děti kouzelné slovo štronzo, které znamená zastavení, konec pohybu nebo zkamenění.

Živý obraz

Touto technikou lze zkusit to, co je v běžném životě nemožné – zastavit čas a vytěžit z daného okamžiku co nejvíce. Je to vlastně pantomimické zobrazení bez pohybu. Může vzniknout na základě zadání, zastavení pantomimi nebo podle fotografie či obrazu, ale toto zobrazení již vyžaduje určitou zkušenost hráčů s technikou. Nesmíme nechat děti v živém obrazu příliš dlouho, děti nehybně příliš dlouho nevydrží. Je dobré obraz jasně ohraničit zvukovým signálem.

Vnitřní hlasy

Pomocí vnitřních hlasů můžeme hlouběji prozkoumat a pochopit myšlení a jednání druhých, učit se porozumění a empatii, ale také dovednosti formulovat vlastní myšlenky. Vhodným příkladem by měl být pedagog, ten promlouvá jako první za danou postavu. (Například: Dostal jsem nové kolo. Co se mi honí hlavou? Kdo má chuť, může ke mně přistoupit, dotknout se mě a říci, co si asi myslím.)

Zrcadla

Při technice zrcadlení je možné použít obličej nebo celé tělo. Zobracovat můžeme všichni to, co dělá jeden (na začátku obvykle učitel) nebo se zrcadlit ve dvojicích. Při využití této podoby zrcadlení se děti střídají ve vedení. Pohybovat lze například jen malým pohybem ruky, celý tělem nebo využít jen mimiku obličeje. Na začátku by měl být vůdcem pedagog, děti mají tendenci se pohybovat příliš rychle. Je dobré začít ve dvojicích pohybem tak, že částí těla, kterou pohybují se zároveň dotýkají (například rukou).

(Svobodová, Švejdová, 2011)

II. Praktická část

6. Cíl praktické části

Mým výzkumným cílem je za pomoci pozorování a rozhovorů zjistit, zda děti vnímají lépe neznámý příběh, pokud jsou s ním seznámeni za pomoci projektu. Budu zjišťovat, zda jsou schopny po realizaci projektu interpretovat části příběhu. Další část bude věnována sebereflexi. Získané zkušenosti a poznatky by měly sloužit zejména pro budoucí pedagogickou praxi.

6.1. Výzkumné otázky

Jakým způsobem děti reagují na neznámý příběh, pokud se s ním seznámí v projektu?

Do jaké míry jsou děti schopné interpretovat části příběhu, pokud ho samy prožijí prostřednictvím projektu?

7. Metodologie výzkumu

7.1. Kvalitativní výzkum

Pro zjišťování cíle praktické části práce jsem si vybrala kvalitativní výzkum. Jak píše Hendl (2012), v centru tohoto výzkumu může být jedinec sám nebo jedinci tvořící určitou skupinu, která vznikla dobrovolně nebo za určitých okolností (třída v mateřské škole). Vytyčený zkoumaný problém není zcela ohraničený, během výzkumu ho stále vyjasňujeme. V přirozeném kontextu zkoumáme jev, který je předmětem našeho výzkumu. Pro kvalitativní výzkum je charakteristická otevřenost, neobvyklost a atypičnost k situacím a možnostem. V průběhu výzkumu se mění a vyvíjí jak zkoumaná skupina, tak i výzkumník.

Tento styl výzkumu jsem si vybrala především z toho důvodu, že umožňuje volnost a při průběhu pozorování připouští možnost vývoje. Nevěděla jsem přesně, jak bude průběh realizace projektu vypadat a jak budou děti spolupracovat. Chtěla jsem se

dostat do nitra dané skupiny, a proto jsem k získání odpovědí na určené cíle využila hlavně pozorování. A to nejprve přímé při realizaci a dále zprostředkované videonahrávkou. Jako další metodu jsem využila rozhovor s dětmi. Rozhovor jsem měla předpřipravený jako polostandardizovaný s otevřenými otázkami, počítala jsem ještě s doplňujícími otázkami, které přirozeně vyplynou z rozhovoru.

7.2. Pozorování

Podle Dismana (2002) je pozorování smyslové vnímání okolního světa. Směřuje k zjišťování podstatných souvislostí a vztahů k pozorované skutečnosti. Jde o sběr informací. Pozorování musí být cílevědomé, soustavné a plánovité vnímání jevů a procesů. Vědecké pozorování je akceptováno jako vědecká metoda, která je důležitou součástí kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Pozorování musí splňovat několik podmínek – přesná organizace předem daného plánu, jasně uvedené pozorované jevy a procesy. Na závěr se provádí analýza pozorovaných jevů a procesů. Dělíme pozorování na přímé (smyslové – sluch a zrak) a nepřímé (zprostředkované – videozáznam), krátkodobé a dlouhodobé, které je výhodnější. Podle pozice pozorovatele dělíme na otevřené (jsme součástí pozorované skupiny, účastníci o nás vědí) a skryté (sledujeme skupinu zvenčí, účastníci o nás nevědí).

7.3. Rozhovor

Jak popisuje ve své knize Pergler (1969), rozhovor slouží jako výzkumná a diagnostická technika. Slouží k navázání kontaktu s dotazovaným a hlavně k získání diagnostických informací. Dovídáme se prostřednictvím předem určených otázek informace o jednotlivých jevech, na základě odpovědí dotazovaného, který je v roli zkoumané osoby. Při rozhovoru nesledujeme jen odpovědi, ale celkové chování dotazovaného, tedy i jeho neverbální chování. Tázání se na konkrétní otázky může přinášet výhody i nevýhody. Dotazovaný otázku zcela nepochopí nebo ji pochopí jinak. To vše velmi ovlivňuje výsledek rozhovoru. Disman rozděluje rozhovory do několika typů. Nejvýznamnějšími jsou standardizovaný, nestandardizovaný, polostandardizovaný rozhovor formální či neformální struktury. Standardizovaný

rozhovor má předem dané otázky, které jsou jasně formulované a neměnné. Otázky jsou přesně řazené, protože jejich změna v pořadí by mohla dotazovaného ovlivnit a zkreslit jeho odpovědi. Výsledky jednotlivých rozhovorů jsou dobře srovnatelné. Tento typ se více hodí ve výzkumu kvantitativním. Dalším typem je rozhovor nestandardizovaný. Umožňuje zaznamenávat i širší okolnosti, předem je daný jen záměr výzkumu. Vylučuje se chyba špatně pochopených otázek, protože je lze měnit podle situace. Tím se ale znesnadňuje srovnávání výsledků jednotlivých dotazovaných. Tento typ rozhovoru se přednostně uplatňuje při kvalitativním výzkumu. Výhody obou předchozích typů zahrnuje polostandardizovaný rozhovor. Některé jeho části mohou být úplně strukturované a jiné zcela nestrukturované. Během rozhovoru lze libovolně přidávat doplňující otázky, které mohou dotazovanému pomoci při nepochopení zadané otázky.

8. Osobní zkušenost s projekty

Jak jsem se již zmiňovala v teoretické části, projekty se v současné době začaly hojně využívat ve všech stupních vzdělání. Je to dobrá výuková metoda k předávání informací dětem. Účastníci projektu si danou tematiku zkusí na vlastní kůži, vžijí se do ní a tím pádem si ji lépe zapamatují. Jedná se o ideální zpestření klasického učení, které děti v dnešní době moc nebaví.

S projektem jsem se poprvé setkala na základní škole. Intenzivně jsem s projekty do styku přišla na Základní umělecké škole v Klatovech, kde jsem navštěvovala a stále navštěvuji, literárně dramatický obor. Ať už to byly projekty přímo v hodinách na různá témata, která nám byla v průběhu docházky blízká (šikana, první nešťastné lásky nebo problémy v rodině), nebo projekty víkendové, na chatě mimo město, ze kterých mám největší zážitky. Jeden z projektů byl zaměřený na stmelení skupiny a zvládnutí nepředvídatelných situací. Šlo o fiktivní chemickou katastrofu, která zasáhla celý svět. Museli jsme si najít bezpečné místo, ošetřit zraněné a postarat se o ně a uvařit si jen z potravin, které byly k dispozici. Tento projekt jsem velmi prožívala, a proto vzpomínky na něj jsou tak živé, i když je to více než deset let od jeho realizace. Dále

jsem se účastnila několika projektů, které tvořili studenti dramatické výchovy, a my jsme byli jakousi pokusnou skupinou.

Právě kvůli svým živým vzpomínkám jsem si chtěla zkusit vytvořit projekt vlastní. Chtěla jsem se pokusit o to, aby v dětské duši zůstala alespoň malá vzpomínka na moji činnost. Myslím si, že když je projekt dobře zpracovaný a téma je vhodně vybrané, je to ideální způsob, jak dětem problematiku předat. Vše umocní vlastní prožitek, který je spojený s emocemi. Činnosti a všechny situace v lidském životě, které máme spojené s emocemi, ať už kladnými nebo zápornými, si pamatujeme dlouhá léta.

Na začátku projektu je důležité si určit téma a cíl. Dobré jádro projektu je základ pro úspěšnou realizaci. Přemýšlela jsem, co bude mým stěžejním bodem. Chtěla jsem něco, co bude dětem blízké a známé. První, co mi vytanulo na mysl, byla voda. Tu děti znají velmi dobře a jsou s ní v kontaktu téměř pořád. A k vodě nějaký protiklad – oheň. Říkala jsem si, že by mohla vzniknout zajímavá debata o tom, zda se tyto dva živly spolu snesou a mohlo by se podařit zajímavé spojení nespojitelného. To jde snad jen v pohádkách. A tak jsem se snažila projekt aplikovat na nějaký pohádkový příběh. Pohádky rozvíjejí dětskou fantazii, o tom jsem se již zmiňovala z teoretické části. Bylo těžké vybrat ideální příběh, aby děj nebyl příliš složitý a pohádka příliš dlouhá. Nakonec jsem se pokusila napsat vlastní pohádkový příběh za pomoci inspirace z klasických pohádek, které děti dnes už moc neznají. Přišlo mi tedy dobré jim je představit.

První pohádkový příběh je o Kapce vody, která spadne na zem z mraku a cestuje po světě. V této části projektu bylo mým hlavním cílem děti seznámit s koloběhem vody na zemi a se skupenstvím vody. Druhý příběh je o princí Plamínkovi, který je nejmoudřejší ze tří bratrů a má se stát králem. Ale než se stane králem, musí na zkušenou do světa. Zde jsem se zaměřila na postavy z pohádky, především tři bratry. Chtěla jsem, aby si děti zapamatovaly jejich odlišné vlastnosti. A také jsem chtěla, aby děti věděly, koho viděl a co zažil nejmoudřejší bratr při toulkách po světě.

9. Výzkumný vzorek

9.1. Popis mateřské školy a třídy

Třída, kde jsem projekt realizovala, je v budově mateřské školy, která má 6 tříd, kuchyň a prádelnu. Vše je umístěno ve třech budovách spojených chodbami, které slouží jako výstavní místo pro práce dětí. Třídy jsou vybaveny dle potřeb dětí hracími domky a koutky, stavebnicemi, výtvarnými a hudebními potřebami a mnohým dalším. Děti jsou do tříd rozděleny podle věku a na starosti je mají v průběhu dne dvě učitelky. K mateřské škole patří velká oplocená zahrada, kde je také mnoho možností pro pohybové vyžití dětí (prolézačky, pískoviště, opičí dráha, dráha na koloběžku a další). Najde se zde i místo pro relaxaci. Mateřská škola žije velmi bohatým kulturním životem, objednává si divadelní představení přímo do prostor ve škole, ale děti navštěvují i zajímavá místa v okolí (planetárium, dětská hřiště, výchovné a hudební programy v kině nebo divadle). Pořádají pravidelné besídky pro rodiče, účastní se vystoupení (zpívání u vánočního stromečku). Mateřská škola se snaží jít s proudem moderní pedagogiky. V kuchyni se vaří zdravá a vyvážená jídla. Provoz školy je od 6:15 hod. do 16:30 hod. od pondělí do pátku.

Projekt jsem se snažila šít na míru třídě, kam jsem chodila na průběžnou pedagogickou praxi. Docházení do třídy na jeden den v týdnu je málo, a tak člověk pozná danou skupinu pouze svrchu. Jedná se o třídu předškoláků. Čekal je zápis do prvních tříd, a tak jsem se snažila do projektu zakomponovat grafomotoriku, předmatematické činnosti, prosociální hry, rytmizaci, básně atd.

Ve třídě je zapsáno 28 dětí s převahou děvčat. Rozložení třídy je klasické. Ze šatny se projde malou chodbičkou, kde mají učitelky kabinet, do prostoru se stolečky, židličkami a učitelskou katedrou. Na tento prostor navazuje malý koberec s klavírem. Toto místo je využíváno k hudební výchově a odpočinkovým aktivitám po jídle (čtení knížek a časopisů, stavění puzzle). V této části je vstup do malé kuchyňky, která slouží k servírování jídel. Dále zde najdeme dveře do umyvárny s toaletami. Dalším prostorem

na hraní je spojovací chodba mezi koutkem s klavírem a místností sloužící jako herna a při rozložení lehátek jako ložnice. Ve spojovací chodbě se nachází počítač s hrami volně dětem přístupný. Dále je zde koutek pro děvčata s kuchyňkou a kadeřnickým salonem a hracím domkem.

Herna/ložnice je poměrně prostorná, ale pro tolik dětí nevyhovující. Nábytek je nebezpečně rozmístěný a ostré hrany číhají na každém rohu. Nevhodný je i malý gauč v jednom z rohů. Děti neustále přitahuje a učitelka je při pohybových aktivitách musí z gauče zvedat. Je to zbytečný čas a energie, které by pedagog mohl vynaložit na užitečnější činnosti. I když se prostor podle popisu zdá velký, není. Zdá se mi, že děti mají málo prostoru pro pohyb, který je jim tak přirozený – běh. Víím, že prostor je daný, ale jistě by se dalo odstranit několik rušivých elementů. Děti by byly více v bezpečí a prostoru by to jen prospělo.

Děvčata mají převahu, ale chlapci jsou o to více slyšet. Ve třídě jsou některé děti velmi šikovné. Je vidět, že přemýšlejí o světě kolem sebe a s rodiči si doma povídají o různých věcech, které je právě zajímají. Zvědavě se ptají i v mateřské škole. Jen si myslím, že není potřeba, aby děti trávili čas u počítače i ve škole, když se doma o něj neodrhnou.

Režim je v mateřské škole pevně časově daný. Myslím si, že je to škoda. Víím, že děti režim potřebují, ale občasná časová flexibilita by jistě nebyla špatná. Někdy je činnost hezky rozběhnutá, děti spolupracují a bedlivě naslouchají, ale paní kuchařka už ťuká na hodinky anebo se musí na pobyt venku. Ale myslím si, že tento problém mají ve většině školek. Chápu, že flexibilita kuchyně nemůže být veliká, ale možná po nějaké předchozí domluvě by se dalo s tímto problémem něco dělat.

Paní učitelky jsou těsně před důchodem. Obdivuji jejich trpělivost a klid v hlase, při některých situacích, kdy se děti chovaly velmi divoce. Je to určitě dlouhou praxí, kterou mají za sebou, a tyto situace již zažily nespočetněkrát. Já mám problém s tím, že občas reaguji spontánně a asi ne zcela správně. Potřebuji si více zažít krizové situace a správně na ně reagovat. Samozřejmě nejlepší by bylo, kdyby se v mateřské škole takové věci řešit nemusely, ale bohužel se řeší a myslím, že řešit se budou a možná i více.

S některými názory učitelek se zcela neztotožňuji. Jedná se například o naprosté ticho při svačině a obědě. Pokud by děti konverzovaly v klidu a nijak nerušily chod jídla, myslím, že by mi to nevadilo. I dospělí při obědě konverzují (pracovní obědy, rodinné sešlosti apod.). Ale musím dát v jednom učitelkám za pravdu – je to ranní cvičení. Já jsem většinou tuto řízenou činnost brala spíše jako čas na nějakou pohybovou hru a přirozené cviky. Ale paní učitelky trvaly na zdravotním cvičení. Nejprve se mi do tohoto typu cvičení nechtělo. Domnívala jsem se, že děti tento typ cvičení nebude bavit. Ale když se tyto, pro děti nezáživné, cviky dobře motivují, baví je. Je pravda, že děti v dnešní době nemají tolik pohybu jako dříve. Při vzpomínce na své dětství si vybavím, že sotva jsme přišli domů, hned jsme šli ven za kamarády a trávili tam svůj čas až do setmění. Dnes děti přijdou domů, pustí televizi, pak počítač a nakonec zapnou mobil. Jen sedí a svůj čas tráví velmi pasivně, což není dobře! Je tedy potřeba dbát o jejich zdravý pohyb alespoň ve školce, i když je to málo.

10. Projekty – moje příprava

Projekt VODA

Zaměření na výtvarnou výchovu

Cíle:

- zvládnout odpovědět na dané otázky
- popsat koloběh vody v přírodě
- vyjmenovat skupenství vody (nebo alespoň proměny kapky za mrazu nebo horka)
- rozvíjet dětskou fantazii
- povzbudit děti ke společným činnostem
- zkusit pracovat podle daných jednoduchých pravidel
- cvičit správné držení tužky a štětce

Otázky k rozhovoru s dětmi:

Popiš mi (z obrázků sestav), co všechno Kapka ve světě navštívila (koloběh vody).
V co všechno se Kapka proměnila? (Jaká skupenství vody znáš?)

1. den

Pomůcky – knihy, časopisy, obrázky, víčka, pastelky, látky, krepový papír, pracovní list, plastové krabičky

Ranní činnost

Dám dětem k nahlédnutí knihy, časopisy, encyklopedie a obrázky s různým typem vodstva a různým skupenstvím vody.

Povedeme přirozené rozhovory o obrázcích, co děti znají a co je pro ně nové.
Už jste děti někdy slyšely o jedné neposedné Kapce, která se z mraku tak nakláněla, až vypadla?

Kdo má chuť, může zkusit z víček složit naši Kapku, společně si ji pojmenujeme.

Cvičení

Každá správná kapka musí mít šikovné prsty, aby se mohla při padání někde zachytit.
Cvičíme s prsty, začíná kapat, spojujeme ostatní prsty s palcem (spojíme na pravé i levé ruce palec s ukazováčkem), zrychlujeme, pravá a levá ruka zvlášť.

Naše Kapka se z mraku tak vykláněla, až spadla. Její kamarádky byly také zvědavé a nakláněly se, a šup už letí vzduchem. Jak se to jmenuje – když padá z nebe hodně kapek?

Před deštěm se ale můžeme schovat - jeden je v roli kapky a ostatní chytá, ti se mohou zachránit tím, že se před kapkou schoulí do klubíčka, koho kapka chytne, s tím se vymění.

Kapka letí vzduchem a šup spadla např. do řeky.

Děti běhají podle rytmu bubínku, na bouchnutí štronzo (děti zkamení). Když řeknu *louže*, děti leží na zemi, ruce a nohy od sebe.

Spojením v dlouhého hada vytvoříme řeku.

Dvojice přistoupí k sobě, spojí se za ruce, vytvoří moře. Pohybem rukou dělají vlny.

Spojením ve velký kruh vytvoří rybník.

Řízená činnost

Znova nahlédneme do knih a obrázků z rána, děti hledají a popisují, kde se vyskytuje voda.

Naše Kapka nezbednice, co se nakláněla z mraku a letěla vzduchem a spadla přímo do rybníčku. V rybníčku se jí líbilo. Rozhlížela se kolem sebe a viděla žabí sbor, kapra, co na ní koulel očima, ale v tom jí proud odnesl dál a dál do řeky. Kapce se tohle cestování moc líbilo, řeka jí hezky lochtala, a tak si při plavání říkala svou oblíbenou básničku.

Začali jsme se učit báseň Samá voda od J. Bruknera. Připojili jsme pohyb.

Na počátku kapička (*z rukou kapka*)

z kapky říčka maličká (*pravá ruka před sebe*)

a když říčka s řekou splyne (*obě ruce před sebe*)

přidají se další jiné (*lákáme k sobě*)

voda ze všech stran (*chytíme do kruhu*)

a z kapky je oceán. (*kruh roztáhneme*)

A jak si tak přeříkávala svou oblíbenou básničku, ani si nevšimla, že se z říčky dostala až do širého moře. Všude jen a jen voda.

Rozdělíme se do skupin, každá skupina bude mít za úkol výtvarně zpracovat jedno vodstvo (mrak, řeka, moře, louže), máme k dispozici pastelky, látky, víčka, šátky, kreповý papír. Skládáme na tvrdý papír, abychom mohli hotové výtvary přemístit.

Kapce už se trochu zastesklo po měkkém mráčku a přemýšlela, jak by se na něj dostala zpět. Pomůžeme se kapce dostat zpátky na mráček? Má někdo nějaký

nápad?

Poprosila sluníčko, aby ji vytáhl z moře na mrak. Pro sluníčko to nebyl žádný problém, má velkou sílu a Kapka byla v cuku letu zpátky na svém mráčku.

Zkusíme opět sestavit koloběh vody. Děti popíšou, jak vznikne mrak (proměna vody v páru, stoupáním vzhůru, vznik mraku).

Rozdám dětem pracovní list (na 6 dílů rozstříhaný obrázek), kde bude koloběh vody. Jejich úkolem bude ho opět složit, nalepit a vykreslit (předmatické dovednosti – tolik teček, kolik na obrázku sluncí, mraků, rybek, kyttek).

Při pobytu venku se díváme kolem sebe a hledáme, kde všude je voda. Pokud bude sníh a led, vezmeme si je do krabičky a uděláme pokus, zda z nich bude opravdu voda.

2. den

Pomůcky – polystyrén, brčka, obrázek páry, nahrávka symfonické básně Vltava, bílý krepový papír

Ranní činnosti

Z polystyrénu zkusíme naší Kapce vyrobit kamaráda. Lépe se cestuje ve společnosti jiných. Kapka se může rozhodnout opět někam vyrazit.

Cvičení

Naše Kapka už na mráčku trochu nudila a vymýšlela různé lumpárny. Například pěkně zlobila svůj mráček, který byl plný vody.

Při dechová cvičení budeme do vody bublat brčkem, procvičíme ovládání dechu.

Mráček se rozzlobil, oklepal se a kapky popadaly jako hrušky rovnou na zem do louže. Jenže netušily, že už je zima!

Následuje svalové cvičení. Děti leží na zádech, při slovu *led* stáhnou svaly celého těla a při slově *voda* je povolí.

Když mrzlo, nashromáždilo se hodně ledu, jenže nikdo nečekal, že přijde velká obleva a z ledu bude voda, která se dere všude!!!

Živelnost vody procvičíme na opičí a překážkové dráze slalomem, prolézáním a přelézáním.

Řízená činnost

V zimních měsících to měla kapka na zemi těžké, jednou je příjemné teplo, ale hned na to mrzne až praští! A Kapka ani nevěděla, kdy mráz přijde, aby se mohla schovat!

Děti si osahají teplou a studenou vodu, ochutnají ji lžičkou. Snaží se přijít na to, v jaké vodě bude kapce lépe?

Dále si osahají led, jeden ochutná (to samé se sněhem).

V jednu chvíli sluníčko svítilo tak, že se z naší kapky stala pára!

Děti popisují své zkušenosti s párou, jmenují příklady, kde všude se může objevit. Pustíme rychlovarnou konvici a opět zkoumáme.

Kapka doplula už do řeky Vltavy.

Zeptám se, zda řeku Vltavu znají, kterým největším městem protéká. Své otázky doplním obrázky a povídáním. Při poslechu Smetanovi Vltavy mají děti za úkol vyjádřit barvy vody za pomoci vodových barev.

Kapka necestovala poprvé, a tak věděla, co ji na cestě po řece čeká. Moře. V moři je hodně místa, a když máme s sebou své kamarády, je to hned lepší!

Vytvoříme si společné moře. Zmuchláme bílý krepový papír a zapouštíme barvu (papírová batika). Do moře pak nakreslíme hlavičky všech dětí i naši Kapku.

Zopakujeme si báseň Samá voda od J. Bruknera.

Pobyť venku

Opět pozorujeme vodu.

Projekt OHENĚ

Zaměření na pohybovou výchovu

Cíle:

- odpovídat na otázky
- rozvíjet jemnou a hrubou motoriku
- vnímat jednoduchý příběh
- zapamatovat si stěžejní myšlenky
- pracovat podle instrukcí

Otázky k rozhovoru s dětmi:

Kolik měl král Plamínek Vilém synů a jací byli?

Co třetí syn ve světě všechno viděl?

3. den

Pomůcky – královská koruna, hnědý papír na proužky, pracovní list, obruč, červené šátky

Cvičení

Král Plamínek Vilém měl 3 syny Plamínky. První syn rád zapaloval, co mohl. Všichni se báli, co se opět stane. Druhý syn byl líný, ležel ve své komnatě a nechal si jen nosit dřevo, aby nevyhasl. Třetí syn byl moudrý a měl dobré srdce. Pomáhal poddaným, když jim zhasl oheň a oni se potřebovali ohřát nebo si uvařit. Lidé vždy radostně křičeli.

Naučíme se báseň Polínko od R. Suché, připojíme pohyb a hlasité skandování.

Šup s polínkem do kamen, *(přikládáme)*

ať se pěkně zahřejem. *(běh na místě)*

Přiložíme do ohničku, *(pohyb s prsty jako když hoří oheň)*

teplo bude za chvíli. *(otočka)*

Král už byl starý a přemýšlel, komu by trůn mohl předat.

Další hru si zahrajeme při říkadle *Král sedí na trůně ve své zlaté koruně, kdo korunu z hlavy sejme, na královský trůn si sedne!*

Jeden je král v kruhu s korunou na hlavě, má zavřené oči, ostatní udělají okolo něj kruh a říkají říkačku. Když dořekneme říkačku, na někoho mrknu a dotyčný sebere králi korunu. Musí kruh oběhnout a vrátit se na své místo a král ho chytá, pokud ho nechytne, je z něj nový král.

Král tedy přemítá, komu trůn zanechá. Pokud ho nechá prvnímu synovi, možná se stane, že z království zbude jen popel!

Děti se postaví do kruhu, já jako oheň uprostřed a sápu se na dítě, ostatního ho před spálením zachrání vykřiknutím jeho jména.

Pokud ho nechá druhému synovi, království bude kvůli jeho lenosti strádat a poddaní budou jen nosit dřevo, aby neuhasl.

Rozdělíme se na dvě nebo tři družstva a štafetově nosíme druhému synovi klády (papíry nastříhané na proužky), aby neuhasl. Úkolem je přenést je všechny. Nezáleží, kdo bude dřív!

Řízená činnost

Opakujeme, jací byli tři synové krále Plamínka Viléma (První všechno rád zapaloval, druhý byl líný a třetí byl moudrý!).

Rozdám pracovní listy, na kterých jsou nakreslené 4 plamínky (král a tři synové), děti mají za úkol nejmenší plamínek vykreslit červeně, největší žlutě a dva stejně veliké oranžově.

Třetí syn tedy bude muset na trůn usednout. Přemítal si král, že by možná bylo dobré, aby se nejprve vypravil do světa na zkušenou. Dal mu pár rad a popřál šťastnou cestu. Třetímu synovi se nápad líbil a hned druhý den se vypravil do světa! Cesta nebyla jednoduchá. Musel se prodírat houštím.

Uděláme kruh a do kruhu zavěsíme obruč. Děti se drží za ruce a mají za úkol se obručí po jednom protáhnout tak, aby se nerozpojily a aby obručí prošel celý kruh.

Také viděl v malé vesničce, jak lidé oheň uctívají a tančí kolem něj.

Uděláme kruh a doprostřed dáme červené šátky jako oheň a tančíme kolem při zvuku praskání ohně.

Pobyt venku

Rozdělíme se na tři skupiny podle bratrů. Budu vyprávět příběh a až řeknu třetí bratr, skupinka, která je označená jako třetí bratr zkamení. Ostatní běhají, pečlivě poslouchají a dávají pozor na ostatní, kteří zrovna zkamení!!! Jednotlivé bratry budu střídat.

4. den

Pomůcky - červené látky, černá látka na černokněžníka, obruče

Cvičení

Plamínka při jeho dlouhém putování zastihl déšť! Moc dobře si pamatoval, že voda pro něj není moc dobrá. Proč děti? a tak se snažil někde ukrýt.

Děti si zahrají domečkovou honičku. Voda chytá Plamínka a ten má možnost se schovat do domečku, který tvoří dvě děti spojenýma rukama nad hlavou, a s někým si vymění místo. A voda dál chytá nový plamínek.

Plamínek utíkal, seč mu síly stačily!

Běžíme rychle na místě, trochu zpomalíme a opět rychle, po jedné noze a druhé noze, snožmo, přes louži. Hru motivujeme jako cestu lesem.

Když zjistil, že je v bezpečí, začal si cestu lesem užívat. Skotačil a skákal.

Rozdělíme se na dvě skupiny, každý dostane kousek červené látky jako plamínek a má za úkol ho přemístit. Děti jsou v řadě za sebou, nejprve posílají mezi nohama, nad hlavou, vpravo, vlevo. Je možné, že děti vymyslí samy další způsob. Dávají pozor, aby plamínek nespadol!

Řízená činnost

Plamínka na cestě za zkušenou překvapilo rozcestí. Nevěděl jak dál, ale uviděl u rozcestí malou věžičku. Možná by tam mohl dostat radu, jakou cestou se má vydat. Jenže nevěděl, že ve věži bydlí černokněžník!!!

Za černokněžníkem se tiše vypravíme. Jenže pozor, černokněžník nemá rád, když ho někdo ruší. Musí se k němu jít úplně potichu, a když se náhodou otočí, děti musí zkamenět. Jinak je pošle zpátky. Informace, které od něj mají získat, dostanou až tehdy, až budou u černokněžníka všichni. Černokněžníka budu představovat já.

Můžeme improvizace podle reakcí dětí. Pokud se zeptají, poradím jim cestu. Možná budou děti trochu přemýšlet, zda je černokněžník nenapálil.

Na cestě uviděl i další kamarády plamínky, byl velmi rád. Ostatní se ptali, jaké to ve světě bylo a co tam zažil. Princ Plamínek vyprávěl a vyprávěl. Kamarádi ho za pěkné vyprávění naučili své nejoblíbenější dovádění.

Do prostoru umístíme několik obručí. Děti jako plamínci běhají po třídě, a když řeknu *plamínci, rychle na kameny*, stoupnou si do obručí. Obruče postupně ubíráme, až zbude jen jedna. Dokážou se tam všichni vejít?

Plamínka řádění s ostatními velmi bavilo, ale už se blížil večer a maminky volaly své synky domů. Jenže oni tak řádili, že je musely jít maminky pochytyt.

Obměníme hru lov antilop. Plamínci stojí v jedné řadě a maminky se rozmístí po prostoru, nesmí se při chytání hýbat z místa, k chytání smí použít jen ruce. Děti plamínci se rozběhnou a snaží se běžet tak, aby je maminky nechytily. Pokud je chytanou, přidávají se plamínci k nim.

Dobře to dopadlo, maminky si pochytyaly své ratolesti a vypravili se domů. Náš plamínek zůstal sám. Ulehl na nejbližší kámen a tvrdě usnul. Zdál se mu, ale krásný sen o tom, jak chodil mezi poddané a ti radostně křičeli.

Křikem zopakujeme básně Polínko od R. Suché.

Druhý den Plamínek vstal a vydal se dál. Ale to budu vyprávět až zítra. Dozvíte se také, koho potkal. Možná už ho také znáte ...

Projekt VODA x OHEŇ

Zaměření na hudební výchovu

Cíle:

- uvažovat logicky
- přemýšlet (i s dopomocí učitelky)

Otázky k rozhovoru s dětmi:

Může se kamarádit voda a oheň? Odůvodni, proč ano nebo proč ne.

5. den

Pomůcky – obrázky plamíneků a kapek podle počtu dětí, věci na výrobu hudebních nástrojů

Ranní činnost

Zkoušíme, na co všechno se dá hrát a co vyluzuje nějaký zvuk.

Cvičení

Plamínek bloudil světem, až dorazil k moři, kde se na vlnkách houpala Kapka. Kapka se usmívala a Plamínekovi se hned zalíbila. Moc se s ní chtěl kamarádit. Ale jakmile se dotkl vody, zasyčel a jeho plamínek se zmenšil. Musel tedy dávat velký pozor, aby se vody nedotkl.

Všichni se staneme plamínky a máme za úkol se přemístit z jedné strany třídy na druhý jen po podložkách.

Pro Plamínka bylo velmi těžké Kapku najít. Toulala se světem obklopená svými kamarádkami.

Schovám po třídě obrázky kapky a plamínku. Každý najde jeden obrázek a tím se rozdělí na poloviny. Pohybují se do rytmu bubínku při úderu mají děti za úkol najít pro sebe protějšek. Vždy se musí spojit jedna kapka a jeden plamínek. V další části hry se plamínky a kapky nesmí spojit, voda by plamínky uhasila. Hru několikrát opakujeme, snažíme se tvořit nové dvojice.

Děti vymýšlejí na co si kapka a plamínek můžou hrát, aby kapka plamínek neuhasila. (Nesmí se dotknout, můžou házet míčkem nebo ho kutálet.)

Řízená činnost

Jak tak Plamínek ležel na břehu moře a dával pozor, aby ho nějaká vlnka neolízla, přemýšlel, na co by si mohli hrát. Kapka při houpání na vlnkách také přemýšlela, co by mohli dělat. Po dlouhém přemýšlení oba vykřikli: „Co takhle založit kapelu?!“ Myslíte, děti, že je to dobrý nápad? Pomůžeme Kapce a Plamínkovi vymyslet, na co by mohli hrát?

Opět rozdělíme děti na dvě skupiny tak, jak byly již rozdělené. Každá skupina má za úkol vymyslet a vytvořit nástroj pro svůj živel, druhé skupině vysvětlí, proč zvolila tento nástroj pro svůj živel a jak se na něj hraje.

Obě skupiny zkusí zahrát si společně na své nástroje.

Děti zkusí vymyslet jednu píseň pro vodu (např. Prší, prší) a jednu pro oheň (např. Červená se, line ráže). Doprovodím je na kytaru a děti budou hrát na své nástroje.

A když Plamínek s Kapkou zjistili, že jim to takhle spolu hezky jde, hráli pro radost sobě i ostatním. Ale stále si Plamínek musel dávat pozor na vodu – přece jen pořád hrozilo, že by ho mohla uhasit!! Na to, že by se měl stát králem, ani nepomyslel. Ale je možné, že se při hraní a toulání se světem dostali společně až do království, odkud Plamínek pocházel. Kdo ví....

11. Průběh realizace projektu

Projekt v konečné fázi nebyl realizován přesně podle mé předem dané verze. Průběh realizace projektu byl odlišný od původní verze a to hned z několika důvodů. Jedním z nich byla jistě má nepříliš veliká zkušenost s projekty. Byl to můj první ucelený projekt. Druhým důvodem byla neúplná znalost skupiny dětí. Tím pádem jsem zcela neznala jejich možnosti a dovednosti. Dalším problémem byla má autorita u dětí. Děti braly nás studenty na praxi spíše jako své kamarády, a když jsme měli nastoupit do role plnohodnotného pedagoga, nastal problém. Také jsme byly nové a děti zkoušely, co si na nás mohou dovolit. Projekt při realizaci ovlivňovala i časová dotace. Mateřská škola má přece jen pevněji dané časové úseky a v této třídě se na ně velmi hledělo. A jedním z posledních problémů byla živost skupiny. Mnohdy člověk vydal velké množství energie, aby skupinu zklidnil. Toto usměrňování zabralo dosti času, který byl určen pro realizaci. Dalším problémem mohlo být střídání mnoha činností v krátkém časovém úseku. Poslední zmíněný problém vznikl snahou procvičit s dětmi co nejvíce činností.

12. Samotná realizace

1. den

Pondělí byl seznamovací den. Sžívala jsem se opět s třídou a děti si zvykaly na novou učitelku. Bylo vidět, že se na můj pobyt ve třídě už velmi těšily.

Ráno jsem dětem ukázala obrázky, na kterých se objevila voda (řeky, moře, jezera, sních, pára). Překvapilo mě, že mnoho dětí mělo problémy s pojmenováním obrázků vodstva. Vše jsme si tedy společně pojmenovali. Z víček od PET lahví jsme si sestavili naši kapku, která nás bude příběhem o vodě provázet. Na tuto činnost jsem přilákala jen několik děvčat, zbytek dětí chtěl hrát hry na počítači, ale paní učitelka nesvolila a já se je snažila další motivací povzbudit k činnosti. Nakonec vznikly velmi zdařilé kapky. (viz příloha číslo 1)

Při cvičení jsem děti pomalu začala seznamovat s příběhem. Začali jsme cvičením s prsty. Zde jsem zjistila, že děti více baví složitější činnosti. Osvědčila se mi motivace

připomenutím nástupu do základní školy. Následovala honička, při které jedno dítě honí a je v roli kapky, ostatní se před ním schovávají schoulením se na bobek. Tento typ honiček jsem s nimi již hrála dříve, a tak jim pravidla byla již známá. Ale některé děti se nechaly schválně chytnout. Proto jsem pravidla během hry ještě jednou opakovala. Další typ pohybové hry děti také znaly. Používám ji často, její obměna se dá použít na jakékoli téma. A zde již začaly změny. Na zobrazování jsem si připravila čtyři vodstva. Ale během vysvětlování jsem zjistila, že to bude příliš. Zařadila jsem sem i vytvoření kruhu se všech dětí (moře). Myslela jsem si, že děti v zápalu hry vytvoří kruh lépe. Ale můj předpoklad byl chybný.

Po svačině jsme si znova ukázali obrázky vodstva z rána. Chtěla jsem s nimi ještě zopakovat názvy. Ale bohužel jsem ne zvolila dobrý způsob. Obrázky jsem pokládala do středu kruhu. Děti se přes sebe nakláněly, strkaly a šouपालy se do středu kruhu. Následně jsem vyprávěla část příběhu, děti s napětím poslouchaly, což mě potěšilo. A hlavně vydržely sedět v klidu, což se u této skupiny často nestávalo. Při řízené činnosti jsme se seznámili s básničkou, která dětem pomohla zapamatovat si koloběh vody. Děti si básničku zapamatovaly velmi rychle a udržela jsem jejich pozornost. Zdá se mi, že tato činnost je bavila nejvíce z celého dne. Dál si děti zkusily vyrobit ve skupinách z barevného papíru a šátků rybník nebo řeku. Už při rozdělování do skupin jsem udělala chybu. Nechala jsem děti, ať se rozdělí podle svého uvážení. Tím pádem nám vznikla skupina s převahou chlapců a druhá čistě dívčí. Děti si nejprve rozdaný materiál osahávaly a zkoumaly ho. Bylo vidět, že s něčím takovým pracovat nejsou zvyklé. Ve skupinkách tedy vznikl šramot. Při zpětné reflexi jsem zjistila, že pracovat takto ve skupinách a společně se na něčem domluvit vůbec není jednoduché. Ale konečné výtvořby byly zdařilé. (viz příloha číslo 2 a 3)

Před pracovním listem jsme si společně zkusili poskládat koloběh vody. Děti, které při činnostech dávaly pozor, při sestavování neměly problém. Někdo dokonce i věděl, že se voda zpět do mraku dostane v podobě páry. Byla to dvě děvčata, která navštěvují Montessori centrum. Jako poslední práce tento den děti čekal pracovní list s koloběhem vody. Měly za úkol nejprve koloběh správně sestavit. Zde se opět ukázalo, kdo při činnostech bedlivě poslouchal. Někdo měl problém zjistit, co na obrázku je.

Měla jsem jednotlivé prvky s dětmi nejprve pojmenovat. Sestavování trvalo poměrně dlouho, ale děti pracovaly se zaujetím. Opět to pro ně byla složitější činnost. Snažila jsem se každé dítě individuálně obejít a popřípadě mu poradit. Lepením jednotlivých obrázků jsme se také zdrželi, a tak jsme je stihli jen vybarvit a tabulku na předmatematické dovednosti jsme nechali prázdnou. (viz příloha číslo 4) Při vycházce jsme pozorovali, kde všude je voda. Cíleně naše cesta směřovala k řece Malši a Vltavě. Děti se zaujetím hledaly, s nadšením objevovaly i malou kapku vody na větvičce. Myslím si, že den se celkem povedl. Ještě jsme zjišťovali, co jeden o druhého můžeme čekat. Já jsem přesně nevěděla, jak děti budou reagovat. Mile mě překvapilo, jak děti bedlivě příběh poslouchaly. Při skupinové práci měly děti trochu problém spolupracovat, ale věřím, že kdyby takto pracovaly častěji, bylo by to bez problémů. Básničku s pohybem se děti naučily velmi pěkně a při vycházce jsme ji předvedli druhé paní učitelce.

2. den

Úterý jsme zahájili výrobou kamarádek pro kapku z krepového papíru. Polystyrén jsem raději nahradila krepovým papírem, nejenže si děti procvičí jemnou motoriku, ale také zkusí stříhání, které jako předškoláci potřebují. Stříhání před trháním vítězilo, přece jen je pro děti jednodušší. Tvar kapky jsem jim před stříháním předkreslila, dětem dělalo problém ji nakreslit. Na tuto činnost jsem nalákala hlavně chlapce, což mě velmi mile překvapilo. V jednu chvíli jsme pracovali v desetičlenné skupině. Při cvičení jsem dala na rady paní učitelky a zaměřila jsem se na přirozené a zdravotní cviky. Pohybovou hru jsem nechala až jako doplňkovou činnost. Opičí dráha, na které jsme procvičovali především přirozené cviky, děti zaujala. Bylo to pravděpodobně proto, že cviky se rychle měnily a děti se nestíhaly nudit. I svalové cvičení, zpevnění a uvolňování svalů celého těla děti při dobré motivaci bavilo. Řízenou činnost jsme začali prohlížením obrázků Prahy a Vltavy, několik dětí obrázky poznalo, a tak jsme si o nich chvíli povídali a děti přidávaly své zážitky z hlavního města. Pro krátkou relaxaci a přemýšlení nad tím, jaké všechny barvy může mít voda, jsem pustila Smetanovu Vltavu. Při poslechu jsme zkoušeli typovat, jaké nástroje slyšíme. Děti dostaly k dispozici čtvrtky a vodové barvy a měly možnost vyjádřit, jaké barvy vidí ve vodě. Než

obrázky zaschly, povídali jsme si, co se s naší kapnou stane, když bude venku zima nebo naopak horko. Zmrzlou vodu děti moc dobře znaly, hlavně v podobě sněhu. Led jsem nechala mezi dětmi kolovat a říkali jsme si, jestli bychom ho poznali po čichu a jak chutná. Páru jsme měli jen na obrázku. Paní učitelka se bála pracovat s rychlovarnou konvicí, nezdálo se jí to bezpečné. A tak jsme se spokojili s obrázkem. Děti si hned vybavily, že páru znají ve spojení s hrníčkem a horkým čajem nebo že jim jde v zimě venku od úst. Po společné debatě jsme se vrhli do tvorby společného moře. Kvůli úspoře času jsme na něj využili své modře vybarvené čtvrtky. Každý měl za úkol na čtvrtku fixem nakreslit sebe, jak v moři plave. I kluci, kteří neradi kleslí a výtvarná výchova nepatří mezi jejich oblíbené činnosti, pracovali s nadšením a práce se jim dařila. Nakonec jsme vždy spojili několik výkresů k sobě a tím vytvořili moře, viz příloha číslo 5 a 6. Při vycházce jsme narazili na téma, že voda pro nás může být i nebezpečná a to ve spojení s utonutím. Před spaním jsem dětem četla knihu O myšce Karamele (Eva Svobodová, Marie Tichá). Vybrala jsem příběh o tom, jak se myška Karamela zabydlovala u rybníčku. A tím jsem příběh o kapce prozatím uzavřela. Zdá se mi, že den byl o něco zdařilejší než ten předchozí. Jistě to podpořily změny v projektu, které byly k dobru věci. Nejvíce zdařilá se mi zdála výtvarná činnost – tvorba společného moře. Jako svůj velký úspěch pokládám nadšení chlapců z výtvarné výchovy. Nevím, zda je tolik zaujala motivace nebo jen měli chuť tvořit.

3. den

Tento den jsem začala nový příběh na téma oheň o králi Plamínkovi Vilémovi. Při cvičení jsem začala se zdravotními cviky, které děti při dobré motivaci baví. Zaměřila jsem na názvy poloh rukou při cvičení. Zkoušeli jsme na místě různé typy běhu a rozhýbali celé tělo. Následovala pohybová hra s říkadlem – Král sedí na trůně. Tato hra má u dětí vždy úspěch. Možná je to jednoduchostí pravidel, možná i veselým říkadlem, kterým se hra doprovází. Děti vždy s napětím sledovaly, na koho mrknu. Přidala jsem ještě počítání do deseti při trestu pro zloděje královské koruny, který měl králi fiktivně vyplatit deset zlatých. Druhá hra byla spíše na stmelení kolektivu. Král s korunou uprostřed kruhu se sápe na děti postavené kolem. Dotyčného, na kterého se král sápe, může zachránit jen jeho jméno. Nejprve jsem se do této role proměnila já, abych jim

hru nastínila. Posléze jsem korunu předala jednomu z dětí. Měla jsem asi více zdůrazňovat, že král se musí na děti sápat velmi pomalu, aby ho ostatní stihly vykřiknutím jeho jména zachránit. Celkově děti hra bavila. Bylo to něco jiného, než byly zvyklé hrát. Do svačiny jsem dětem představila jen dva ze tří bratrů. Nebyl to přímo můj úmysl, ale ukázalo se to jako dobrý tah. Děti během svačiny debatovaly o tom, jaký asi bude třetí bratr, a těšily se, až se to dozví. Po jídle jsme si zopakovali, co prozatím z příběhu víme. Pomohli jsme línému synovi nanosit štafetou dřevo (proužky z barevného papíru), aby nevyhasl. Nevím, zda jsem hru vysvětlila dobře. Děti byly nejdříve trochu zmatené, ale po opakování pravidel se provádění činnosti zlepšilo. Možná by bylo lepší, kdybych já sama nejprve předvedla provádění činnosti. Děti by měly přesný vzor. A teprve teď jsem nedočkavým dětem prozradila, jaký byl třetí bratr. Děti hojně reagovaly. Někdo povídal, že to tušil, a další byl překvapený. Děti se dozvěděly, co čeká nejmladšího bratra a že s ním na cestu světem vyrazí společně. První pohybová hra byla motivovaná jako protahování se houštím. Udělali jsme kruh a do kruhu zavěsili obruč. Všichni se obručí museli protáhnout tak, aby se kruh nerozpojil. Několikrát se nám kruh rozpojil. Někdo měl problém se obručí protáhnout. Tento cvik by těžký na koordinaci. Hra byla bohužel dosti zdlouhavá, a tak děti neudržely pozornost až dokonce. Dál jsme tančili oslavný tanec kolem ohně vytvořeného z červených šátků. Zkoušeli jsme říkadlo *ram se se, ram se se, duli duli duli, ram se se* spojit s pohybem nejprve vlevo, na sebe a vpravo. Zde se ukázalo, že mají děti ještě problémy s pravolevou orientací. A tak jsme nejdříve nacvičili zvlášť říkadlo a pohyb rukou a nakonec vše spojili dohromady. Všechny činnosti jsme stihli a ještě zbylo trochu času, a tak jsem na konec řízené činnosti improvizálně zařadila kreslení tří synů Plamíneků. Děti přemýšlely, zda vypadají jako lidé nebo jsou opravdu ohniví plamínci. Jejich fantazie pracovala na plné obrátky. Vznikla rozmanitá díla. (viz příloha číslo 7, 8, 9 a 10) Na realizaci 3. dne se mi líbilo, že děti hltaly každou informaci a těšily se na další rozvinutí děje. Velmi zdařilá byla i pohybová hra *Král sedí na trůně*.

4. den

Cvičení jsem opět dělala podle rad paní učitelky. Tělo jsme procvičili zdravotními cviky ze stoje do sedu. Opět jsem byla překvapená, jak děti toto cvičení bavilo. Nesmíme zapomínat na dobrou motivaci. Následovala domečková honička, kterou děti se mnou již také hrály a jejíž pravidla jim byla už známá. Občas byl problém s dodržováním pravidel. Když jsem vše dětem názorně ukázala, neshody s pravidly se vyřešily. Dále se děti rozdělily do dvou skupin a postavily se za sebe do řady. Měly za úkol podle specifikace (z pravé ruky do pravé ruky, nad hlavou, mezi nohama) přemístit šátek. Bohužel neudržely dlouho pozornost. Nevím, zda to bylo kvůli nepoutavé činnosti nebo děti měly chuť ještě více běhat. Při hře na černokněžníka jsem se za pomoci kostýmu (pláště) stala nadpřirozenou bytostí. Hra má velmi jednoduchá pravidla a děti nutí být stále ve střehu. Pokud má učitel herecké schopnosti, není to na škodu, děti do hry více vtáhne. Když je černokněžník k dětem otočený čelem, děti musí zkamenět. Ale když se odvrátí zády, mohou se volně pohybovat prostorem. Když u černokněžníka byli všichni, měli se zeptat, jakou cestou se mají vydat. Děti radu přijaly jako hotovou věc. Možná jsem čekala, že budou chvíli polemizovat, zda je černokněžník schválně nepošle špatnou cestou. Snažila jsem se černokněžníka hrát tajuplně a trochu strašidelně. Tuto hru děti vždy hrají velmi rády a dožadují se opakování. Ani v této třídě to nebylo jinak. Následovala klasická hra z mateřských škol. Děti běhaly do rytmu bubínku a na znamení se postavily do rozmístěných obručí, které se postupně ubíraly. Nakonec zbyla jen jedna. S pravidly děti žádné problémy neměly. Jsou jasná a srozumitelná a chápou je i menší děti. Občas proběhlo nějaké strkání, ale to k této hře do jisté míry patří. Poslední pohybovou hrou byla obměna hry *Rybičky, rybičky, rybáři jedou*. (Několik dětí je rozmístěno v prostoru a nesmí se během chytání hnout z místa. Smí používat jen ruce. Zbytek dětí se snaží proběhnout tak, aby nebyly chyceny.) Při této hře jsme měli problémy s prostorem, byl pro takové množství dětí, které jsou rozběhnuté, malý. Dalším problémem bylo dohadování mezi dětmi, zda dotyčný byl nebo nebyl chycen. Bohužel jsem v takovém počtu nestihla kontrolovat všechny. Navnadila jsem děti na další den krátkým pokračováním příběhu. Děti chtěly vyzvědět ještě více. Ale nechala jsem je v napětí. Tento den probíhal v poklidu. Činnosti na sebe hezky navazovali a děti nebyly tak živé jako obvykle. Nejspíše to bylo lepší motivací a

tím, že děti byly stále napnuté, jak se příběh rozvine dál. Už jsem také věděla, co na děti platí a čemu se v činnostech vyhnout.

5. den

Tento den došlo k setkání našich dvou hlavních hrdinů s předchozími dny. Ráno jsme začali vyráběním chrastítek z připravených věcí – krabičky od sirek, ruličky od toaletního papíru, kelímky od jogurtu. Naplňovali jsme je rýží, hrachem, kamínky a zjišťovali, jaký co dělá zvuk. Tato činnost zaujala více děvčata, chlapci nejdříve stydlivě přihlíželi a nakonec se také přidali. Cvičení jsme začali jednoduchým posilováním rukou a nohou, samozřejmě s ohledem na věk dětí. Chlapci cvičili intenzivně, měli totiž dojem, že budou mít hned velké svaly. Děvčata se při této chlapecké konverzaci zasmála. Rozházela jsem po třídě papírky s obrázky kapky nebo plamínku. Děti měly za úkol spárovat se při domluveném znamení s protějškem. Poprvé se děti spojily se svými kamarády, ale já jsem trvala na tom, že se pokaždé musí spojit s někým jiným. Zde nastal velký problém. Děti se nezvládaly náhodně spojovat do dvojic. Kdyby se tento typ her zařazoval častěji, problém by vymizel. V poslední utvořené dvojici si děti měly chvíli házet. Ale jelikož jsem stále řešila problémy s tím, kdo s kým chce být ve dvojici, na správnou techniku házení se již nedostalo. To je škoda. Při letném pozorování některých dvojic bylo zřejmé, že by bylo zapotřebí více tuto činnost procvičovat. Děti jsem rozdělila do dvou skupin a měly za úkol vytvořit z nástrojů (vyrobených a Orffových), které měly k dispozici, zvuk ohně a vody. Do zvuku ohně se děti snažily přidat i praskání větviček za pomoci ozvučných dřivek. Zvuky vody tvořily krásnou iluzi šplouchajícího moře. Skupinky si své skladbičky navzájem zahrály a hovořili jsme o tom, co v nich slyšíme. Zaspívali jsme si a zahráli jednu lidovou píseň pro vodu a druhou pro oheň. Pro vodu děti zvolily píseň Prší, prší a pro oheň Pec nám spadla. Následně jsme zkoušeli po slabikách vyťukávat nástroji různá slova (voda, oheň, kapka, plamínek). Poslední činností bylo vyťukání slabik vlastních jmen. Já jsem pro ukázkou začala. Prezentovala jsem své jméno a ostatní opakovali. I když trvalo celkem dlouho, než se všichni vystřídaly, ale děti pozornost udržely. Nakonec jsem příběh dovyprávěla. Děti byly již celkově roztěkané, nejspíše se těšily na víkend. Výroba vlastních chrastítek byla velmi zdařilá. Také mě potěšilo, že děti dodržovaly smluvená

pravidla o tom, že když budu mluvit nebo řeknu *ztišíme nástroje*, chrastítka a další nástroje odloží na zem.

13. Rozhovory s dětmi

Rozhovory s dětmi jsem vedla vždy při volné chvílce. A to buď na vycházce, před obědem, v šatně při oblékání nebo před ukládáním na spánek.

1) Popiš mi, co všechno kapka ve světě navštívila (koloběh vody).

S touto otázkou neměl nikdo velký problém. Bylo zajímavé poslouchat, jak děti koloběh popisovaly podle toho, co je nejspíše nejvíce zaujalo. Někdo se zaměřil na pracovní list a popisovat, jak jdou jednotlivé obrázky za sebou. Jiný šel přes příběh kapky a další si pamatoval společné řazení obrázků na koberci. Myslím si, že bylo dobré koloběh představit několika způsoby, každý si alespoň mohl najít ten, který ho nejvíce zaujal. Děti při popisu zmiňovaly i poměrně velké detaily. To mě překvapilo.

2) V co všechno se kapka proměnila? (Jaká skupenství vody znáš?)

Se skupenstvím vody už děti měly větší problém. Nevím, zda jsem toto téma v projektu špatně prezentovala nebo je to pro děti předškolního věku těžké. Mám pocit, že s různým skupenstvím vody se děti setkávají také velmi často. Možná by pomohlo více praktických ukázek. Já jsem dětem takto představila pouze led.

3) Kolik měl král Plamínek Vilém synů a jací byli?

Na tuto otázku odpovídali všichni bez váhání. Do odpovědí děti hojně vkládaly své emoce a propojovaly povídání s hrami na dané téma. Bylo vidět, že děti tento příběh opravdu zaujal a že nad ním přemýšlely.

4) Co třetí syn ve světě všechno viděl?

Odpovědi byly opět jednoznačné. Většinou se nejdříve vybavilo setkání s černokněžníkem. Někdo si vzpomněl i na to, že si našel ve světě nové kamarády, a několik chlapců si vzpomnělo na prodírání houštím.

5) Může se kamarádit voda a oheň?

Tato otázka je trochu filozofická a o to více mě zajímalo, jak ji děti uchopí. Děti se nacházely na hraně mezi realitou a fikcí. Přemýšlely, že opravdový oheň se s vodou nekamarádí, ale přece v pohádkách je možné všechno. Bavilo mne poslouchat tuto debatu. Dětská fantazie, ale i zkušenosti s reálným světem se prolínaly. Překvapilo mě, jak již některé děti dokázaly fantazii a realitu od sebe odlišit.

14. Výsledky výzkumu

Výsledky výzkumu nejsou zcela jednoznačné. Myslím si ale, že děti přijímaly neznámé příběhy prostřednictvím projektu otevřeně a se zaujetím. Na výzkumné otázky dokázaly odpovědět bez větších problémů. Samozřejmě se našli jedinci, na kterých bylo znát, že by příběh potřebovaly sdělit ještě jinými prostředky. Tento výsledek mohlo ovlivnit několik faktorů – špatně zlovené příběhy, nevhodně vybrané téma příběhu pro danou skupinu, rozmanitost a individualita dětí. Interpretovat části příběhů děti dokázaly dobře. Právě interpretace příběhů mnoha dětem pomohla formulovat odpovědi na mnou kladené otázky. Části příběhu, které byly v projektu realizovány akčnějším způsobem, pronikly do dětské mysli hlouběji a tím pádem interpretace nedělala dětem nejmenší problém. V průběhu realizace prošly projekty mnoha změnami a to zejména z důvodu mé malé předchozí zkušenosti s jejich tvorbou a realizací, neznalostí skupiny a jejích možností a neznalosti organizace dne v mateřské škole.

Bylo by zapotřebí výzkum provádět po delší dobu, například celý školní rok v jedné mateřské škole a v ideálním případě porovnávat dvě skupiny podobného složení, přičemž jedna by se s příběhy seznamovala jen čtením a druhá v rámci projektu. Pak by se dalo přesně posoudit, jakým způsobem děti příběhy vnímají a zda jsou projekty vhodnější a jdou více do hloubky. Zde se jednalo pouze o malou sondu pro účely bakalářské práce. Největší přínos měla práce zejména pro moji vlastní praxi. Přinesla mi poučení z hlediska metodologie, nikoli potvrzení toho, že příběh je dětmi vnímán lépe v projektu.

15. Sebereflexe

S dětmi předškolního věku pracuji zatím jen krátce, a tak si k nim snažím najít cestu. Prostřednictvím realizace toho projektu jsem se zase dostala o krůček dál. Ať už je to z pohledu komunikace mezi mnou a dětmi nebo celkovým přístupem a zjišťováním, jak si získat jejich pozornost. Získat si pozornost u těchto dětí je velmi obtížné. Je zapotřebí si nejprve získat důvěru a stát se jejich spřízněnou duší. Pak myslím, jsou děti schopné s novou učitelkou spolupracovat, poslouchat a brát ji za autoritu. Děti musí sdělované informace opravdu bavit a je důležité je umět zaobalit do činností a aktivit, které budou pro děti předškolního věku atraktivní. To není lehké. Ale věřím, že si časem najdu způsob, jak děti zaujmout naplno. Naučila jsem se, jak s dětmi komunikovat tak, aby mé otázky co nejlépe porozuměly. Je zapotřebí používat slova z jejich slovní zásoby a používat jednoduché věty s jasným obsahem. Pro dobrou realizaci činností a aktivit je důležitá názorná ukázka. Děti si pod pouhými slovy přesně nedokážou představit, co se od nich očekává. Tím si také do budoucna ušetřím mnoho minut vysvětlování. Bez malé improvizace se občas při realizaci neobejdeme. Zjistila jsem, že je dobré mít v záloze nějakou doplňkovou činnost jako je například kreslení k danému tématu nebo báseň s pohybem. Tyto činnosti se hodí v situacích, kdy je ještě čas, než se půjde například na pobyt venku, a kdy je zapotřebí děti ještě na chvíli zabavit.

16. Pravidla pro práci s projektem

(sestaveno na základě vlastní zkušenosti)

Na základě vlastních zkušeností jsem se pokusila zformulovat několik základních pravidel pro práci s projekty pro sebe, případně i pro další učitele v mateřské škole.

1. Dobrá znalost skupiny, se kterou bude projekt realizován

Já jsem skupinu bohužel úplně neznala. Bylo by vhodnější projekt více přizpůsobit skupině dětí, zohlednit početnost skupiny a více hledět na to, že se jedná o děti, které jsou živé a chvíli neposedí.

2. Vhodná volba tématu

Téma projektu musí skupině padnout na míru a mělo by se dotýkat rozpoložení skupiny. Téma je na projektu to nejdůležitější. Mělo by se mu proto věnovat dosti pozornosti. Možná jsem mohla vzít více v úvahu roční období, ve kterém se projekt realizoval.

3. Přesná formulace cíle

Mohla jsem si cíl zadat přesněji. Zdálo se mi, že mé cíle jsou jasně dané, ale v průběhu realizace se ukázalo, že mohly být ještě více stručnější a jasnější.

4. Jasný děj příběhu

Jasnost příběhu je dalším nezastupitelným faktorem projektu, který se k realizaci použije. Hrozí, že se do něj zapletou jak děti, tak samotný realizátor. Děj musí mít naprosto jasnou strukturu již od začátku. Myslím si, že s tím jsem měla trochu problém v prvním příběhu s Kapkou. Zdálo se mi, že druhý příběh byl jasnější a děti na něj lépe reagovaly. Ale nevím, zda to bylo tím, že měl tradičnější obsahovou strukturu nebo děti více zaujal.

5. Přiměřená časová dotace pro jednotlivé aktivity

Mám také pocit, že jsem za týden chtěla stihnout až příliš činností. Ne nadarmo se říká, že někdy málo je více. Musela jsem hlídat čas, abych stihla i další aktivity, a někdy jsem i nuceně hezky rozběhlou činnost zastavila, jen aby se mohla začít nová. Při méně nabitém programu si člověk vše více vychutná a děti mohou v klidu a po delší čas pracovat.

17. Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala příběhem a tím, jak ho dětem předat, aby si z něj co nejvíce odnesly. Proto jsem zvolila formu projektu. Cílem bylo zjistit, zda děti vnímají lépe příběh, se kterým jsou seznámeny prostřednictvím projektu, a zda dokážou interpretovat jednotlivé části daného neznámého příběhu. Dále jsem se také

zaměřila na sebereflexi a využití zkušeností ke zlepšení sebe sama v budoucích činnostech na nových projektech. Toto téma jsem si vybrala z toho důvodu, že jsem se mnoha projektů účastnila, byla jsem jimi nadšená, ale nikdy jsem žádný nerealizovala. Proto jsem práci na projektu chtěla zkusit a zjistit, co vše je potřeba k úspěšné realizaci. Chtěla jsem dětem předat nějaké nové poznatky, které by je běžným učením nejspíše nebavily. Proto byl projekt nejlepším zprostředkovatelem prožitkového učení.

V teoretické části práce jsem popsala jednotlivé pojmy (projekt, projektová metoda a využití projektů v mateřských školách). Také jsem se krátce zmínila o předškolním dítěti, jak se vyvíjí, jaké má potřeby a jak se k němu chovat, abychom dítě co nejlépe připravili na budoucí život. Stěžejní byly popisy příběhu a pohádky, bez kterých by se projekt neobešel. Zdůraznila jsem důležitost klasické pohádky, která je v dnešní době ve stínu pohádek autorských. Neopomněla jsem ani na popis jednotlivých výchov, které jsem v projektech využila. Jedná se především o výchovu dramatickou, která jednotlivé části projektu propojila. Důležitou součástí byla i výchova výtvarná, pohybová a hudební.

V praktické části práce jsem prezentovala své projekty, které jsem realizovala v mateřské škole. Během realizace se podoba projektů měnila a to hned z několika důvodů, které jsem si před realizací neuvědomila. Proto jsem se rozhodla sestavit pravidla pro práci na projektech. Pravidla poslouží jak pro mou budoucí praxi, tak popřípadě i pro ostatní pedagogy. Tento závěr zastínil prvotní cíl, jak děti vnímají příběhy prostřednictvím projektu. Teprve během realizace projektu jsem si uvědomila, že by bylo zapotřebí výzkumné otázky ověřovat v dalších třídách, tedy s větším počtem dětí. Takto byl zkoumán jen malý vzorek dětí a to pouze pro účely bakalářské práce.

Díky sebereflexi jsem si uvědomila, že se ve své budoucí práci mohu vyvarovat určitých chyb. Projekt je nutné chápat jako živý organismus, který při realizaci prochází určitými změnami. Doufám, že moje další projekty budou zdařilejší a budou radostným zážitkem pro mě, i pro děti, které budu učit.

Zdroje

Atarah Ben-Tovim, Douglas Boyd. *Hudební nástroj a naše dítě*. Praha: Portál, s. r. o., 2007.

Disman, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 2002.

Dvořáková, Hana. *Pohybem a hrou rozvíjíme osobnost dítěte*. Praha: Portál, s. r. o. , 2011.

Hally Thomas, přeložil Chmela Jiří. *Časopis Mensa*. Červen 2009.
<http://www.casopis.mensa.cz> (přístup získán 23. únor 2015).

Hendl, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, s. r. o., 2012.

Kulhánková, Eva. *Hudebně pohybová výchova*. Praha: Portál, s. r. o., 2000.

Looseová Antje C., Piekertová Nicole, Dienerová Gudrun. *Grafomotorika pro děti předškolního věku*. Praha: Portál, s. r. o., 2001.

Machková, Eva. *Metodika dramatické výchovy*. Praha - Ústí nad Orlicí: Typograf studio Mostek, 1993.

Machková, Eva. *Projekty dramatické výchovy pro středoškoláky*. Praha: Portál, s. r. o., 2012.

Pergler, Petr. *Vybrané techniky sociologického výzkumu*. Praha: Svoboda, 1969.

Svobodová Eva, Švejdrová Hana. *Metody dramatické výchovy v mateřské škole*. Praha: Portál, s. r. o. , 2011.

Tichá, Alena. *Učíme děti zpívat*. Praha: Portál, s. r. o. , 2005.

Uždil Jaromír, Razáková Dagmar. *Metodika výtvarné výchovy na mateřské škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství , 1958.

Uždil, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Portál, s. r. o. , 2002.

Uždil, Jaromír. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.

Uždil, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974.

Vydrová, Jitka. *Rady ke zpívání*. Praha: Práh, 2009.

Way, Brian. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizací*. Praha: ISV nakladatelství, 1996.

Weaverová, Mary. *300 her a cvičení pro úspěšný vstup do školy*. Praha: Portál, s. r. o., 2001.

Zdeněk Šímanovský, Alena Tichá. *Lidové písničky a hry s nimi*. Praha: Portál, s. r. o., 1999.

Zemánková Marie, Vyskotová Jana. *Cvičení pro hyperaktivní děti*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2010.

Internetové zdroje

Franková – projekty. *Orffovy nástroje* [online]. [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: <http://frankova-projekt.weebly.com/orffovy-naacutestroje.html>.

HALLY, Thomas. The Mozart Effekt. *Mensa Internacional Jurnal* [online]. červen 2009 [cit. 2015-03-04]. Dostupné z: http://casopis.mensa.cz/veda/mozartuv_efekt.html.

LIŠKOVÁ, Marie. HUDEBNÍ ČINNOSTI pro předškolní vzdělávání: Nácvič písni. *Metodický portál: Články* [online]. 26. 03. 2013, [cit. 2015-02-23]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/16933/HUDEBNI-CINNOSTI-PRO-PREDSKOLNI-VZDELAVANI-NACVIK-PISNI.html>. ISSN 1802-4785.

Seznam příloh

Příloha číslo 1 – Kapka z víček

Příloha číslo 2 – Rybník ze šátků a barevného krepového papíru

Příloha číslo 3 – Řeka ze šátků a barevného krepového papíru

Příloha číslo 4 – Pracovní list: Koloběh vody

Příloha číslo 5 – Tvorba společného moře

Příloha číslo 6 – Nástěnka: Voda – užíváme si ji

Příloha číslo 7 – Král plamínek Vilém se svým nejmoudřejším synem

Příloha číslo 8 – Líný syn krále plamínka Viléma se svou budoucí chotí

Příloha číslo 9 – Tři synové plamínci

Příloha číslo 10 – Král plamínek Vilém

Přílohy

Příloha číslo 1 – Kapka z víček



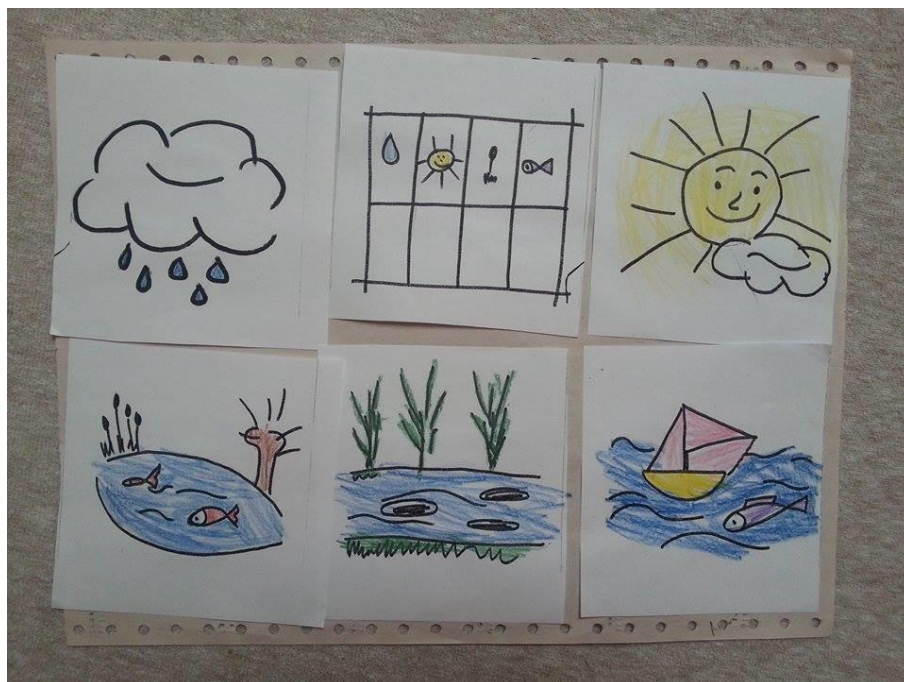
Příloha číslo 2 – Rybník ze šátků a barevného krepového papíru



Příloha číslo 3 – Řeka ze šátků a barevného krepového papíru



Příloha číslo 4 – Pracovní list: Koloběh vody



Příloha číslo 5 – Tvorba společného moře



Příloha číslo 6 – Nástěnka: Voda – užíváme si ji



Příloha číslo 7 – Král plamínek Vilém se svým nejmoudřejším synem



Příloha číslo 8 – Líný syn krále plamínka Viléma se svou budoucí chotí



Příloha číslo 9 – Tři synové plamínci



Příloha číslo 10 – Král plamínek Vilém

